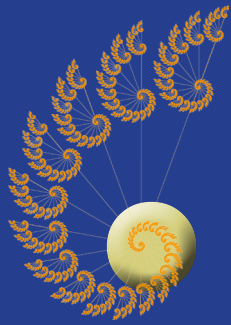


ISSN: 2007-4336



IE
investigación educativa
revista de
de la **REDIECH**

AÑO III

NÚMERO 5

CHIHUAHUA

OCTUBRE 2012—MARZO 2013



GUÍA PARA COLABORADORES

La *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* es un espacio de difusión académica donde se publican:

1. **Reportes de investigación:** investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro (estudios nacionales, regionales) o que valoren resultados de diferentes estudios; revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema.
2. **Ensayo:** reflexión sobre temas de investigación educativa, que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
3. **Reseña:** análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones deben tener las siguientes características:

1. Los artículos tendrán una extensión de entre 15,000 y 30,000 caracteres, incluyendo gráficas, cuadros, notas y bibliografía (de 8 a 16 cuartillas, aproximadamente).
2. Los reportes de investigación deberán contener: i) resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, donde se señalen los aspectos más relevantes del trabajo; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos de la investigación; iv) el apunte metodológico, donde se expone de manera sintética cuáles fueron el método, las técnicas y los instrumentos utilizados; v) resultados de la investigación o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa; vi) conclusiones; y vii) literatura citada. Los aspectos iii, iv, v y vi no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos
3. Las reseñas y los ensayos deberán sujetarse al siguiente formato: i) resumen: con las características citadas en el inciso anterior; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos del texto; iv) desarrollo, donde se exponga la o las tesis del autor; v) conclusiones; y vi) literatura citada. Los aspectos iii, iv, y v no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos
4. Los trabajos deberán enviarse –en formato Word o Rtf– por correo electrónico a la siguiente dirección electrónica: revista@rediech.org
5. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía y debidamente numeradas.
6. Se usará letra tamaño 12 en Arial o Times New Roman a espacio y medio. Un margen de 2.5cm por lado. Justificado, doble espacio entre párrafos y con sangría.
7. Dentro del texto, las referencias bibliográficas se presentarán: (Levy, 1993: 243-244).
8. La bibliografía deberá presentarse al final del texto.
9. Deberá, asimismo, incluirse una portada con el nombre del autor, adscripción y cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono y fax de su oficina así como su correo electrónico.

Todos los artículos se someten a revisión y dictaminación, tanto de formato como de contenido.

Para asuntos editoriales, dirigirse a la Secretaría Técnica de la Revista: revista@rediech.org

CONTENIDO

AÑO III
NÚMERO 5
CHIHUAHUA
OCTUBRE 2012 — MARZO 2013

Editorial

4

Una aproximación a la formación del ser de las
y los directivos de educación básica

RAÚL VARGAS SEGURA

6

La educación menonita: una cultura tradicional en la modernidad

MARÍA OLIVIA TREVIZO NEVÁREZ

15

La perspectiva de género, el aprovechamiento
matemático y las habilidades lingüísticas

BERNA KARINA SÁENZ SÁNCHEZ

21

El uso didáctico de las TIC en la práctica docente
de la Licenciatura en Pedagogía a distancia

CLAUDIA BATALLER SALA

30

La evaluación de potencialidades en comunicación
científica de universidades mexicanas

JAVIER TARANGO

PERLA ZUKEY HERNÁNDEZ-GUTIÉRREZ

39

La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

57

Reflexiones sobre la investigación como acontecimiento
y síntesis de experiencias

NORMA SANJUANA REYES HERNÁNDEZ

66





Red de Investigadores Educativos Chihuahua

CONSEJO DIRECTIVO

Presidenta

María Silvia Aguirre Lares
Centro de Investigación y Docencia

Secretario

Pedro Covarrubias Pizarro
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Tesorera

Romelia Hinojosa Luján
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua

Vocal

Juan Abelardo Rodulfo Gocobachi
Centro de Actualización del Magisterio de Cd. Juárez

Coordinadora de Formación

Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas
Servicios Educativos del Estado de
Chihuahua

Coordinador de Vinculación

Eduardo Flores Kastanis
Universidad Autónoma de
Chihuahua

Coordinador de Admisión

Emma Isela Lozano Chavarría
Centro de Actualización del Magisterio
de Cd. Juárez

Coordinador de Investigación

Efrén Viramontes Anaya
Escuela Normal Rural
"Ricardo Flores Magón"

Coordinadora de Difusión

Carmen Griselda Loya Ortega
Centro Chihuahuense de Estudios de
Posgrado

Coordinador de Evaluación y Seguimiento

Hermelinda Bañuelos Bustillos
Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua, Unidad 083



Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

COMITÉ EDITORIAL

Director

David Manuel Arzola Franco
Centro de Investigación y Docencia

Secretaría Técnica

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad 081

Vocales

Pedro Covarrubias Pizarro
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado

Albertico Guevara Araiza
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,
Unidad 081, Subsede Delicias

Eduardo Flores Kastanis
Universidad Autónoma de Chihuahua

Josefina Madrigal Luna
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,
Unidad 083

Ricardo Fuentes Reza
Centro de Investigación y Docencia

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Dictaminadores

Albertico Guevara Araiza
Eva América Mayagoitia Padilla
Blanca Noelia Chaparro Vázquez
Carmen Griselda Loya Ortega
Carmen Julia Aguirre Santana
Celia Carrera Hernández
Emma Isela Lozano Chavarría
Evangalina Cervantes Holguín
María Silvia Aguirre Lares
Martha Larios Guzmán
Josefina Madrigal Luna
Guillermo Hernández Orozco
Hermelinda Bañuelas Bustillos

Jesús Adolfo Trujillo
José Luis Muñoz Ruiz
Juan Carlos Maldonado Payán
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas
Olga Cesarina Gutiérrez Holguín
Pedro Covarrubias Pizarro
Rafael García Sánchez
Rigoberto Martínez Escárcega
Rigoberto Marín Trejo
Ricardo Fuentes Reza
Romelia Hinojosa Luján
Sandra Vega Villarreal
Vicente Franco Campillo

Corina Schmelkes del Valle
David Sandoval Cedillo
Dora Esperanza Sevilla Santo
Esperanza Lozoya Meza
Jorge Antonio Alfaro Rivera
Manuel Cacho Alfaro
María de los Ángeles Santos Rojas
Martha López Ruiz
Raúl Vargas Segura
Rigoberto Marín Trejo
Ruth Catalina Perales Ponce

Edición **David Manuel Arzola Franco**

Diseño **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**

Colaboración especial **Carmen Griselda Loya Ortega, Rigoberto Marín Trejo e Irma Mercedes Cano Medrano**

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH, Año 3, No. 5, octubre 2012 – marzo 2013, es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A. C., Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, Chihuahua, Chih., C.P. 31350, <http://www.rediech.org>, revista@rediech.org. Editor responsable: David Manuel Arzola Franco. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2011-093014393000-102, ISSN: 2007-4336. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Chihuahua, Cuarta No. 3013. Col. Sector Bolívar. Chihuahua Chih., C.P. 31000 Tel. (614)429-3491. Este número se terminó de imprimir en abril de 2013 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente.

EDITORIAL

Con esta entrega, la Red de Investigadores Educativos Chihuahua cumple con el compromiso de ofrecer a los lectores una revista que cuenta con el ISSN, Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas por sus siglas en inglés. Para nuestra comunidad educativa es un paso importante porque le da seriedad y estabilidad al proyecto editorial y contribuye a la madurez y consolidación de la revista. También es motivo de orgullo y beneplácito en tanto se trata de la coronación de los anhelos, y el esfuerzo coordinado, de un grupo de académicos que durante mucho tiempo abrigaron la idea de contar con un medio independiente para la difusión de la investigación educativa.

En este momento histórico en el que está en juego el futuro de la educación pública mexicana, en el que se requiere de un debate amplio, plural y sólidamente documentado en torno a las necesidades, derroteros y prioridades del ámbito educativo, la Revista de Investigación Educativa de la REDIECH está llamada a ocupar el nicho que por vocación le corresponde: ser una palestra para la expresión académica, el desarrollo del conocimiento de los procesos educativos en toda su diversidad y complejidad, y un medio eminentemente formativo en el que podamos constituirnos en una comunidad abierta dispuesta a compartir, y sobre todo a dialogar y aprender.

La primera parte de esta edición se compone de tres colaboraciones que abordan temáticas que atañen a la educación básica, y aportan datos relacionados con: los procesos formativos de un grupo de directores que participan en un proyecto de investigación colaborativa, “Una aproximación a la formación del ser de las y los directivos de educación básica” de Raúl Vargas Segura; las tensiones entre las tendencias conservadora e innovadora de las escuelas para niños y jóvenes menonitas, enclavadas en la región noroeste del estado de Chihuahua, “La educación menonita: una cultura tradicional en la modernidad” de María Olivia Trevizo Nevárez; y la comparación entre el desarrollo lingüístico y las habilidades matemáticas de un grupo de niños y niñas que cursan la escuela primaria, “La perspectiva de género, el aprovechamiento matemático y las habilidades lingüísticas” de Berna Karina Sáenz Sánchez.



En la segunda parte se presentan dos trabajos que proceden de la educación superior, en los que se analizan los siguientes temas: los recursos tecnológicos como medio de aprendizaje para la educación no presencial, “El uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica docente de la Licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM” de Claudia Bataller Sala; y la producción científica universitaria expresada a través de la publicación en medios especializados, “Evaluación de potencialidades en comunicación científica, en universidades mexicanas” de Javier Tarango y Perla Zukey Hernández-Gutiérrez.

La edición cierra con dos aportaciones en las que las autoras reflexionan sobre la investigación, sus procesos y sus diferentes niveles de complejidad: “La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa” de Romelia Hinojosa Luján y “Reflexiones sobre la investigación como acontecimiento y síntesis de experiencias” de Norma Sanjuana Reyes Hernández.



Una aproximación a la formación del ser de las y los directivos de educación básica

RAÚL VARGAS SEGURA

Profesor investigador
Departamento de Posgrado e Investigación
Servicios Educativos Integrados del Estado de México

INVESTIGACIÓN

6

Resumen

Con la participación de 15 directivas y directivos de Educación Básica integrados en un equipo de investigación colaborativa, el Departamento de Posgrado e Investigación de Servicios Educativos Integrados del Estado de México implementó una investigación cualitativa con el propósito de aproximarse al conocimiento del pensar de las y los directivos, para ello se promovió la narración de sus respectivos trayectos formativos y diarios de campo de las sesiones efectuadas en un Seminario Taller de Formación en Investigación Educativa. Así como, siete grupos de enfoque con la colaboración de directivos de Educación Básica, bajo la orientación metodológica de los doctores Isaías Álvarez y Carlos Topete de la Escuela Superior de Comercio y Administración

del Instituto Politécnico Nacional, Sto. Tomás. Se logró entre otras cuestiones reconocer la diferencia entre necesidades de capacitación y necesidades de formación de los sujetos en las propuestas de Instituciones de Educación Superior Pública y Privada. Asimismo, se identificó la importancia de elementos como la identidad, la cultura pedagógica y el sentido ético de las y los directivos en las propuestas alternativas de formación.

Palabras Clave: directores, formación, seminarios, investigación

Introducción

El Departamento de Posgrado e Investigación (DPI) de la Dirección de Educación Superior (DES) de Servicios Educativos

Integrados al Estado de México (SEIEM), responsable de los Programas de Investigación Educativa (IE) y Período Sabático para docentes de Educación Básica, ha conjugado dichos Programas de Desarrollo Profesional en un Proyecto denominado Investigador Visitante, que consistió en definir una línea de investigación, en este caso: sujetos educativos, y a partir de ahí, elaborar un proyecto de investigación educativa relacionado con las y los directivos de Educación Básica de los SEIEM. Como resultado de la Convocatoria para participar en dicho proyecto, se incorporaron 15 directivos (Ver Tabla 1) en un proceso de Investigación Colaborativa (EIC), que sesionó una vez a la semana durante 10 meses. Para ello, se consideraron dos tipos de sesiones, unas bajo la orientación metodológica del Dr. Isaías Álvarez García y el Dr. Carlos Topete Barrera de ESCA-IPN, Unidad Sto. Tomás. Y de manera intercalada semanalmente, otra sesión que consistió en desarrollar un Seminario Taller de Formación en Investigación Educativa (STFIE), bajo la responsabilidad del Prof. Raúl Vargas Segura del DPI-SEIEM.

Los propósitos de la investigación fueron: desarrollar un proceso que permitiera descubrir el pensar y el sentir de las y los directivos con respecto a su participación en propuestas formativas de gestión escolar; establecer un espacio de interacción colectiva para desarrollar habilidades investigativas; de pensamiento y competencias para aproximarse al conocimiento de elementos sobre la formación, el pensar y hacer de los directivos y sobre la teoría y metodología de la investigación educativa.

Como se aprecia, este reto consideró el desarrollo del proceso investigativo como un procedimiento de formación y potenciación de habilidades investigativas de las y los participantes. Se logró un producto o informe de investigación y la experiencia en sí, como un dispositivo de autoformación tanto para las y los beneficiados por los programas institucionales, como para quienes integran el DPI.

Planteamiento del problema

Para la construcción del objeto de estudio se trabajó en un proceso de problematización grupal sobre la formación de directivos, a continuación se exponen algunas de las reflexiones que forman parte del desarrollo de la investigación.

La idea de interiorizar desde las y los integrantes del EIC, la manera de visualizarse en su propio trayecto formativo, los llevó a reflexionar en el sentido de cómo autoformarse como directivos con actitudes, valores, habilidades y competencias que respondan a los retos de la tarea directiva, en el aquí y ahora, y para el futuro; identificar las propuestas dirigidas a las y los directivos, implementadas por instituciones públicas y privadas, reconociendo cuáles están encaminadas hacia la capacitación y cuáles hacia la formación; el papel de los sistemas de estímulos y el burocratismo en el desarrollo de la gestión directiva y por ende de la calidad de la educación.

Después de varias sesiones de diálogo reflexivo, el equipo se concentró en el siguiente problema de investigación: ¿Qué necesidades formativas tenemos como directivos y cómo detonar pautas autofor-



mativas que atiendan las necesidades de mejora del desempeño ante los retos de la política educativa?

El proceso de integración del equipo

Al interior del EIC, en un momento se vivió el tránsito hacia el conflicto cognoscitivo, de saberes y no saberes, de querer estar y no estar. Sin embargo, esto dio la posibilidad de aventurarse y de reconstruir el pensar y el sentir de cada uno de los integrantes del equipo de investigación. Para ampliar los horizontes, fue necesario expresar e intentar aclarar las dudas que imperaban en el colectivo, acerca de cómo implementar el proceso; de entrada se tuvo que diferenciar el objetivo de las reuniones con los doctores Álvarez y Topete, respecto a las reuniones del colectivo en el marco del Seminario-Taller de Formación de Directivos en Investigación Educativa, finalmente quedaron claras las ideas y se empezó a significar la teoría y sustentar más acerca de la investigación educativa.

Hubo de investigar en diferentes fuentes para poder entender la lógica interna del proceso, los planteamientos se orientaron hacia las experiencias en la tarea directiva; y entonces se pudo encontrar el sentido problematizador como un conjunto de problemas referidos a un contexto: preguntas abiertas con varias respuestas para avanzar a un acercamiento del problema a tratar y jerarquizar estas respuestas; elementos importantes para la investigación-acción (participativa, colaborativa y crítica).

Para abordar las nociones de formación y su distancia con respecto a la capacitación se recuperó lo que plantea Gilles Fe-

rry, quien señala la importancia de la reflexión a partir de sí mismo, la situación de interacción dialógica entre pares, la conciencia de prepararse para responder a las exigencias y las responsabilidades o tareas profesionales cotidianas (Ferry, 1997).

La identidad se convirtió en la categoría fundamental para abordar la problemática de la formación. Identidad o pertenencia a proyectos o finalidades comunes con un determinado grupo o institución, en este caso la identidad de las y los participantes como directivos, y la manera en que se forma esa identidad. Las concepciones relacionadas con la formación se construyeron en debates generados en las sesiones a partir de elementos detonantes: el volvernos al ser, a su ser, estar ya no para tomar y operar para los demás solamente, sino para apropiarse de sí mismo y en ese sentido, pensar en los demás.

Procedimiento metodológico

El trabajo se constituyó a partir de dos espacios colectivos, las asesorías en la ESCA Sto. Tomás y las sesiones del STFIE, intercaladas una por semana durante 10 meses. Se desarrollaron varias etapas, la primera de aproximación al conocimiento de las ofertas institucionales públicas y privadas dirigidas a directivos y a la par una autorreflexión del trayecto formativo de las y los integrantes del EIC. Así como la escritura, exposición y diálogo a partir de los registros del Diario de Campo, en cada una de las sesiones del STFIE. Otra etapa fue la lectura de ponencias, artículos y libros relacionados con la formación o capacitación de directivos. De ahí se pasó a organizar y



desarrollar siete experiencias de grupos de enfoque, por parte de las y los integrantes del EIC, invitando a directivos de los niveles educativos de SEIEM. La siguiente etapa, que llevó más de dos años, fue la sistematización de la información obtenida de los trayectos formativos y de los diarios de campo elaborados en las sesiones del EIC.

Desde el principio se planteó que este proceso tenía la intención de rescatar la trascendencia del sujeto, de las directivas y directivos desde el ser, reconociendo la importancia de la gestión y del liderazgo, pero sobre todo el reconocer las características de la formación de los directivos como personas reflexivas. El enfoque cualitativo para la investigación educativa ha tomado desde hace tiempo un auge muy importante tanto porque los investigadores no se sienten satisfechos con los resultados que aportan los tradicionales métodos cuantitativos cuanto porque la profunda reflexión epistemológica de los últimos años ha agrietado las bases teóricas sobre las que esos mismos métodos se asentaban.

El Directivo-Investigador se convierte en actor social y participa de la vida de los actores que trata de conocer compartiendo sus mismos lugares de interrelación y sus mismas formas de vida. La metodología participativa en el campo del investigador tiene elementos valiosos. Sus técnicas posibilitan el conocer el medio en el cual se desarrolla la tarea del director en forma crítica, lo cual puede llevar a la autocrítica del papel directivo; además se vive la experiencia de aprender a analizar, opinar y discutir grupalmente. Por ello, el trabajo se centró en el uso de documentos personales,

en el trabajo de campo sistemático y en la interpretación de todo tipo de fuentes documentales (diario de campo, historia de vida, trayecto formativo y grupos focales). El enfoque es, por tanto, claramente cualitativo y encaminado a estudiar la realidad social desde dentro.

Anita Barabtarlo (2002) comenta que la “historia de vida” es una técnica que permite entender nuestra relación con el conocimiento; es decir, preguntarnos acerca del yo conocedor a partir de la experiencia. Es difícil cambiar lo que no se puede ver, y en la historia de vida siempre hay algo más para ver de lo que aparentemente se ve, para poder cambiar. Se trata de reconocerse desde la narración en nuestras preguntas fundamentales; en el significado que desde la subjetividad le damos a nuestras vidas. La técnica de la historia de vida permite recuperar la experiencia por medio de la indagación, del recuerdo desde el aquí y el ahora.

El escribir diarios de campo permitió a las y los directivos participantes recuperar elementos de sus prácticas y exponerlos al colectivo durante cada sesión para su análisis y comentarios, con el entendido que los diarios recuperaban lo que se veía y se escuchaba desde el sentir de ellos mismos y que, por tanto, están presentes acontecimientos descriptivos, interpretativos y críticos: lo que se hace y lo que dice, pero también desde donde se piensa lo que se dice, por qué dice, y quién lo dice; ejercicio en el que se va construyendo el conocimiento, las reflexiones y experiencias con mayor profundidad en el colectivo y lo más importante permite el diálogo entre iguales y consigo mismo.



El diario de campo es como el cuaderno de navegación donde se registra todo aquello susceptible de ser interpretado como hecho significativo en el proceso de investigación. Sobre la significatividad del diario de campo, éste:

hace posible el interjuego de la mirada dialógica aprendiendo a pensar desde el otro, recobrando la mirada que no ha renunciado a la experiencia a la hora de pensar; se trata en esencia de la interpretación del otro para el mutuo reconocimiento. Nos hacemos adultos respondiendo a la pregunta del otro, que es la propia. El trabajo formativo en esta perspectiva cualitativa, que retoma al yo como sujeto cognoscente, está orientado a la conformación de un yo propio (no debilitado), que se constituye desde un Tú. Antes del yo tiene que haber un Tú constituido. Para ese otro ya constituido como Tú (recuperación de la historia) mi yo es un Tú. Para llegar al propio Yo hay que reconocer un Tú—prioridad de mi ser tú para el otro, antes de poder ser yo para mí, así la situación abordada desde y por el diario se convierte en un juego de espejos (Barabtarlo, 2002: 3).

Hallazgos y Avances

La constitución como equipo de investigación colaborativa y la continua interacción dialógica y reflexión grupal que se realizó por medio de la asistencia a las sesiones de asesoría, la escritura del trayecto formativo, así como de los diarios de campo y la constante comunicación en red que se mantuvo vía internet fue permitiendo descubrir las intencionalidades y tareas investigativas que llevaron a significar y descubrir la manera en que se estaba

viviendo el rompimiento de una serie de ideas sobre la investigación en las que habían sido formados, consciente e inconscientemente, durante el tránsito por diversas instituciones y sus relaciones epistémicas con dichos procesos.

Se pasó por la situación del conflicto cognitivo y afectivo; de ser, no quienes investigarían a los directivos, sino de ser los investigadores que se investigaran a sí mismos en una primera etapa. Esto implicó pasar de una dimensión epistémica de construcción de saberes a una dimensión ontológica lo que lleva a desplegar de manera consciente e intencionada una reflexión sobre sí mismos, a través de una relación dialógica grupal que fuera desarrollando un proceso comunicativo, pasando de lo subjetivo a lo intersubjetivo de los integrantes del equipo de investigación colaborativa. Lo que llevó a crear las condiciones para vivenciar y experimentar un proceso investigativo desde un paradigma cualitativo, sustentado en una lógica inductiva que se desarrolla a partir de ir descubriendo la intencionalidad, la tendencia que se expresa en el lenguaje y la acción, que son las manifestaciones del pensamiento de los propios participantes: las directivas y los directivos de educación básica.

Experienciar la metodología cualitativa de la investigación—acción, por medio de reconocer el objeto de estudio en el pensar y hacer de cada uno, y comprender que el proyecto de investigación estaba a cargo de los mismos integrantes del EIC, incluye el conflicto de escribir acerca de sí mismos, de analizarse y referenciarse para descubrir las ideas que sustentan sus decisiones de



organización, gestión, administración y de carácter pedagógico, que orientan su labor cotidiana.

Significa además reconocer a través de la relación dialógica grupal que existen otras perspectivas para realizar una investigación, donde quienes investigan son a la vez investigadores e investigados, sujetos-sujetos de investigación.

Al principio se vivió con dificultad la integración de los participantes y romper las ideas previas de cómo desarrollar proyectos de investigación, además se antepone la tendencia individualista de manera inconsciente, y la resistencia para aceptar ser parte de un colectivo. El yo individual luchaba entre estar en su propio espacio de individualidad o comprometerse a ser parte de un conjunto.

No fue sencillo construir identidad grupal, y tener la confianza en el equipo para creer y estar en un espacio de formación entre pares. Esto fue superado al ir fortaleciendo la identidad con el colectivo, tanto por medio de lo dialógico y la interacción grupal en cada sesión presencial, como al enfrentar los miedos y la incertidumbre que la mayoría expresaba ante limitaciones tales como el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: la página web, el correo electrónico personal y el diseño y desarrollo de la base de datos personal y grupal, por medio de la digitalización de toda la información de principio a fin del proceso.

Se fue descubriendo que para la mejor comprensión de los procesos formativos que enfrentan los directivos, primero se tiene que distinguir la diferencia que existe

entre preparación, capacitación y formación. Esta diferencia permitió comprender que si bien existe una escasa propuesta de preparación para desarrollar la responsabilidad de ser directiva o directivo en Educación Básica, y así mismo, que la mayor parte de esta propuesta tiene una orientación empresarial, funcionalista, con una lógica basada en el interés de alcanzar metas de insumo-producto, más que el de enfocarse en la potencialización de habilidades cognitivas y sobre todo de fomentar valores y actitudes que permitan a las directivas y directivos desarrollar sus cualidades humanas, profesionales y directivas autoformativas.

La tendencia a obtener resultados objetivos concretos en el ámbito administrativo o de aprendizaje, hacen perder la idea de trascendencia de la naturaleza y cualidades humanas, como el desarrollo del pensamiento y los valores y principios sociales e históricos. Establecer situaciones para pensarse, reflexionarse y tomar conciencia de sí y para sí. Comprender que la interacción grupal es una posibilidad intencionada de autoformación, para identificar y enfrentar el conflicto de reconocimiento de debilidades y posibilidades profesionales.

A partir de la reflexión grupal se logró identificar que hay una enorme diferencia entre necesidades de la capacitación, que por lo general contempla solo los elementos técnicos de la gestión, y las necesidades de formación, que implican el juicio crítico, la conciencia, reconocerse como sujetos históricos, con sentido ético y con un capital cultural y pedagógico amplio, que sustenta y desarrolla su pensamiento com-



plejo y una ética profesional, sensible de la naturaleza y cualidades de los demás integrantes de su contexto educativo:

la formación deviene un proceso en el que el sujeto se compromete en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, entonces toda actividad formativa se despliega a partir del mirar y del actuar sobre sí. La mirada y la actuación sobre sí mismo se desarrollan con base en el proceso de diferenciación (Ducoing, en Matute, 2000: 171).

Conclusiones

A partir del trabajo en equipo, el colectivo concluyó que en la propuesta de capacitación para directivos, promovida desde el 2002, a través del Programa Nacional de Actualización para Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) las y los directores son preparados para tomar decisiones, coordinar, liderar, administrar y evaluar, de tal forma que se orienta su pensar hacia los otros, su perspectiva está dirigida a canalizar el esfuerzo de los demás, para que se activen y operen lo dispuesto. En esa lógica el directivo como persona, como sujeto pensante, con posibilidades y potencialidades de autoformación, de autorreflexión, queda excluido; vive un extrañamiento de sí, pasando al alineamiento con respecto a lo que demanda la política del Estado, que se concreta a través de la normatividad y las disposiciones superiores.

La perspectiva de identificar necesidades de capacitación como necesidades de formación tiene como resultado elaborar para los directivos de educación básica

cursos, talleres, diplomados y especializaciones cuyo contenido curricular está orientado a construir aprendizajes que permitan a los directivos el desarrollo de habilidades y competencias de carácter operativo, organizacional y de administración. Las directivas y directivos son capacitados y orientados para visualizar a los otros; planean, proyectan y establecen metas para los docentes, los alumnos, los padres de familia, lo que implica que en la mayor parte de los procesos formativos se excluyan como sujetos, por lo que no pueden de manera intencionada y consciente reflexionar sobre sí.

La falta de una visión crítica y reflexiva acerca de la normatividad y de los supuestos operativos de la propuesta de actualización-capacitación de directivos, evita que puedan interiorizar otras perspectivas de directividad más innovadoras o que superen la tendencia administrativa y operativa de la dirección. Desde esa perspectiva, los directivos son despersonalizados, dejan de reflexionarse, de tener conciencia de sí mismos, ya que la idea de gestión se orienta hacia mejorar las condiciones externas: de organización, de infraestructura, y de procesos de tipo administrativo sobre todo.

Existen actualmente una gran variedad de propuestas de preparación para directivos de educación básica en diversas instituciones de educación superior, por ejemplo: UPN Ajusco y sus diversas Unidades, la ESCA/IPN. Sin embargo, se requieren propuestas que enriquezcan la cultura pedagógica, el sentido ético de las y los participantes, de tal manera que se reconozcan como sujetos históricos, y la trascendencia



que tiene el trabajo que desarrollan cotidianamente, tanto en lo material como en lo social.

El Seminario Taller de Formación en Investigación Educativa (STFIE) considerado un dispositivo de formación de directivos en investigación educativa de manera colectiva, se puede considerar como una posibilidad exitosa en la formación de directivos de Educación Básica y Superior. La mayoría de las investigaciones realizadas hasta ahora, tienen como objeto de estudio el hacer y el saber hacer de los directivos; en esta investigación en cambio la tarea se centró en considerar sobre todo el pensar la naturaleza del ser del directivo.

Un problema adicional que se identificó es que no existe en la mayoría de los casos una exigencia institucional de preparación certificada para ocupar los cargos de directivos. La mayoría de directivos al ocupar sus responsabilidades institucionales, no tenían ninguna certificación o una preparación previa sistematizada y evaluada; sí, en cambio, tenían experiencias interiorizadas, conocimientos previos, idea de estrategias de directividad, aprendidas consciente o inconscientemente como parte de su experiencia laboral.

Ante este escenario resulta necesario modificar las propuestas de formación de directivos de educación básica, de tal manera que superen la intención de capacitar solamente en habilidades y competencias de carácter operativo, e intencionar y promover además dispositivos que permitan elevar su cultura pedagógica, su conciencia como sujetos históricos de la educación contemporánea y sobre todo para el fortalecimiento de su eticidad y visión prospectiva de lo educativo. Estos elementos para la construcción de identidad, permitieron que algunos de los integrantes del EIC fueran interiorizando y tomando conciencia, a través de un proceso dialógico, interactivo y de equipo, de las responsabilidades que tienen en su tarea cotidiana.

La cuestión central fue que los elementos de identidad no se tienen presentes de manera consciente, y fue por medio de la relación crítica que se manifestaron en la comunicación grupal y en las actividades prácticas desplegadas. Aparecieron cuestiones de identidad con modelos de gestión, de proyectos sindicales, teorías pedagógicas y modelos de formación de docentes.

La escritura del diario de campo, fue una experiencia que desde un principio despertó mucho interés y conflicto, no solo por la dificultad de escribir sino sobre todo para expresar las propias ideas, dudas, percepciones, conflictos, apreciaciones personales. Una cuestión que de inicio se presentó como el principio de ruptura fue decidir desde dónde se iba a realizar el proceso investigativo, y confrontarla con la perspectiva que la mayoría de los integrantes del EIC tenían como paradigma de investigación.

El que cada uno de los integrantes haya escrito su trayecto formativo generó una posibilidad de establecer una confianza grupal, facilitando una amplia comunicación entre los integrantes del EIC. Este ejercicio significó para cada uno de los integrantes un reencuentro consigo mismo. Fue importante reflexionarse, descubrirse y testimoniarse, para reconocerse como



protagonista, como un profesional en un proceso continuo de autoformación. El haber vivenciado esta experiencia logró sensibilizar a los directivos participantes en relación con la importancia que tiene la investigación educativa para sustentar propuestas de formación de otros directivos.

Referencias

- Barabtarlo, A. (2002). *Investigación cualitativa y formación de profesores: Diario de campo e historia de vida*. En Revista: El Despertar Académico. México: Universidad del Valle de México. Año 4, No. 17, abril.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Matute, E. Romo R. (Coords.) (2000). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara.



La educación menonita: una cultura tradicional en la modernidad

MARÍA OLIVIA TREVIZO NEVÁREZ

Profesora investigadora
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,
unidad 081

Resumen

Con esta investigación se intenta comprender el proceso de interculturalidad que se presenta en los espacios áulicos de las escuelas menonitas incorporadas al Sistema Educativo Nacional, partiendo de las características, usos y costumbres del grupo étnico que emigró por razones religiosas y culturales a la Cd. de Cuauhtémoc, Chih., a finales de 1922, y que conviven con grupos mayoritarios mestizos en la región. La recolección de los datos en el campo se realizó utilizando como medios de enlace a los maestros-alumnos de la UPN quienes aportaron sus experiencias, testimonios, historias de vida, entrevistas y la observación de sus clases. Los resultados nos hacen reflexionar acerca de la forma en que las microsociedades

fortalecen su forma de vida social comunitaria y la manera en que se enfrentan y se adaptan a las exigencias de la modernidad, conservando sus expresiones culturales de una generación a otra.

Palabras clave: interculturalidad, educación intercultural, migración, adecuaciones curriculares.

Introducción

Al abordar este objeto de estudio se pretende conocer los fenómenos áulicos que se presentan en otros contextos culturales, así como también entender que la educación tiene tantas variantes como situaciones se presentan en los salones de clases. El estudio permitirá identificar algunos elementos presentes en el desarrollo educativo de grupos migrantes altamente cohesionados.



La cultura menonita es particularmente interesante para analizar la manera en que los pueblos migrantes se enfrentan a situaciones de adaptación a la nueva realidad social mientras se esfuerzan por conservar su identidad.

Rossel y Mc Andrew (2000) en un estudio realizado en Quebec a través de la observación participante, concluyen que es de gran importancia identificar las alternativas que los docentes desarrollan al enfrentarse con grupos de diferentes culturas. De igual manera, los estudios realizados en España por Campoy, Pantoja y Delgado (2006) aportan insumos para buscar alternativas para el diseño de programas de integración que sean la base de una educación intercultural mejor enfocada.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo que se desarrolla a través de un estudio etnográfico que se llevó a cabo con un grupo menonita asentado en una región productiva, ubicada en la ciudad de Cuauhtémoc, Chih., a partir del análisis de sus usos y costumbres, así como de sus experiencias áulicas en donde se ponen en práctica programas especiales adaptados a sus necesidades. La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de cuestionarios, observaciones y registros anecdóticos.

La tarea principal como investigadores en este enfoque fue observar actividades cotidianas tal y como suceden en su ambiente natural, entrevistar y aplicar cuestionarios; análisis de testimonios, historias de vida y diagnósticos escolares elaborados

por los alumnos-maestros que estudian la licenciatura en educación (LE 94) en la UPN 081 centro regional Cuauhtémoc.

Resultados

Difícilmente se puede comprender una organización escolar como la de los menonitas sin conocer o tener los antecedentes básicos de la organización social de estas microsociedades autogestivas: se trata de comunidades que se gobiernan en una forma tradicional y sus representantes se nombran en asambleas mediante el voto directo. A lo largo de casi un siglo esta comunidad ha logrado sostener una economía en desarrollo, basada en principios religiosos en los que se enaltece el trabajo arduo y cooperativo.

En la actualidad, en la región estudiada, existen tres escuelas menonitas incorporadas a la SEP:

La escuela “Álvaro Obregón” del Km. 11 ½, y carretera a Álvaro Obregón de la Colonia Manitoba ubicada en el municipio de Cuauhtémoc; este centro educativo tiene ocho escuelas anexas que se ubican en el mismo municipio; otras familias del municipio de Ascensión pidieron que sus escuelas también se anexaran porque no tienen la infraestructura ni cubren los requisitos para la incorporación. También existen otras dos anexas en El Valle, municipio de Buenaventura y otra en el municipio de Ojinaga, en la colonia El Oasis. Como se puede observar la anexión no obedece a criterios geográficos sino a los vínculos de carácter familiar y comunitario.

Otra de las escuelas incorporadas es “La Esperanza” del Km. 101, que tiene una es-



cuela anexa “El Ancla” recientemente inaugurada en el km. 8 ½ carretera Cuauhtémoc-Álvaro Obregón.

Y la recién incorporada del campo 106: el “Centro Educativo Trilingüe” (CETA) ubicada en la colonia *Swift Current* en el municipio de Cuauhtémoc.

En la creación de estos establecimientos se observa una búsqueda de formas de trabajo escolar que se ajusten a sus necesidades culturales, pero que al mismo cuenten con reconocimiento oficial. Sin embargo, resulta complicado para el personal de estas escuelas tomar este tipo de decisiones, porque éstas se tienen que consensuar con los líderes de la comunidad, quienes analizan ventajas y desventajas y sancionan los contenidos escolares. La organización escolar depende en gran medida de lo que los individuos piensan y actúan de acuerdo a sus paradigmas culturales (Azócar, 2006).

Al principio, el grupo de padres que buscó la incorporación oficial de las escuelas como medio para la mejora en la educación de sus hijos, no fue bien visto por los grupos tradicionales, por lo que tuvieron que buscar un lugar fuera de los campos menonitas para crear una escuela, que con el tiempo fue creciendo en alumnado; y debido a esto, se buscó en 1974 el reconocimiento de la SEP, a través de la formación de un patronato pro-mejoramiento de la educación menonita, instalando su edificio en Las Quintas Lupitas, donde habitaban algunos grupos liberales.

Esta escuela primeramente fue llamada “Valle de la Esperanza”, pero al momento de ser incorporada se cambió el nombre a “Álvaro Obregón”, en honor al presidente

de la República que les permitió ingresar al país y formar sus colonias.

Para finales de los ochenta la comunidad se mostraba más tolerante y en 1990 se permitió cambiar las instalaciones de la escuela al km 11 ½ de la colonia Manitoba, donde hasta la fecha se encuentra, como escuela particular incorporada, en los niveles básico y medio superior.

En el ciclo escolar 2010-2011 esta escuela, y sus anexas, atendieron 1500 niños y jóvenes aproximadamente, incluyendo a los estudiantes de Instituto Chihuahuense de Educación para Adultos. Sin embargo, de acuerdo con los miembros de la comunidad existe todavía una gran población de niños y adultos en la región que son analfabetas funcionales. Por lo que los directivos de estas escuelas tienen planeado construir más centros educativos en otros campos con la intención de ampliar el servicio.

Abordar las características de la escuela menonita en la región significa hablar de una diversidad de formas de educar y pensar, la comunidad no es homogénea en sus costumbres y tradiciones, cada campo depende de una iglesia que rige sus formas de vida; existen algunas que son más estrictas y tradicionales mientras que otras tienen posiciones más abiertas y liberales.

Entre los menonitas al igual que en otras culturas que fundamentan su organización social en principios teológicos, difícilmente se aceptan individuos con creencias diferentes; en estos espacios se generan situaciones laborales y educativas en las que los individuos requieren de la aprobación de los líderes para realizar cualquier actividad, algunos estudiosos en la materia in-



terpretan esta situación como un modo de control territorial e ideológico (Rosendhal, 2005).

La organización de la escuela está a cargo de un comité, en el que participan los padres de familia y miembros de la iglesia. La comunidad estableció su propia forma de gobernarse: La primera autoridad es el jefe de colonia, en segundo lugar está un jefe de campo y la autoridad eclesiástica de cada campo, llamado pastor, así como un obispo, quienes no cuentan con ninguna preparación para el puesto, pero son elegidos por toda la comunidad, en asamblea, por su solvencia moral.

Las autoridades se dividen en civiles y religiosas, pero las primeras están superpuestas a las segundas, de acuerdo con su organización teocrática. Cada colonia tiene un obispo y un jefe civil y cada uno de ellos, a su vez, es auxiliado por un subjefe. Los obispos tienen un predicador en cada campo. Existe, además un grupo de asesores que en casos especiales, son convocados a las llamadas “juntas de hermanos”, para resolver problemas de interés colectivo. Los jefes civiles se encargan de resolver los problemas pequeños, pero el Consejo formado por el obispo y sus predicadores tienen la facultad de vetar o aprobar las resoluciones de aquellos o las emanadas en las “juntas de hermanos”.

La organización social del pueblo menonita data de hace cuatro siglos, y es la que les ha permitido conservar sus tradiciones y costumbres. Cuando emigran, no solo lo hacen con sus pertenencias, también incluyen en su traslado las formas de organización social y su legado cultural.

Las migraciones de esta cultura se dan en masa, lo que permite el fortalecimiento al círculo social.

Las escuelas menonitas incorporadas y anexas llevan un programa trilingüe con el cual se enseñan los idiomas alemán, español e inglés en ese orden de importancia. La educación trilingüe ha permitido que los menonitas tengan el contacto comercial y cultural con otros países, abriéndose a nuevos horizontes, lo que también les permite seguir buscando asentamientos en otras partes del mundo, en un continuo peregrinar, conforme las comunidades crecen y el espacio para la producción agrícola no es suficiente. Es común que las familias tradicionales estén conformadas hasta por diez o más hijos y son éstos quienes con el tiempo se ven obligados a migrar. Dominar varios idiomas es una de las grandes ventajas de la etnia para seguir su andar por el mundo, mientras que la enseñanza del alemán los acerca más a su cultura de origen. En los textos que emplean en matemáticas incluyen elementos de la cultura de origen, por esa razón la enseñanza del alemán tiene prioridad; el español lo incorporan en el proceso por la necesidad de comunicarse con los sujetos de la nación que los alberga, y el inglés, por la cercanía y las relaciones familiares y comerciales que se tienen con Estados Unidos y Canadá.

La música juega un papel importante en la educación, en la iglesia acostumbran formar coros o tocar instrumentos para sus alabanzas, en la escuela tanto maestros como alumnos tienen una voz muy educada, musicalmente hablando; se les enseña a leer partituras y diferenciar tonos de



voces. “La enseñanza de la música es una acción educativa que contribuye a favorecer el proceso del desarrollo auditivo; de la memoria comprensiva; de la imaginación creadora; la observación y el juicio crítico; el ordenamiento psicomotriz, la expresión y la comunicación” (Díaz, 2005: 7).

De acuerdo con la información obtenida, las escuelas menonitas incorporadas a la SEP no se apegan a todos los contenidos de los programas oficiales, se apoyan en programas, técnicas y métodos que adquieren en Canadá y Alemania a través de las capacitaciones que los misioneros ofrecen a los docentes menonitas. Se omiten temas de sexualidad y algunos maestros prescinden de los criterios de evaluación que sugiere la SEP. Dentro de las adecuaciones curriculares, se agrega la enseñanza de idiomas (español, alemán e inglés) además de la lectura de la biblia y música. Los contenidos curriculares son modificados para adaptarlos al contexto y a los principios religiosos de la comunidad.

En general, la educación menonita está fundamentada en la biblia, con la intención de formar hombres y mujeres íntegros y obedientes; sus programas no contemplan cursos específicos dedicados a los valores, sin embargo se realizan lecturas diarias de la biblia, y el ejemplo del maestro es primordial, así como el comportamiento, lenguaje, vestido y actitudes frente a sus alumnos. Todos los docentes deben cumplir con estas responsabilidades religiosas, en las paredes de cada salón y los pasillos se dejan ver los pasajes bíblicos que promueven valores.

Conclusiones

En este caso la educación intercultural surge como una necesidad para adaptarse al lugar de albergue conservando la cultura originaria. Su tradición educativa se caracteriza por una fuerte influencia religiosa, base principal de su modo de vida.

La escuela en este contexto debe navegar entre la necesidad de introducir innovaciones y la demanda social de conservar su identidad. Los menonitas consideran prioritario el trabajo de la familia para atender sus necesidades básicas, por lo que la educación es necesaria solo en la medida que les permite conservar sus tradiciones y aporta conocimientos útiles para la vida cotidiana: los elementos básicos de la lengua y las matemáticas. Son pocos los integrantes de esta comunidad quienes logran ingresar a la educación superior puesto que consideran que la educación primaria es suficiente para poder comunicarse y realizar sus actividades comerciales. La comunidad no exige una preparación académica para emplear a individuos de su propia etnia, como sucede en nuestra sociedad.

Los esfuerzos que se han hecho para que los menonitas tengan una educación integral, han rendido pocos frutos, sin embargo, cada año son más los que se integran al sistema educativo nacional; este fenómeno es más notorio en las familias a las que ellos llaman mixtas.

Si bien la educación menonita con reconocimiento oficial está supervisada por el Estado, existe respeto a las adecuaciones curriculares producto de las necesidades de la propia etnia. Aunque vivan en México, la tradición cultural tiene mayor influencia



que los contenidos escolares autorizados por la SEP.

En un mundo cada vez más preocupado por el respeto a la diversidad cultural y la pluralidad ideológica, se requiere prestar atención a las necesidades de los grupos étnicos que no son de origen mexicano, es importante recuperar la riqueza de otras culturas y contribuir en la preservación de su identidad; cultivar el reconocimiento a la otredad, la tolerancia y el respeto a las costumbres ajenas.

La educación menonita y su organización, es el resultado de un largo proceso histórico, en el que se mezclan la religión, la economía, la organización social, y sobre todo su filosofía de la vida.

Esta complejidad en la organización escolar menonita, como dice Morin (1999) es el producto multireferencial de los elementos sociales que en ella se conforman, no responde a un solo factor resultante en una causa lineal.

Referencias

- Azócar, R. (2006) *Repensar La Reforma Educativa según Edgar Morin*. En revista Electrónica analítica. com Venezuela. Consultado el 23 de agosto del 2010 en <http://www.analitica.com/va/sociedad/articulos/9544995.asp>
- Campoy Aranda, T. Pantoja Vallejo, A. y Delgado Castellano, L. (2006). *La transición de inmigrantes con hijos en edad escolar*. Portularia: Revista de trabajo Social. ISSN 1578-0236, Vol. 3, en <http://dialnet.es/servlet/articulo?codigo=808184>. Consultado el 10 de marzo del 2010.
- Díaz, M. (2005) *La educación musical en la escuela, y el espacio europeo de educación superior*. Revista universitaria de formación del profesorado. Año/vol. 19 número 001. Universidad de Zaragoza. Zaragoza España. pp. 23-37. Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27419103.pdf> el 29 de julio del 2011.
- Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Unesco.
- Rossel, J. y McAndrew (2000). *Programas y debates, Localizado en Revista española de educación Inmigración y educación intercultural en Quebec comparada*, issn 113-8654, No. 6 2000. En <http://unirioja.es/servlet/articulo?codigo=193869> consultado el 11 de marzo del 2010.
- Rosendhal, Z. (2005). *Território e territorialidade: uma perspectiva geográfica para o estudo da religião*. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/38.pdf> consultado el 30 de agosto del 2011.



La perspectiva de género, el aprovechamiento matemático y las habilidades lingüísticas

BERNA KARINA SÁENZ SÁNCHEZ

Directora de escuela primaria
Docente de la Universidad Pedagógica Nacional del
Estado de Chihuahua, unidad 081

Resumen

La perspectiva de género va cobrando auge en nuestro tiempo como una alternativa de equidad entre hombres y mujeres; a pesar de ello, existe la tendencia a considerar que los hombres y las mujeres presentan diferencias significativas en el desarrollo lingüístico y las habilidades matemáticas. El propósito de esta investigación fue determinar si hay diferencia entre hombres y mujeres en el desarrollo de estas habilidades, partiendo de la premisa de que las mujeres desarrollan habilidades lingüísticas y los hombres habilidades matemáticas. Para ello se realizaron dos estudios, en el primero se parte de las creencias que manejan los docentes con respecto al género y en el segundo se aplicó el Test WISC-R a 486 alumnos de nivel primaria, para establecer la diferencia en

habilidades lingüísticas y matemáticas entre hombres y mujeres, obteniendo como resultado que las mujeres desarrollan más el área lingüística, los hombres la ubicación espacial, pero no se mostró diferencia en el desarrollo de habilidades matemáticas.

Palabras clave: género, habilidades lingüísticas, habilidades matemáticas, ubicación espacial.

Problematización

La escuela como institución es el principal agente encargado de educar, teniendo como sustento un diseño curricular. Los planes y programas de estudio presentan una serie de contenidos programáticos a desarrollar a lo largo de cada ciclo o nivel educativo, mediante la dosificación por asignaturas. Entre dichas asignaturas destacan por su importancia, la de español y la





de matemáticas; consideradas como punto de partida en evaluaciones nacionales e internacionales para determinar la calidad de la educación en el nivel básico.

De acuerdo a los resultados presentados por la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Educativos en Centros Escolares) aplicada en el 2008 se observa que 61.4% de los alumnos se ubican en el nivel elemental, 21% en el rango suficiente, el 16% en el nivel bueno y sólo el 1.6% en el nivel de excelente, lo anterior manifiesta problemas en el aprendizaje de habilidades matemáticas en alumnos de nivel elemental. Con respecto a las habilidades lectoras el 20.7% en el nivel suficiente, el 58.1% de los participantes se ubican en el nivel elemental, el 19.6% se encuentra en el nivel bueno y sólo el 1.7% destaca en el nivel de excelente (SEP, 2010).

En evaluaciones internacionales como PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) que evaluó ciencias, lectura y matemáticas en el 2006, México se ubicó en el lugar 49 en ciencias, 48 en matemáticas y 43 en lectura.

Esta problemática en los resultados nacionales e internacionales lleva a pensar en una serie de factores estructurales y contextuales que limitan el trabajo dentro de las aulas, aunado a las condiciones socioeconómicas, cognitivas y de género que afectan la calidad educativa.

Schmelkes (1996), sostiene que la calidad educativa es un concepto muy complejo, en cuya definición están implicados necesariamente: la relevancia, la eficacia, la equidad y la eficiencia.

Un elemento condicionante del fracaso escolar es el bajo rendimiento del alumno. Para García (2001), el bajo rendimiento en un curso es una consecuencia de la falta de interés que presenta el alumno, la poca motivación por parte del maestro y los problemas emocionales o baja autoestima que puede presentar el educando.

En términos evaluativos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004) considera que cuando los alumnos permanecen en el sistema con un rendimiento inferior al promedio, están contribuyendo a disminuir la calidad de la educación.

Respecto al bajo aprovechamiento en la asignatura de matemáticas, Saint-Onge (2000) expone que se debe a los procedimientos de enseñanza que se han orientado principalmente a la memorización más que a la comprensión de las reglas del pensamiento lógico-matemático, al poco gusto que muestra el docente por impartir la asignatura, a la inadaptación curricular, al desinterés de los alumnos hacia la materia y las diferencias en el aprendizaje entre los mismos alumnos.

Estas diferencias de aprendizaje que logran los niños y las niñas son detectadas en las pruebas internacionales. De acuerdo con el Fondo de las Naciones para la Infancia (UNICEF, 2004), hay marcadas diferencias en el aprendizaje entre hombres y mujeres, situación que es más evidente en los contextos socioeconómicos desfavorecidos. En América Latina y el Caribe, los varones presentan mayores tasas de repetición y rendimiento académico en comparación con las niñas.

Hay que reconocer que aunque en nuestro tiempo se pregona una educación de igualdad, rara vez se ve garantizada en la práctica concreta. En este sentido, Fainhloc expone:

Si bien no se hace distinción alguna a los objetivos pedagógicos entre uno y otro sexo, los textos y materiales didácticos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación, implican valores que ponen en primer plano al papel familiar de la mujer, sin requerir de ellas otras responsabilidades potenciales o en el mejor de los casos reproducen para la mujer las expectativas sociales ocupacionales y domésticas (1994: 51).

Ante esto, se hace necesario plantear una cuestión esencial: ¿en dónde se inicia esta diferenciación y exclusión sexual dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas? La respuesta es compleja, por lo que es necesario analizar diversas perspectivas que van desde la biológica hasta la sociocultural sin dejar de lado la visión psico-educativa.

Para López (2003), el sexo se ubica en el plano eminentemente biológico que no es susceptible a cambio y que se constituye de las atribuciones fisiológicas y anatómicas del individuo.

Estudios llevados a cabo por Rogers (2001) exponen que los niveles desiguales de testosterona en los sujetos se asocian de manera diferente en las tareas espaciales, donde se explica que el razonamiento matemático está relacionado con los niveles de testosterona en hombres, aunque no en mujeres. Sin embargo, los niveles de estrógeno en las mujeres se asocian con cambios

en la fluidez verbal, velocidad perceptiva y destreza manual.

Liaño (1998) hace una diferenciación neurológica del cerebro entre hombres y mujeres, determinando que el cerebro masculino está mejor dotado para el cálculo, aritmética y cuestiones espaciales; en tanto el cerebro femenino está mejor dotado para el procesamiento del lenguaje (fluidez verbal) y la inteligencia emocional, al ser más capaz de intuir el estado afectivo y emocional de los interlocutores.

Pease (2002) considera que en la estructura cerebral, el sexo juega un papel importante en la formación de la conducta. Los cerebros masculino y femenino no son idénticos; el hombre tiene más desarrolladas ciertas áreas como la del sentido espacial, mientras que el cerebro femenino posee más conexión entre los hemisferios, lo que explica su mayor facilidad para el lenguaje.

Estas explicaciones en la diferencia estructural del cerebro a partir del plano biológico se ponen a la vez de manifiesto en las diferencias que se encuentran entre hombres y mujeres desde la perspectiva psicoeducativa.

Whyte (1987) manifiesta que la escuela es un lugar propicio para desarrollar en las niñas un rol de conducta femenina y a los hombres un rol masculino. Además, las perspectivas de padres y maestros son diferentes, ya que se espera que los hombres presenten mejores resultados en aprendizaje cognitivo y las mujeres en conducta y obediencia.

Miguez (2003) sostiene que hasta ahora, la escuela transmite un sistema de gé-





nero con carácter androcéntrico, es decir, propone una jerarquía de géneros que sitúa a la mujer en un plano marcadamente inferior al hombre. Esta desigualdad se podría reflejar en la manera como el docente se conduce al actuar como mediador entre los planteamientos propuestos en el currículo y las necesidades y perspectivas del alumno.

González (2000) considera que el profesor es el que reafirma las diferencias de enseñanza por sexo, al considerar que los intereses son diferentes; lo que conlleva a una interacción y trato diferenciado, donde las expectativas que se tienen por sexo son muy importantes.

Según Whyte (1987) el profesorado considera que los niños tienen más dificultades en la lectura en los primeros años escolares y que las niñas la tienen en matemáticas y ciencia. Diversos investigadores (Sueto-Ling Pong 1997, Lummis y Stevenson 1990, Fainhloc 1994, Feingold 1988, González 2004) han encontrado diferencias en el aprendizaje de las matemáticas y las cuestiones verbales entre hombres y mujeres, sin embargo, se manifiesta que la brecha que separa estas diferencias a partir del género cada día se están acortando, debido a que las diferencias de aprendizaje en estos rubros se dan en función de las condiciones de enseñanza.

Aunado a ello, se encuentran las condiciones socio-culturales que están presentes en estas diferenciaciones. Por un lado se tiene el papel que juega la mujer en la sociedad el cual es asociado con el trabajo manual que debe de llevar a cabo, y por

otro, está el papel intelectual que realiza el hombre. De acuerdo con Ander (1972), es necesario que la mujer deje de caracterizarse solamente por su imagen materna y emotiva, ya que esta concepción la lleva a ser menos intelectual y lógica que el hombre y a la vez más intuitiva que él.

Esta concepción, lleva a pensar que los estereotipos de género se manifiestan como realidades subjetivas, teniendo como consecuencia que las matemáticas sean patrimonio del hombre (Fainhloc, 1994).

Lo anterior permite plantear diversas preguntas para ser investigadas: ¿cuáles son las ideas que expresan los docentes de educación básica sobre las semejanzas y diferencias que tienen los niños y niñas en su rendimiento escolar en matemáticas? ¿cuáles son las semejanzas y diferencias que se manifiestan entre los profesores y profesoras, en relación con la manera como enseñan competencias en los niños y niñas? y ¿existen diferencias entre alumnos y alumnas en habilidades matemáticas y lingüísticas como una función de su género?

Estrategia Metodológica y resultados

Estudio 1

Para conocer las ideas que expresan los docentes de educación básica sobre las diferencias que tienen los niños y niñas en el rendimiento escolar y qué diferencias se presentan en los maestros y las maestras de este nivel, en la enseñanza de las matemáticas, se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio, en el cual participaron 40 docentes de educación primaria de siete escuelas de las ciudades de Chihuahua y Santa Eulalia,

elegidos por medio de un muestreo aleatorio, aplicando las técnicas del cuestionario y la entrevista. El 77.5% fue del sexo femenino y el resto del sexo masculino, 20% con estudios de Normal Básica, 67.5% con nivel licenciatura, 10% con maestría y 2.5% omitió este dato. Los años de servicio estuvieron en el rango de uno a 29 años con una desviación estándar de 1.66 y una media de 12 años de servicio.

A los participantes se les hicieron tres preguntas abiertas, a 23 de ellos (57.5%) se les aplicó el cuestionario y al resto 17 (42.5%) una entrevista. Las preguntas se hicieron con la finalidad de conocer las ideas que expresan los docentes sobre: a) rendimiento, b) el aprendizaje y c) la enseñanza de las matemáticas considerando las diferencias entre niños y niñas. Las respuestas se organizaron en categorías conforme a su

frecuencia, utilizando para ello, la técnica sugerida por Ajzen y Fishber (1977).

Las respuestas se analizaron en dos etapas. En la primera se escribieron todas las respuestas que los participantes expresaron y posteriormente se agruparon por similitud semántica, de tal forma que cada expresión tuviera un sentido único. En la segunda etapa, se listaron todas las expresiones y se registraron las frecuencias en que se mencionó cada una. Luego se colocaron en orden descendente y, en una tabla, se indicaron sus valores de frecuencia, frecuencia relativa y frecuencia acumulada.

Considerando el valor de frecuencia relativa acumulada, se eligieron las expresiones que agruparan del 75 al 80% de todas las respuestas, conforme al criterio sugerido por Ajzen y Fishber (1977), los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 1. ¿Qué diferencias encuentra en el rendimiento de matemáticas entre hombres y mujeres?

| AFIRMACIÓN | F | FR | FRA |
|---|----|------|------|
| Es igual entre ambos, ya que tienen la misma capacidad de razonamiento | 6 | 16.2 | 16.2 |
| Por dedicación, interés y comprensión las mujeres aprenden más que los hombres | 6 | 16.2 | 32.4 |
| Las mujeres tienen mayor rendimiento en matemáticas que los hombres | 5 | 13.5 | 45.9 |
| Las mujeres tienen más altos índices de reprobación | 4 | 10.8 | 56.7 |
| El hombre tiene más facilidad para aprender matemáticas | 3 | 8.1 | 64.8 |
| Hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades y limitaciones de aprendizaje | 3 | 8.1 | 73.0 |
| No hay diferencia de género, el plan de estudio no tiene un enfoque sexista | 3 | 8.1 | 81.0 |
| Otras expresiones | 7 | 19.0 | 100 |
| Total | 37 | 100 | |

Los símbolos de las columnas significan: F= Frecuencia, FR= Frecuencia Relativa y FRA= Frecuencia Acumulada



En tanto la segunda pregunta: ¿Qué diferencias encuentra en la manera de aprender matemáticas entre hombres y mujeres?, también fue analizada de manera cualitati-

va mediante el agrupamiento de expresiones dadas por los participantes. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 2. ¿Qué diferencias encuentra en la manera de aprender matemáticas entre hombres y mujeres?

| AFIRMACIÓN | F | FR | FRA |
|---|----|------|------|
| Las niñas tienen mayor concentración y facilidad para aprender a razonar las matemáticas | 8 | 21.6 | 21.6 |
| Los niños son más intuitivos en el cálculo mental que las niñas | 7 | 18.9 | 40.5 |
| Hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades de aprendizaje matemático | 5 | 13.5 | 54.1 |
| El hombre es más lento para aprender matemáticas, porque es más inquieto, distraído y desinteresado | 4 | 10.8 | 64.9 |
| Es más fácil que el hombre aplique las matemáticas en la vida cotidiana que la mujer | 3 | 8.1 | 73.0 |
| Las niñas son más lentas para aprender matemáticas | 2 | 5.4 | 78.4 |
| Por su naturaleza masculina el hombre capta más rápido las matemáticas | 2 | 5.4 | 83.8 |
| Otras expresiones | 6 | 16.2 | 100 |
| Total | 37 | 100 | |

Por su parte, la pregunta 3 ¿Qué diferencias encuentra en la manera de cómo enseña la/el maestra(o) matemáticas a hombres

y mujeres?, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. ¿Qué diferencias encuentra en la manera de cómo enseña el/la maestra(o) matemáticas a hombres y mujeres?

| AFIRMACIÓN | F | FR | FRA |
|---|----|------|------|
| El docente planea las mismas actividades para hombres y mujeres | 8 | 21.2 | 21.2 |
| Las maestras son más pacientes y creativas para enseñar las matemáticas | 6 | 16.7 | 38.9 |
| Se planea en forma general, no hay un estilo para enseñar primero a las niñas y luego a los niños | 6 | 16.7 | 55.6 |
| La maestra es más meticulosa, el maestro más práctico en la enseñanza de las matemáticas | 3 | 8.3 | 63.9 |
| El aprendizaje depende del esfuerzo del docente por impartir la asignatura de matemáticas y no del género | 2 | 5.6 | 69.4 |
| La diferencia de aprendizaje está en la manera como el docente aborda la materia, no del género del estudiante | 2 | 5.6 | 75.0 |
| El profesor se interesa más por el resultado del aprendizaje, la maestra se centra en el procedimiento | 2 | 5.6 | 80.6 |
| Más que el género influyen la edad, material didáctico, estrategias y trabajo del docente en enseñanza de matemáticas | 2 | 5.6 | 86.1 |
| Otras expresiones | 5 | 13.9 | 100 |
| Total | 36 | 100 | |



Como se puede observar en la primera pregunta, la categoría con mayor número de respuestas denota que, para los docentes que participaron en el estudio, no hay diferencia entre niños y niñas para el aprovechamiento de las matemáticas; pero si se consideran las dos respuestas siguientes las opiniones señalan que las mujeres tienen un mayor aprovechamiento en matemáticas que los hombres.

En la segunda tabla se observa que en la categoría con mayor frecuencia los informantes manifiestan que las niñas tienen más alto nivel de aprendizaje de matemáticas que los niños, en tanto las dos siguientes respuestas arrojan que el niño tiene más alto nivel de aprendizaje o que ambos (niños y niñas) tienen las mismas posibilidades de aprendizaje.

En la tercera tabla se detecta que la categoría con mayor frecuencia indica que no hay diferencia en la enseñanza, ya que se planea de manera general, pero en las respuestas siguientes hay una clara evidencia que compara el trabajo de maestras y maestros, donde la maestra se considera más creativa y paciente para enseñar matemáticas, las maestras y los maestros atienden de manera individual a quien tenga problema con la materia.

Lo anterior permite determinar que hay elementos que ponen de manifiesto que las opiniones de los docentes con respecto a la enseñanza de las matemáticas están influidas por su género, ya que la mayoría de las maestras, coinciden en que la mujer aprende más fácilmente la asignatura y los maestros consideran que el niño le lleva la delantera a la niña.

Estudio 2

El presente estudio tiene como propósito el comprobar si el género es una condición determinante que muestra diferencias en el desarrollo de habilidades lingüísticas y matemáticas entre hombres y mujeres de educación básica. Basándose en las ideas manejadas por Pérez (2002):

El estudio psicológico de las diferencias sexuales en habilidades cognitivas informa de una superioridad masculina en habilidad matemática y espacial y una superioridad femenina en habilidades verbales

Si se parte de la premisa que el sexo es un factor determinante en el desarrollo de habilidades matemáticas, habilidades lingüísticas y ubicación espacial de los y las estudiantes de nivel primaria, se pretende determinar si el aprovechamiento matemático de los niños es mayor que el de las niñas, y si las habilidades lingüísticas están más desarrolladas en las niñas que en los niños. Planteando la siguiente pregunta: ¿Existen diferencias entre alumnos y alumnas en habilidades matemáticas y lingüísticas como una función de su género?

Para ello, participaron 486 sujetos pertenecientes a ocho escuelas del nivel básico de la Zona 92 de la ciudad de Chihuahua; los estudiantes cursaban de 4° a 6° grado y con un rango de edad entre los 8 y 15 años. De los 486 participantes, 243 (50%) fueron del sexo masculino y 243 (50%) del sexo femenino.

Para responder a la pregunta se les aplicaron tres *subtest*, de la escala de Weschler para niños, revisada (WISC-R, 1974), la cual contó con 44 reactivos de los cuales



cuatro son variables sociodemográficas, 14 para medir habilidades matemáticas a través del planteamiento oral de problemas aritméticos, 17 reactivos para medir las habilidades lingüísticas, específicamente de comprensión de preguntas planteadas de manera oral y el resto de los reactivos fueron para medir ubicación espacial mediante la resolución de ocho laberintos.

Para determinar si se presentaron diferencias con respecto al desarrollo de habilidades matemáticas, lingüísticas y ubicación espacial entre niños y niñas de

educación primaria, se hizo un análisis descriptivo con el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) de las respuestas obtenidas por el total de variables, agrupadas en: total de habilidades matemáticas, total de habilidades lingüísticas y total de ubicación espacial; para obtener las medidas de tendencia central y de variabilidad.

Posteriormente, para determinar la significatividad de cada total de variables agrupadas se aplicó el estadístico de Levene para el análisis de varianza, con un grado de libertad para cada uno de los grupos.

| | Hombres (N=243) | | Mujeres (N=243) | | Comparación | | |
|-----------------------------------|-----------------|-------|-----------------|-----|------------------|------|------------------------------|
| | M | DE | M | DE | Prueba de Levene | F | Probabilidad de error tipo I |
| Total de habilidades matemáticas | 8.6 | 2.2 | 8.3 | 1.9 | .161 | 16.2 | 32.4 |
| p>.05 | 1.97 | p>.05 | | | 5 | 13.5 | 45.9 |
| Total de habilidades lingüísticas | 13.1 | 3.6 | 13.8 | 3.6 | .023 | 10.8 | 56.7 |
| p<.05 | 5.18 | <.05 | | | 3 | 8.1 | 64.8 |
| Total de ubicación espacial | 20.8 | 3.3 | 19.9 | 1.1 | .021 | 8.1 | 73.0 |
| p<.05 | 5.32 | p<.05 | | | 3 | 8.1 | 81.0 |

Tabla 4. ¿Comparación de medias en el total de habilidades evaluadas. (M= media, DE= desviación estándar, F= Razón de Fisher, La prueba de Levene brinda información sobre la homogeneidad de la varianza y la probabilidad de independencia al azar).

La tabla anterior permite visualizar que no se observa una diferencia significativa entre el desarrollo de habilidades matemáticas entre hombres y mujeres, ya que la significatividad fue de $p>.161$.

En cuanto a las habilidades lingüísticas se obtuvo un índice de significatividad

arrojado por el análisis de varianza comparativo con un grado de libertad de $p<.023$ y una razón (F) de 5.18, lo cual muestra una diferencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas entre sexos, favoreciendo con ello a las mujeres, ya que son ellas quienes tienen más alto desarrollo en este rubro.



Con respecto a la ubicación espacial, se obtuvo que los hombres presentaron un puntaje más alto en este subtest, de acuerdo al análisis de varianza, con un grado de libertad, se obtuvo una razón (F) de 5.322 y una significatividad de $p < .021$, es decir, los hombres presentan mayor ubicación espacial con respecto a las mujeres.

De acuerdo a los datos obtenidos no hay una diferencia en el razonamiento matemático entre hombres y mujeres, más no así en el desarrollo de habilidades lingüísticas en las cuales se ven favorecidas las mujeres, tal como lo manifiesta Liaño (1998) quien sostiene que las mujeres tienden a desarrollar las habilidades lingüísticas: procesamiento del lenguaje y fluidez verbal.

En tanto en ubicación espacial se tuvo una significatividad que favoreció a los hombres, confirmando con ello lo dicho por Feingold (1988) los hombres tienen una superioridad en mecánica y visión espacial y Liaño (1998) quien manifiesta que por su estructura cerebral el hombre tiende a desarrollar más las áreas de aritmética, cálculo y visión espacial.

Referencias

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84. p. 888-918.
- Ander, E. (1972). *Opresión y marginalidad de la mujer*. Buenos Aires: Humanitas.
- Fainhloc, B. (1994). *Hacia una escuela no sexista*. Aique: Buenos Aires.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*. Vol. 43, No. 2 p. 95-103. February 1998.
- García, P.M. (2001). Fracaso escolar en educación primaria y secundaria y trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Madrid: Bilbao.
- González, J. (2000). Políticas públicas en material de género y educación: análisis del caso mexicano. En: *Construyendo la diversidad de nuevas orientaciones en género y educación*. México: Porrúa.
- González, J. (2004). *Género y matemáticas: balanceando la ecuación*. México: Porrúa/UPN.
- INEE (2004). *Resultados de la prueba Pisa 2003 y 2004 en México*.
- Liaño, H. (1998). *Cerebro de hombre, cerebro de mujer*. Barcelona: Ediciones.
- López, L. (2003). ¿Te asusta el feminismo? En: 10 años de la ACU. p. 7-12 México: Asociación Colimense de Universitarios.
- Lumms, M. y Stevenson, H. (1990). Gender Differences in Beliefs an Achievement a Cross-Cultural Study. *Developmental Psychology*. Vol. 26, No. 2. p. 154-263. March, 1990.
- Miguez, F. (2003). *Género y estilos de aprendizaje en secundaria*. Documento: resumen de reporte de investigación. *Estudios de género en educación*. México: UPN.
- Pease, A. y Pease, B. (2002). Por qué los hombres y las mujeres somos tan diferentes. *Dos sexos en lucha*. Muy interesante, año XX, No. 5, p.74-78. Mayo 2003.
- Pong, Suet-ling (1997). "Family Structure, School Context, and Eighth-Grade Math and Reading Achievement." *Journal of Marriage and the Family* 59(3):734-746.
- Rogers, L. (2001). *Sexing the brain*. Columbia University, New York.
- Saint-Onge, M. (2000). Yo explico pero ellos... ¿aprenden? México: SEP/FCE.
- Schmelkes, S. (1996). *La evaluación de los centros escolares*. Presentación en el taller sobre Evaluación docente y de centros educativos. México: CINESTAV/IPN/SEP.
- SEP (2010). *Prueba enlace*. México.
- UNICEF (2004). *Estado mundial de la infancia ¿Qué ocurre con los varones?*
- Whyte, J. (1987). *La educación de lo femenino*. Barcelona: Aliorna.



El uso didáctico de las TIC en la práctica docente de la Licenciatura en Pedagogía a distancia

CLAUDIA BATALLER SALA

Docente de asignatura
Colegio de Pedagogía, UNAM

INVESTIGACIÓN

30



Resumen

La educación a distancia significa una ruptura de paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que hace necesario que los que estamos involucrados en esta modalidad, llevemos a cabo una reflexión acerca de los protagonistas y medios que intervienen en ella, es decir, los docentes, los alumnos, los planes de estudio, los programas y las herramientas y usos tecnológicos necesarios para su implementación. La educación hoy en día debe de responder al reto y posibilidad de mejora en cuanto a acceso y permanencia en la educación a distancia.

Palabras clave: educación a distancia, paradigmas, tecnologías de la información y de la comunicación, elementos didácticos.

Presentación

Con el presente trabajo, pretendemos llevar a cabo una reflexión acerca del uso de las TIC en la Licenciatura en Pedagogía que se imparte en la modalidad de Educación a Distancia, donde he venido participando como asesora y diseñadora de cursos desde el año 2006.

Esta modalidad (a distancia con el uso de las TIC) está generando un nuevo paradigma* educativo, debido a que rebasa la concepción tradicional acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales, e incluso aquellos que responden a la universidad abierta atendidos a través de tutoría. Estamos hablando de una modalidad que requiere del uso de los medios electrónicos para poder llevarse a cabo. En este sentido es que consideramos relevante

ahondar en los retos y dificultades de tipo didáctico que se presentan al implementar un plan de estudios bajo estas condiciones.

Para poder acercarnos a esta problemática, presentaremos: a) Antecedentes de la educación a distancia, b) Algunos aspectos teóricos de la educación a distancia, c) El proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia, d) Implementación de programas en la educación a distancia, e) El papel del docente como asesor, f) El papel del alumno basado en el aprendizaje independiente.

En las últimas décadas, en el mundo entero, la educación ha vivido cambios vertiginosos debido a los procesos de globalización y particularmente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (internet, telefonía celular, televisión por cable). El aumento y sofisticación de las computadoras con sus miles de programas, también llamados *software*, han impactado en todos los ámbitos de la vida social.

Vivimos una revolución tecnológica que determina en gran medida la manera en que el ser humano interacciona con su ambiente socio-cultural e inexorablemente esto se refleja en el campo de la educación. Como señaló Herbert Simon, ganador en 1978 del Premio Nobel de Economía, “El significado de saber ha cambiado de ser capaz de recordar y repetir información, a ser capaz de encontrarla y usarla”. La tecnología de internet se inscribe completamente en esta perspectiva que, bien utilizada, puede fortalecer la capacidad de buscar y aprovechar una gran cantidad y variedad de información que permita el desarrollo integral de cada persona, mejorándose así

el aprendizaje de estudiantes y maestros y la calidad de la enseñanza.

Internet representa el “salón de clase virtual” que rebasa los muros de las escuelas, y proporciona información y conocimientos a toda hora y desde cualquier lugar. Los maestros de hoy tienen a su alcance, en el ciberespacio, una abundancia de riqueza intelectual que les puede apoyar tanto en la planificación y desarrollo de sus clases como en su vida personal y social.

La Web 2.0 y los miles de *software* educativos ofrecen y seguirán ofreciendo a los educadores valiosas alternativas de investigación, comunicación, desarrollo cultural y transferencia de información. Actualmente los alumnos y los profesores tienen a la mano una gran cantidad de actividades, referencias y materiales multimedia como: la comunicación nacional e internacional con sus colegas a través del correo electrónico, las revistas digitales de educación, las bibliotecas virtuales, enciclopedias y miles de libros en línea, traductores a todos los idiomas, los foros académicos, *blogs* y redes sociales especializadas en la educación, los grandes portales de video y fotografía, la disponibilidad de archivos de música y la información administrativa relacionada con su labor. Todos estos elementos representan un enriquecimiento extraordinario de la profesión docente y seguramente conformarán la nueva pedagogía virtual del siglo XXI. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), si son manejadas con un sentido claro de sus finalidades educativas, contribuirán a fortalecer la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Estas nuevas tecnologías y sus usuarios aumentan exponencialmente en todo el



planeta; para el 2010 se arribó a 2000 millones de usuarios de internet, según datos de La Unión Internacional de Comunicaciones que es la agencia de las Naciones Unidas en lo que concierne a las tecnologías de la información y la comunicación.

En México, según datos del INEGI del 2010, 38.9 millones de personas usan una computadora y 32.8 millones, internet.

Con respecto a las redes sociales, *Facebook* cuenta con más de 596 millones de usuarios a nivel mundial, y en México, de acuerdo con el estudio *Facebook Demographics*, al inicio del 2011 había 18.8 millones de usuarios, la mayor cantidad en América Latina.

En el mundo hay cinco mil millones de líneas de teléfonos celulares, y las tendencias indican que en el 2015 será una tecnología universal cada vez más económica y más asociada a internet mediante los llamados teléfonos inteligentes (*Smartphone*).

La educación, en todo el planeta, se ve afectada por estos grandes cambios y busca adaptarse a ellos y aprovecharlos, es por eso que la UNESCO ha insistido en la necesidad de que los diferentes países desarrollen políticas pertinentes para responder a los desafíos que implica el crecimiento cuantitativo y cualitativo de las TIC. Para impulsar estas políticas la UNESCO presentó el proyecto de “Estándares de Competencias en TIC para Docentes”, en el cual se plantea el papel fundamental que tendrá la preparación de los maestros al respecto: “Las nuevas tecnologías exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones, y también requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente.

Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo [...] En el futuro, las competencias fundamentales comprenderán la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de las TIC en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas al respecto y profundizar el conocimiento y generarlo” (UNESCO, 2008:7).

Para cumplir con estas metas, es indispensable que los maestros aprendan a manejar con sentido pedagógico, la gran cantidad de conocimientos, técnicas e información que ofrece el mundo virtual de nuestro tiempo.

Como se aprecia, el mundo de la tecnología se mueve a gran velocidad y sus impactos en la cultura y en la educación son cada día mayores. En nuestro país se han hecho reformas y cambios para que la educación responda a estos nuevos retos de la información y la comunicación, pero todavía queda mucho por hacer para que la mayoría de la población acceda a los beneficios de las TIC.

a) La educación a distancia, antecedentes

La educación a distancia tuvo sus orígenes en Inglaterra alrededor del año 1800 cuando la Universidad de Londres se vio en la necesidad de formar a nivel superior



a los ciudadanos que vivían en sus colonias, de esta forma se da por primera vez una formación profesional a distancia bajo la modalidad de cursos por correspondencia (Cerda, 2002).

A partir de esta experiencia es que se considera a la educación a distancia como “un aprendizaje planificado que ocurre normalmente en un lugar diferente al de la enseñanza, por lo tanto requiere de técnicas especiales de diseño de cursos, de instrucción, de comunicación, ya sea por medios electrónicos u otro tipo de tecnología, así como de una organización especial” (Moore y Kearsley, citados por Cerda, 2002: 11).

Sin lugar a dudas las diferentes modalidades de educación a distancia o no presencial, se vieron transformadas y resignificadas desde mediados del siglo XX con el surgimiento y avance vertiginoso de la tecnología; en este sentido, podemos ubicar dos tendencias en las instituciones de educación superior, las universidades tradicionales que han ido adaptando nuevas formas para la educación a distancia con el uso de la tecnología y aquellas que nacieron ya bajo la modalidad virtual.

De acuerdo con Sherron y Boettcher (1997), se pueden analizar con un sentido histórico cuatro generaciones en el uso de las tecnologías:

- Primera generación (1850 a 1960) caracterizada por el uso de un solo tipo de tecnología, ya fuera radio, televisión o material impreso. En esta primera etapa no era posible la interacción entre los alumnos, y el intercambio entre el maestro y el alumno se encontraba muy limitado.
- Segunda generación (1960–1985) se da un avance significativo con el uso de la videogradora ya que se superaron algunas limitaciones temporales, pero la interacción entre los participantes siguió siendo limitada.
- Tercera generación (1985–1995), se integra ya la computadora con el uso de internet y videoconferencias de dos vías, se produjo por primera vez la interacción entre los participantes y un manejo de grandes cantidades de información con la posibilidad del correo electrónico.
- Finalmente la cuarta generación (1995 a la fecha), se ha potenciado enormemente la participación entre los actores del proceso educativo, se han agilizado los tiempos para la adquisición del conocimiento y las formas de interactuar entre los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje gracias a los *chats*, foros, *wikis*, *blogs* y demás medios de comunicación virtual. Todo ello sin lugar a dudas impacta sobre los procesos formalizados de educación que tratan de adaptarse a los ritmos actuales de innovación tecnológica.

b) Perspectivas teóricas

Hoy en día hablamos de sociedades globalizadas que responden a esta nueva era de la comunicación y la tecnología y que se ven afectadas por los cambios demográficos que implican mayor demanda a nivel superior, explosión del conocimiento hacia la creación de lo que se ha denominado sociedades del conocimiento, nuevas formas de trabajo y requerimientos de formación



profesional que hacen que los procesos de enseñanza y aprendizaje se vean cuestionados y se vislumbra la creación de un nuevo paradigma educativo bajo la modalidad a distancia.

La educación a distancia cuenta ya con diversos planteamientos que buscan crear una teoría de la educación a distancia, autores como Amundsen y Bernard (1989), Peters (1989), Moore (1986), Holmberg (1986), Keegan (1990) y Garrison (1989) se han dado a la tarea de incursionar en este amplio e innovador recurso educativo; sin embargo, podemos decir que nos encontramos todavía en proceso para la conformación de un sustento teórico sólido que nos permita lograr explicaciones más precisas en torno a lo que implica este campo del conocimiento para dar respuesta a las problemáticas básicas y desarrollar e implementar propuestas más pertinentes y posibilitar nuevas líneas de investigación.

c) El proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia

Sin lugar a dudas el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia difiere mucho de la enseñanza presencial en el aula que ha prevalecido en las instituciones de educación superior, no solamente por el uso de las tecnologías, sino por la relación que se establece entre el docente y el alumno, el uso de las metodologías de enseñanza, la posibilidad de interacción, en donde es de fundamental importancia el hecho de estimular al alumno a una participación activa y comprometida que supere la distancia propia de esta modalidad.

Un punto crítico en esta parte, es la relación establecida entre los estudiantes y el equipo detrás del programa. Esta relación se expresa a través de tres tipos de interacción: alumnos-contenido, alumnos-docente y alumno-alumno. Cualquiera de estas interacciones puede variar si el proceso de enseñanza y aprendizaje es desarrollado de manera sincrónica, como en el caso de una videoconferencia, o de manera asincrónica, trabajando en tiempos diferentes con un ambiente de trabajo específico tales como *Blackboard* (www.blackboard.com), *WebCT* (www.webct.com), o *LearningSpace* (www.lotus.com/home.nsf/welcome/learnspace).

Hay que subrayar que no es el uso de las TIC por sí mismo lo que crea un nuevo entorno de aprendizaje, sino el tipo de actividades e interacciones que implican un trabajo de este tipo entre docentes y alumnos con comunicaciones a distancia y simultáneas gracias a las videoconferencias o *chats*.

Las funciones esenciales para el aprendizaje que ofrecen las herramientas digitales, internet y la web 2.0 son: ubicuidad, aprender a profundidad, hacer las cosas visibles y debatibles, autoexpresarse, compartir ideas, generar comunidad, colaborar, enseñar y aprender con otros, investigar, administrar proyectos, reflexionar y repetir (Boss y Krauss, 2007).

Las TIC son ante todo instrumentos de mediación, es decir no poseen por sí mismas un saber cognitivo o de construcción de significados, pero pueden ser el medio de construirlos (Coll y Monereo, 2008).



Cuando hablábamos de un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza aprendizaje, hacíamos referencia a que éste no se genera exclusivamente por la inserción de las TIC, ya que para el quehacer docente son fundamentales la creatividad, la intención educativa plasmada en las formas de conducción del aprendizaje, la reflexión y la curiosidad de los sujetos para lograr los propósitos de los aprendizajes planteados. En el sistema de educación a distancia quizá uno de los principales retos consiste justamente, en encontrar el modo de dar cabida a estos elementos en un sistema instruccional que por sus orígenes y sentido es sumamente cerrado; quizá como dice Díaz Barriga (2009) las innovaciones didácticas cercanas a una perspectiva de la escuela nueva, son aprendizajes de modelos situados, aprendizajes basados en la resolución de problemas, aprendizaje de casos, aprendizajes por proyectos y aprendizajes por descubrimiento. De esta forma las metodologías didácticas pueden ser un buen recurso para dar apertura y flexibilidad a la modalidad a distancia.

d) Implementación de programas de educación a distancia

La educación a distancia implica una visión completamente nueva de los comportamientos de los sujetos involucrados y por lo mismo, no se puede hacer una adaptación puntual de lo que se vive en un sistema de educación presencial.

En general podemos decir que

un curso debe contar con objetivos de aprendizaje, uno o más docentes, un medio de comunicación, una metodología, un sistema de evaluación;

todo esto unido a un contenido o temática específica. El uso de un sistema de diseño instruccional provee algunos pasos estandarizados para desarrollar materiales de manera organizada (Cerda, 2002: 19).

Generalmente en los cursos de educación a distancia dos modelos son utilizados para su diseño, el modelo autor-editor en donde un experto hace el documento base y un editor presenta la versión final, su debilidad está en la carencia de un experto en diseño instruccional. El segundo, es el modelo de equipo, en donde un grupo de profesionales trabajan para producir el curso, se distribuyen las responsabilidades de acuerdo a los integrantes del equipo. En este modelo debe de buscarse ante todo un diálogo constructivo y un sentido de integración propositiva entre los integrantes para lograr un diseño armónico y cohesionado.

En todo momento hay que tener presente el tipo de actividades que se están diseñando, los propósitos que se deben cumplir, las formas de evaluación, las posibilidades de formación de equipos de trabajos, el ritmo y la profundidad de las lecturas y los momentos de entrega de cada actividad de acuerdo a los tiempos establecidos.

La experiencia vivida en la UNAM en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), en la carrera de pedagogía corresponde al primer modelo: un experto que diseña un programa y un editor, en este caso la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) como editor de los programas, para hacer el diseño instruccional requerido y administrar la plataforma.





Al tratar aspectos del proceso enseñanza y aprendizaje no podemos dejar de mencionar al aprendizaje colaborativo, pues es sin lugar a dudas una sugerencia de trabajo presente en la educación superior tanto para el sistema presencial como a distancia, ya que se considera que es a partir de ella que los estudiantes aprenden a resolver problemas, la interacción entre los compañeros, la asunción de roles y el aprendizaje a partir del conflicto. Trabajar colaborativamente de manera virtual requiere del uso de la tecnología para que se pueda mejorar la interacción y distribuir el conocimiento. De acuerdo a Frida Díaz Barriga (2009), para llegar a una construcción conjunta y situada del conocimiento se requiere la perspectiva personal del usuario, la perspectiva de experiencia grupal, la perspectiva del curso en cuanto a los materiales curriculares y finalmente las de otros agentes involucrados en la tarea, proceso de indagación o situación problema.

e) El papel del docente como asesor

El trabajo del docente en la modalidad a distancia rompe con el estereotipo tradicional del magisterio, sobre todo a nivel superior; en general podemos decir que existe una percepción de la pérdida de autonomía ante un diseño instruccional predeterminado, poco o nulo control del currículum, ambigüedad en los criterios de promoción institucional, renuncia a un sistema tradicional de impartición de clases de forma unidireccional y necesidad de una apropiación de las nuevas tecnologías de la información, manejo adecuado de herramientas tecnológicas.

Las actividades que se ponen de manifiesto en una situación virtual, independientemente del agente que las desarrolle son:

- La organización de acción formativa
- La planificación del aprendizaje
- El desarrollo de contenidos y recursos
- La dinamización de la acción
- La evaluación de los aprendizajes
- La evaluación de la acción formativa en su globalidad (Barbera, 2006).

De igual forma es imprescindible en el quehacer docente motivar al estudiante y poder coordinar la acción formativa, que en la modalidad a distancia resulta una actividad compleja por la disparidad que hay en cuanto a la disposición de tiempo, así como en la entrega de los productos que en algunos casos son señalados puntualmente, mientras que en otros se trata de entregas abiertas lo que dificulta la participación en foros y *chats*.

La acción fundamental del docente a distancia es la de asesor; así podemos decir que hay tres momentos fundamentales que debe desarrollar: previo al inicio del curso, durante el curso y posteriores al curso, relacionadas con la evaluación.

Hablar de asesoría es referirse al acompañamiento, guía y conducción de un proceso determinado. La finalidad de la asesoría es la de coadyuvar en la superación de las dificultades que se presentan en el avance formativo de los estudiantes; en este sentido la asesoría a distancia debe de valerse de un sin fin de recursos para ser exitosa, y para ello requiere de manera simultánea de la tecnología y de la didáctica, la primera

como medio de acercamiento para lograr la comunicación adecuada, y la segunda para encontrar estrategias adecuadas que permitan al alumno ser un constructor de su propio proceso de aprendizaje.

La asesoría puede ser vista como parte de la orientación educativa, como una forma de acompañar al individuo en su proceso de aprendizaje y los problemas que de él se derivan; como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto para lograr el autoconocimiento necesario para que sea capaz de identificar sus fortalezas y debilidades.

Asesorar a alguien implica un compromiso que abarca al menos tres ámbitos: el personal, el académico y el grupal.

f) El papel del alumno basado en el aprendizaje independiente

Quizá una de las cuestiones que mayor atención requiere en el sistema de educación a distancia es el perfil de ingreso del aspirante, ya que los prerrequisitos no se limitan exclusivamente a los conocimientos previos sino también a las habilidades tecnológicas con las que cuenta, su capacidad de autoaprendizaje y las posibilidades analíticas y críticas que implica el uso y manejo de la información en la *web*. De esta forma, lo que se busca es ante todo que el alumno pueda afrontar con éxito su proceso de formación.

La modalidad del sistema de universidad abierta existe desde hace muchos años para estudios profesionales; sin embargo, es relativamente reciente la apertura a la modalidad a distancia (2006) por lo menos en el caso de la carrera de pedagogía, ob-

jeto de este proyecto; es decir sistemas ya no de tutoría con sesiones presenciales por semana, sino de uso de una plataforma tecnológica específica (*Moodle*) para efectuar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La inserción a esta modalidad ha implicado nuevos planteamientos y visiones referentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de entre ellos cabe señalar la necesidad de un diseño instruccional más preciso y detallado que permita el seguimiento y comprensión por parte del alumno de los propósitos y actividades a desarrollar; uso constante de herramientas tecnológicas como los foros, chats y blogs para poder llevar a cabo un proceso de comunicación que facilite la mediación en el proceso de aprendizaje; asignación de tiempos, y calendarización específica que facilite el proceso al alumno; capacitación tecnológica a los asesores; y finalmente la evaluación tanto continua como sumativa, acorde con el modelo educativo que se está trabajando.

El reto es sin duda, considerar que educar es llevar al hombre a la altura de su tiempo, poner a su alcance todos los logros y avances del arte, la ciencia y la técnica (Ferrés, 2000); desde esta perspectiva, la educación superior con la modalidad a distancia tiene el doble reto de incorporar los avances tecnológicos y brindar la oportunidad de una formación profesional de calidad al asumir un paradigma educativo alternativo con base en el desarrollo de las TIC.

A manera de conclusión presentamos algunas preguntas que pueden servir de base reflexiva para la problematización sobre los diversos elementos que inciden en la educación a distancia y el uso de las TIC:



A continuación se presentan los Problemas-Ejes fundamentales que son necesarios para la reflexión:

- 1) En relación a los docentes:
 - ¿Qué tipo de conocimientos tecnológicos y educativo-didácticos son necesarios para afrontar esta nueva modalidad?
 - ¿Los elementos que se han brindado hasta el momento son suficientes y adecuados?
 - ¿De qué forma se reconoce y asume este nuevo paradigma educativo?
 - ¿Cómo llevar a cabo la asesoría a distancia?
- 2) En cuanto al Plan de Estudios y programas:
 - ¿Responden los diseños instruccionales de los programas a los lineamientos de la educación a distancia?
 - ¿Los tiempos y uso de herramientas tecnológicas son congruentes en los diseños de los programas?
 - ¿Se aprovecha la riqueza de opciones que brinda la tecnología para el diseño de las actividades (videos, blogs, presentaciones virtuales, mapas conceptuales) para los programas?
 - ¿Las formas de evaluación se ajustan a los diseños instruccionales?
- 3) En relación a los alumnos:
 - ¿Qué tipo de conocimientos tecnológicos tienen para afrontar esta modalidad?
 - Desde su experiencia vivencial ¿qué aportaciones pueden dar en términos de uso tecnológico?
 - ¿Es posible identificar las dificultades más frecuentes para contemplarlas con anticipación?

- 4) En relación a las herramientas tecnológicas
 - ¿Qué elementos proporciona el sistema tecnológico para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje?
 - ¿Qué tipo de instrumentos ofrecen los medios tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje?

Notas

*Paradigma: en el sentido de Thomas Kuhn es el conjunto de teoría, método, problemas y objetos de estudio, técnicas y patrones de solución que caracterizan el trabajo investigativo de una comunidad científica en una determinada época.

Referencias

- Amundsen, C. y Bernard, R. (1989). *Institutional support for peer contact in distance education: an empirical investigation*, Distance Education, 10(1), 7-27.
- Barbera. É. Romiszowski, A (2006). *Educación abierta y a distancia*. Barcelona: UOC.
- Boss, S. y Krauss, J. (2007). *Re-inventing project-based learning*. Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Cerda, G. C. (2002). *Educación a distancia: principios y tendencias*, en: Rev. Perspectiva Educacional. Instituto de Educación UCV. No 39 – 40. Semestres I y II. pp 11-30.
- Coll, C. y Monereo. C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid, Morata.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. y Rigo, M. (2009). *Aprender y enseñar con TIC en educación Superior*. Contribuciones del socioconstructivismo. México: UNAM.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en la Cultura del espectáculo*. España. Paidós
- Garrison, D.R. (1989). *Understanding Distance Education*, New York: Routledge.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and Structure of Distance Education*, London: Routledge.
- Keegan, D.J. (1990). *Foundations of Distance Education*, London: Routledge.
- Moore, M. y Keraley, G. (1996). *Distance Education: A System View*. In: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M. G. (1986). *Self-directed learning and distance education*, Journal of Distance Education 1(1), 7-24.
- Peters, O. (1989). *The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialisation and distance teaching*, Open Learning 4(3), 3-8.
- Sherron, G. y Boettcher, J. (1997). *Distance learning: The shift to interactivity*. CAUSE Professional. Paper Series 17. Boulder; CO: CAUSE.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencias en TIC para Docentes*. Consultado en Portal UNESCO el 10 de agosto de 2012 en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-L_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html



Evaluación de potencialidades en comunicación científica de universidades mexicanas

JAVIER TARANGO

PERLA ZUKEY HERNÁNDEZ-GUTIÉRREZ

Profesores investigadores
Universidad Autónoma de Chihuahua

Resumen

En este artículo se analizan los principales criterios para evaluar los niveles de divulgación científica en universidades mexicanas, se trata de un estudio comparativo entre las 10 principales universidades mexicanas caracterizadas por sus niveles de contribución a la generación y divulgación de conocimiento, en comparación con el comportamiento observado en las instituciones de educación superior del Estado de Chihuahua inmersas en este proceso.

Palabras clave: divulgación científica, producción académica, comunicación científica, potencialidades científicas, universidades mexicanas

Introducción

Existe un considerable volumen de publicaciones dedicadas a la identificación de literatura especializada sobre producción-comunicación científica, así como las frecuencias y cantidades de productos generados. Sin embargo, muchos de estos trabajos han mostrado solo aspectos parciales y en ocasiones han estado limitados al análisis de una fuente, institución o indicador en particular; otros han abordado este tipo de estudios de manera más integral, mostrando tendencias en el comportamiento sobre la generación de objetos de divulgación en sistemas más amplios (estudios estatales, nacionales e internacionales), aunque de manera frecuente sin posibilidad de determinar el factor de impacto que tal producción científica fue capaz de propiciar.





El registro de productos generados, representados únicamente en regularidades o frecuencias en el desarrollo de procesos de divulgación, suele no tener validez y rigor científico suficiente desde la perspectiva de distintos organismos evaluadores, ya que cuando esto sucede, tienden a considerar la inclusión de algunos elementos que no garantizan calidad en sus contenidos y al no ser incluidos en fuentes de información con rigor científico (como revistas indizadas) es imposible pasar del registro de frecuencias en productos generados a la determinación de elementos de calidad en los mismos.

Las inequidades por desarrollar estudios en producción-comunicación científica en los niveles de educación superior en México, tanto en instituciones públicas como privadas, cobra relevancia para la identificación de elementos comparativos entre países, disciplinas e instituciones, tomando como referencia aquellos elementos de medición que se apegan a los estudios fundamentados en indicadores métricos de información (que evalúan la calidad por encima de la cantidad de los productos) y las normatividades internacionales (que reconocen fuentes, productos y condiciones de divulgación específicas).

Por tanto, la identificación de producción-comunicación científica no debe incluir en sus registros cualquier forma de divulgación impresa o electrónica sin considerar la evaluación previa hecha por instancias de arbitraje, quienes determinaron sus condiciones de calidad y reconocimiento ante estándares internacionales. Por ejemplo, en el estado de Chihuahua se ha

realizado un esfuerzo por registrar la producción científica que incluye publicaciones y ponencias presentadas en congresos nacionales y locales (Martínez Escárcega y Vega Villarreal, 2012), sin embargo, los resultados que se proporcionan tienen poco que ver con la visión generada por organismos nacionales e internacionales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) o el *Institute for Scientific Information* (ISI) de Pensilvania, Philadelphia, Estados Unidos, además de múltiples autores (Mondrego, 2002; Maletta, 2009 y González Nando, 2007), quienes ponderan al artículo científico publicado en revista arbitrada e indizada por encima del libro, capítulo de libro, tesis y ponencia, siendo esta fuente la única en la que se puede medir el verdadero impacto del conocimiento de forma sistemática.

Los esfuerzos por desarrollar registros sistemáticos sobre divulgación de conocimiento a nivel estatal son francamente loables, convirtiéndose en observatorios científicos de la entidad, sin embargo, se hace necesario sobrepasar tales condiciones al integrar investigaciones relacionadas con la identificación de potencialidades institucionales o regionales que puedan ser evaluadas con parámetros de calidad, cuando menos a nivel nacional.

Este estudio es una aproximación a la identificación de condiciones institucionales en producción-comunicación científica, ampliando los elementos de estudio a otros actores más allá del mero objeto como medio de divulgación, por lo que integra a otros actores fundamentales como: instituciones de educación superior (públicas

y privadas), docentes e investigadores (registrados como capital humano dentro de instancias evaluadoras), programas educativos y medios de divulgación arbitrados e indizados (abordados por separado).

Dada la disposición de información (los datos más recientes corresponden a 2010) y el propósito del estudio de identificar potencialidades entre una realidad local (estado de Chihuahua) contra una realidad nacional (México); el estudio analiza las condiciones de producción-comunicación científica de las 10 universidades más preponderantes en el país en generación y divulgación del conocimiento, para luego contextualizar la realidad estatal de las universidades públicas y privadas, lo que propicia el reconocimiento de elementos para la determinación de potencialidades locales en relación con las condiciones identificadas a nivel nacional.

Conceptualización de la producción/comunicación científica

El concepto de producción puede ser asociado con múltiples actividades, principalmente de carácter industrial, pero poco asociado con el desarrollo de la ciencia. Dentro de los ámbitos de investigación científica suelen usarse en diferentes tiempos y momentos varios conceptos relacionados con esto: producción científica, producción académica y comunicación científica, regularmente los dos primeros se manejan como sinónimos y el tercero se ubica como una consecuencia de los anteriores.

La identificación de los insumos que requieren los investigadores, así como su transformación, suelen ser definidos por

los involucrados en procesos investigativos. La mayor dificultad estriba en una clasificación que sea reconocida como producto de la actividad sistemática y organizada, plasmada en escritos y otras formas de divulgación válidas, siempre y cuando cumplan con los niveles de calidad establecidos.

Los productos que comprende la comunicación científica pueden incluir diversos tipos, entre los más comunes están los libros, capítulos de libros, tesis, proyectos de investigación (Braga, Bernadete y Silva, 2003), por mencionar los principales, sin embargo, un producto clave es el artículo científico. Luna y Russell (2009), consideran que la finalidad de este tipo de documento es comunicar resultados de investigación, ideas y debates de manera clara, concisa y fidedigna, siendo el proceso que conduce hacia los últimos resultados de investigación.

La labor de reflexión teórica, así como la búsqueda y análisis de datos empíricos, cuyos resultados luego se han de volcar en productos escritos, es una labor de investigación científica (teórica o empírica, usualmente ambas a la vez). La labor de escribir informes, artículos o libros, en los que se vuelca la creación del conocimiento científico obtenido mediante la investigación, es una labor de comunicación científica o comunicación académica. El conjunto de los dos constituye un proceso indivisible que se puede denominar producción científica o producción académica. La fase de comunicación es esencial en este proceso, porque permite validar los resultados científicos sometidos a la discusión y al juicio de la comunidad profesional (Maletta, 2009).





Al respecto, Romanos de Tiratel (2009) indica que, la comunicación científica es un proceso mediante el cual interactúan los científicos creando nuevo conocimiento. La difusión de dichas investigaciones se hace por medio de canales informales, semiformales o formales (Campos, 2000), estos últimos son los únicos viables de ser considerados como productos que proporcionan información suficiente para desarrollar métricas de información en una determinada disciplina.

Los nuevos modelos de comunicación científica muestran que ya casi desaparece el contacto cara a cara en seminarios, coloquios y congresos, surgiendo como consecuencia medios de divulgación basados en tecnología conocidos como servidores o repositorios electrónicos, en donde los investigadores discuten y argumentan, comparten y buscan información, escriben y eligen el formato más adecuado para comunicarse.

En la actualidad se debate acerca de si la comunicación científica se está transformando por el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) desde el proceso de investigación, hasta la difusión y el consumo.

El cálculo de la producción científica o académica de los docentes universitarios en general, ha estado fuertemente relacionado con su compromiso dentro de la propia institución. La producción académica se tasa por el número de publicaciones que un investigador ha desarrollado en determinado tiempo, esto puede ser comprobado por medio del acceso a distintos mecanismos formales de concentración de in-

formación de esta naturaleza, que evalúan la calidad de los productos, sin necesidad de recurrir directamente al investigador.

La producción científica tiene dos partes esenciales que son: la investigación y la comunicación de los hallazgos. Por lo tanto la aplicación del conocimiento es necesaria para crear la producción científica. Para Mondrego (2002), la producción científica o conjunto de resultados alcanzados, se convierte en una continua espiral de conocimientos y otros recursos puestos en acción, los cuales al incorporarse a la sociedad configuran el matiz de la cultura de la ciencia.

El trabajo de reflexión teórica, búsqueda y análisis de datos, que se convierten en productos escritos forman parte de la labor de la investigación científica. La comunicación científica es la que permite validar los resultados, ya que son expuestos a discusión y al juicio de la comunidad científica correspondiente. Si no se da la comunicación científica no hay ciencia. Aunque algunos autores han abogado por la inclusión de indicadores de productividad de investigación como el número de patentes, presentaciones en conferencias y libros de texto publicados, que no se limitan al conteo de artículos en revistas indexadas o a la publicación (García-Cepero, 2010).

Materiales y método

Dado que la comparación en la evaluación de potencialidades de las instituciones de educación superior (IES) mexicanas, públicas y privadas, requiere de la búsqueda de aquellos elementos que proporcionen conocimiento para mejorar los

resultados, el método que se utiliza en este tipo de estudios se basa en la investigación documental recurriendo a fuentes especializadas, dedicadas de forma oficial al procesamiento de los datos pertinentes en relación con la producción científica de las instituciones que la desarrollan.

Para este fin, se trabajó con:

1) Un estudio comparativo de universidades mexicanas creado por la Dirección de Evaluación Institucional de la UNAM (2010) que concentra los resultados de 2,626 instituciones de educación superior (públicas y privadas) por tipo, por conjuntos institucionales y por sector, correlacionando variables por entidades federativas. Por la dimensión de la información acumulada, se consideraron únicamente a las universidades públicas y privadas que se ubicaran en cada indicador dentro de las 10 de mayor rango, presentando posteriormente los resultados de IES estatales que ingresaron dentro del rango de las primeras 60, resultando en dos casos únicamente la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) para el caso de todos los indicadores. Tales datos corresponden al año 2010.

2) Información proporcionada por el CONACYT (2012) en relación con la distribución de miembros vigentes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con especial énfasis en aquellos pertenecientes a instituciones diversas ubicadas en el Estado de Chihuahua.

La identificación de indicadores que determinaron la realidad y potencialidad fueron: matrícula de estudiantes, docentes-investigadores, miembros pertenecientes a SNI, evaluación de programas educativos, publicaciones registradas en ISI (artículos indizados), SCOPUS, CLASE y PERIODICA (artículos arbitrados y de divulgación), generación de patentes y generación de publicaciones para divulgación del conocimiento.

Análisis de resultados

El análisis parte de identificar la matrícula y la proporción de alumnos por docentes como el núcleo principal de una universidad, ya que de ello dependen los recursos y actividades que se desarrollan en las IES. La tabla 1 relaciona las 10 universidades mexicanas (ocho públicas y dos privadas) con mayor población estudiantil y las IES estatales, y la proporción alumno-maestro: la UNAM tiene la proporción más baja y la Universidad Pedagógica Nacional (analizada como sistema nacional y no como unidades independientes) la más alta (7.29 y 13.58 alumnos promedio por docente).

Este indicador resulta especialmente revelador ya que a menor número de estudiantes atendidos puede inferirse que los profesores disponen de mayor tiempo para actividades de investigación y por lo tanto, de comunicación científica. Tanto la UACH como la UACJ como instituciones locales se encuentran por encima de la media en este indicador.



Tabla 1. Promedio de alumnos atendidos por docentes

| Posición respecto al criterio | IES | No. Matrícula | No. Docentes | Promedio alumnos por docente |
|-------------------------------|---|---------------|--------------|------------------------------|
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México | 199535 | 27361 | 7.29 |
| 2 | Instituto Politécnico Nacional | 93525 | 9938 | 9.41 |
| 3 | Universidad de Guadalajara | 86792 | 7571 | 11.46 |
| 4 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 75809 | 5820 | 13.03 |
| 5 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 70771 | 7665 | 9.23 |
| 6 | Universidad Pedagógica Nacional | 67673 | 4985 | 13.58 |
| 7 | Sistema Universidad Valle de México | 66044 | 8917 | 7.41 |
| 8 | Universidad Autónoma Metropolitana | 50404 | 5809 | 8.68 |
| 9 | Universidad Autónoma de Baja California | 38197 | 4535 | 8.42 |
| 10 | Universidad Autónoma del Estado de México | 38197 | 4875 | 7.84 |
| 20 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 25099 | 2400 | 10.46 |
| 24 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 21116 | 2089 | 10.10 |

El primer indicador formal de identificación del proceso de comunicación científica, es el número de docentes que son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) por IES. Este organismo es el máximo órgano en promover el desarrollo de las actividades concernientes a la investigación. Tanto para ser admitido como para permanecer en el SNI se consideran las aportaciones al conocimiento científico, tecnológico, social y cultural, mediante la investigación científica y/o tecnológica, la divulgación de la ciencia, la formación de grupos de investigación, el desarrollo de infraestructura científica y tecnológica, así como las labores para vincular la actividad de investigación con los sectores públicos, social y privado (SNI, 2012).

En la tabla 2 se muestra la relación de las 10 IES con mayor población de docentes, seguida por el número de miembros en el SNI, de lo cual se deriva el porcentaje de docentes que gozan de tal reconocimiento en relación con la población total institucional, en donde la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) tiene el mejor indicador (15.60%) seguida por la UNAM con 13.10% y la de menor rango se ubica en el Sistema Universidad Valle de México (0.07%), de carácter privado, a pesar de su preponderante población y distribución territorial en el país. En el caso de las universidades estatales que cuentan con miembros en SNI, se observan indicadores bajos ubicándolas en el lugar 27 y 39 de la lista general.

Tabla 2. Proporción de docentes pertenecientes al SNI

| Posición respecto al criterio | IES | No. Docentes | Miembros SNI | % de docentes en SNI |
|-------------------------------|---|--------------|--------------|----------------------|
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México | 27361 | 3583 | 13.10 |
| 2 | Instituto Politécnico Nacional | 9938 | 779 | 7.84 |
| 3 | Universidad de Guadalajara | 7571 | 662 | 8.74 |
| 4 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 5820 | 443 | 7.61 |
| 5 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 7665 | 264 | 3.44 |
| 6 | Universidad Pedagógica Nacional | 4985 | 264 | 5.30 |
| 7 | Sistema Universidad Valle de México | 8917 | 6 | 0.07 |
| 8 | Universidad Autónoma Metropolitana | 5809 | 906 | 15.60 |
| 9 | Universidad Autónoma de Baja California | 4535 | 216 | 4.76 |
| 10 | Universidad Autónoma del Estado de México | 4875 | 288 | 5.91 |
| 27 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 2400 | 97 | 0.04 |
| 39 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 2089 | 50 | 0.02 |

Respecto a la comunicación científica, la mejor representación de arbitraje estricto y garantía de un producto publicado aparece en aquellas instituciones que pertenecen al ISI, empresa reconocida por los órganos evaluadores como el SNI y PROMEP para esta categoría de publicaciones, ya que es ahí donde se evalúa el factor de impacto de cada artículo científico publicado y ofrece servicios de bibliografía y análisis de citación a través del servicio *Web of Science* y estudios de factor de impacto y visibilidad a través del *Journal Citation Report (JCR)*.

De acuerdo a los resultados arrojados en la tabla 3 respecto al promedio de artículos incluidos en ISI en relación con el número de miembros de SNI, se observa que el indicador más alto lo tiene el Sistema Universidad Valle de México quien con pocos miembros en SNI alcanza un promedio de 2.17 artículos por docente, sin embargo, la UNAM con un promedio de 0.81 supera en mucho al resto de las IES enlistadas en el número de artículos publicados. La UACH y la UACJ, a nivel local, se ubican en el lugar 39 y 44 respectivamente.



Tabla 3. Artículos publicados por IES en ISI por miembros de SNI

| Posición respecto al criterio | IES | Número de miembros SNI | Artículos en ISI | Promedio de artículos por docente |
|-------------------------------|---|------------------------|------------------|-----------------------------------|
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México | 3583 | 2917 | 0.81 |
| 2 | Instituto Politécnico Nacional | 779 | 655 | 0.84 |
| 3 | Universidad de Guadalajara | 662 | 283 | 0.43 |
| 4 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 443 | 288 | 0.65 |
| 5 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 264 | 144 | 0.55 |
| 6 | Universidad Pedagógica Nacional | 264 | 0 | 0.00 |
| 7 | Sistema Universidad Valle de México | 6 | 13 | 2.17 |
| 8 | Universidad Autónoma Metropolitana | 906 | 526 | 0.58 |
| 9 | Universidad Autónoma de Baja California | 216 | 146 | 0.68 |
| 10 | Universidad Autónoma del Estado De México | 288 | 139 | 0.48 |
| 39 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 50 | 35 | 0.70 |
| 44 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 97 | 19 | 0.19 |



Otro medio de identificación de los niveles de comunicación científica de docentes en las IES es SCOPUS, el cual se considera aglutina artículos que gozan de alta calidad, catalogados en el nivel de arbitrados. Este servicio, según Codina (2005) es una de las fuentes más importantes de difusión del conocimiento científico a través de publicaciones seriadas (revistas), visualiza la producción de investigadores en diversas regiones del planeta, difunde diferentes metodologías investigativas y genera redes académicas, proporciona acceso a 14,000 publicaciones de 4,000 editoriales con 27 millones de referencias. Dadas las caracte-

rísticas del total de documentos incluidos en este tipo de servicios de información, se consideran artículos de difusión y divulgación.

La tabla 4 muestra las publicaciones, nuevamente de las 10 universidades con mayor población estudiantil y docente en relación con el número de artículos publicados en el navegador científico SCOPUS, en donde la UNAM ofrece el mejor índice con un total de 27361 docentes sólo el .10% publica dentro de este navegador y de los profesores-investigadores miembros de SNI, únicamente el .78%.

Tabla 4. Artículos publicados por IES en SCOPUS por miembros de SNI

| Posición respecto al criterio | IES | No. Docentes | Miembros SNI | Artículos en SCOPUS | Promedio de artículos en SCOPUS por docente | Promedio de artículos en SCOPUS por miembro SNI |
|-------------------------------|---|--------------|--------------|---------------------|---|---|
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México | 27361 | 3583 | 2807 | 0.10 | 0.78 |
| 2 | Instituto Politécnico Nacional | 9938 | 779 | 699 | 0.07 | 0.90 |
| 3 | Universidad de Guadalajara | 7571 | 662 | 248 | 0.03 | 0.37 |
| 4 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 5820 | 443 | 277 | 0.05 | 0.63 |
| 5 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 7665 | 264 | 171 | 0.02 | 0.65 |
| 6 | Universidad Pedagógica Nacional | 4985 | 264 | 3 | 0.00 | 0.01 |
| 7 | Sistema Universidad Valle de México | 8917 | 6 | 7 | 0.00 | 1.17 |
| 8 | Universidad Autónoma Metropolitana | 5809 | 906 | 619 | 0.11 | 0.68 |
| 9 | Universidad Autónoma de Baja California | 4535 | 216 | 144 | 0.03 | 0.67 |
| 10 | Universidad Autónoma del Estado de México | 4875 | 288 | 183 | 0.04 | 0.64 |
| 39 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 2089 | 50 | 29 | 0.01 | 0.58 |
| +60 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 2400 | 97 | 5 | 0.002 | 0.05 |

A mitad de los años setenta, la UNAM creó las bases de datos CLASE y PERIÓDICA. Estos servicios de información bibliográfica incluyen 400,000 artículos publicados en más de 2,800 revistas de 24 países de América Latina y el Caribe. La selección de las revistas debe hacerse considerando dos características principales: la multidisciplinariedad de los contenidos y el origen geográfico de las publicaciones. En este trabajo, se hace referencia al nuevo modelo de selección utilizado, el cual propone 30

criterios que indagan sobre la calidad de cada revista en tres ámbitos editoriales: a) la normalización editorial, b) la gestión y visibilidad de la revista, y c) la calidad de sus contenidos. Esta información tiene un 71% de materiales disponibles en español, un 18% en portugués y 11% en inglés.

En la tabla 5 se analiza el número de publicaciones en CLASE y PERIÓDICA del total de docentes por IES, en donde la UNAM cuenta con un total de 317 publicaciones y se puede corroborar que la UACH no publi-



có en el año 2010 dentro de estos servicios de información ocupando el lugar 53

y la UACJ, en el lugar 28, con una participación poco significativa.

Tabla 5. Artículos publicados por IES en CLASE Y PERIÓDICA

| Posición respecto al criterio | IES | CLASE Y PERIÓDICA |
|-------------------------------|---|-------------------|
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México | 317 |
| 2 | Instituto Politécnico Nacional | 25 |
| 3 | Universidad de Guadalajara | 32 |
| 4 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 13 |
| 5 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 16 |
| 6 | Universidad Pedagógica Nacional | 0 |
| 7 | Sistema Universidad Valle de México | 3 |
| 8 | Universidad Autónoma Metropolitana | 141 |
| 9 | Universidad Autónoma de Baja California | 14 |
| 10 | Universidad Autónoma del Estado de México | 46 |
| 28 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 5 |
| 53 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 0 |

Respecto a las patentes solicitadas y otorgadas (sector académico, serie 1991-2010), de acuerdo a la tabla 6, es posible comparar entre aquellas solicitadas contra las aceptadas. La IES que mejor indicador mostró fue la UNAM con un 80.98% y la de menor rango dentro de las que presentaron

propuestas para evaluación fue la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 12 solicitudes y ninguna aprobación. Las IES estatales incluidas en la lista (UACH y UACJ) presentan resultados nulos tanto en solicitud como en aprobación de patentes.



Tabla 6. Comparación de patentes solicitadas y aceptadas por IES

| Posición respecto al criterio | IES | Patentes solicitadas | Patentes aceptadas | % de patentes aceptadas |
|-------------------------------|---|----------------------|--------------------|-------------------------|
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México | 163 | 132 | 80.98 |
| 2 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 100 | 10 | 10.00 |
| 3 | Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN | 98 | 58 | 59.18 |
| 4 | Universidad Autónoma Metropolitana | 90 | 59 | 65.56 |
| 5 | Instituto Politécnico Nacional | 57 | 27 | 47.37 |
| 6 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 52 | 9 | 17.31 |
| 7 | Universidad de Guanajuato | 33 | 7 | 21.21 |
| 8 | Universidad de Guadalajara | 15 | 3 | 20.00 |
| 9 | Universidad de Colima | 14 | 2 | 14.29 |
| 10 | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | 12 | 0 | 0.00 |
| 43 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 0 | 0 | 0.00 |
| 44 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 0 | 0 | 0.00 |

En cuanto a la identificación de publicaciones por parte de las IES como medios de divulgación del conocimiento generado por sus propios docentes e investigadores, así como de otras participaciones externas dentro del nivel de revistas arbitradas, el registro de dichas publicaciones en Latindex es una representación de tal indicador.

Latindex es un servicio de información fundado en 1995 por la UNAM como un servicio en red de cooperación regional en donde se divulgan las revistas de investigación científica, técnico profesionales y de divulgación científica y cultural que se editan en países de América Latina, El Caribe, España y Portugal. Latindex ofrece tres bases de datos: 1) directorio de datos biblio-

gráficos y contactos de revistas registradas (impresas y electrónicas); 2) catálogo que incluye únicamente las revistas impresas o electrónicas que cumplen con los criterios de calidad editorial diseñados por Latindex; y 3) enlaces a revistas electrónicas que permiten el acceso a textos completos en los sitios que se encuentran disponibles (Latindex, 2012).

El número de revistas por IES siguiendo el modelo de ofrecer las 10 más representativas está en la tabla 7, en donde se observa que la UNAM mantiene el liderazgo con 247 publicaciones registradas, ocupando la UACJ y la UACH las posiciones 36 y 41 con cuatro y tres publicaciones cada una respectivamente.



Tabla 7. Número de revistas académicas en Latindex por IES

| Posición respecto al criterio | Universidad | Revistas en LATINDEX |
|-------------------------------|---|----------------------|
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México | 247 |
| 2 | Universidad Autónoma Metropolitana | 70 |
| 3 | Universidad de Guadalajara | 49 |
| 4 | Universidad Veracruzana | 28 |
| 5 | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | 26 |
| 6 | Instituto Politécnico Nacional | 25 |
| 7 | Sistema Universidad Iberoamericana | 24 |
| 8 | Universidad Autónoma del Estado de México | 18 |
| 9 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 18 |
| 10 | Universidad de Sonora | 18 |
| 36 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 4 |
| 41 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 3 |

Respecto a la generación de publicaciones indizadas, la instancia oficial para reconocer tal condición en México es el CONACYT, quien mantiene un índice con revistas científicas y tecnológicas como reconocimiento a su calidad y excelencia editorial. A través de un portal pone a disposición de la comunidad científica, la producción editorial a texto completo de las publicaciones incluidas en el índice mexicano de Investi-

gación Científica y Tecnológica (Conacyt, 2012).

La divulgación del conocimiento a través de revistas incluidas en el índice de CONACYT, el cual al 2010 se componía de 62 publicaciones emanadas de IES, de las cuales 29 son editadas por la UNAM. En el caso de la UACH y la UACJ no muestran ninguna publicación en esta categoría.

Tabla 8. Número de revistas en índice CONACYT

| Posición respecto al criterio | Universidad | Revistas CONACYT |
|-------------------------------|---|------------------|
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México | 29 |
| 2 | Universidad Autónoma Metropolitana | 9 |
| 3 | El Colegio de México | 7 |
| 4 | Universidad Autónoma de Baja California | 4 |
| 5 | Instituto Politécnico Nacional | 3 |
| 6 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 3 |
| 7 | Universidad de Guadalajara | 3 |
| 8 | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | 2 |
| 9 | Universidad Autónoma Chapingo | 2 |
| 10 | Universidad Autónoma del Estado de México | 2 |
| 31 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 0 |
| 32 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 0 |



La contribución de las IES en relación con la formación de recursos humanos en programas de posgrado de calidad es otro indicador importante para la identificación de elementos de potencialidad en la producción-comunicación científica, ya que a través de ellos se gesta la formación de nuevos investigadores, tesis y publicaciones que muestren hallazgos de investigaciones recientes.

La regulación de la calidad de los posgrados en México está a cargo del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el cual incorpora la generación y aplicación de conocimiento como recurso para el desarrollo de la sociedad, así como la atención de sus necesidades, contribuyendo a consolidar con autonomía y competitividad el crecimiento y desarrollo sustentable del país (PNPC, 2012).

El ingreso de los programas de posgrado en el PNPC, representa un reconocimiento público a su calidad, con base en procesos de evaluación y seguimiento realizados por el comité de pares, por lo que el PNPC coadyuva al Sistema de Garantía de la Calidad de la Educación Superior. Asimismo, es un referente confiable acerca de la calidad de la oferta educativa en el ámbito del posgrado, que ayuda y orienta a los diferentes sectores del país, para que opten por los beneficios que otorga la formación de recursos humanos de alto nivel.

De acuerdo a la tabla 9, el liderazgo en programas pertenecientes al PNPC corresponde a la UNAM que para el 2010 contaba con 134, en cambio la UACJ y UACH como IES estatales incluidas en esta evaluación, alcanzan 15 y 14 programas reconocidos.

Tabla 9. Total de posgrados en PNPC

| Posición respecto al criterio | IES | Total de posgrados en PNPC |
|-------------------------------|---|----------------------------|
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México | 134 |
| 2 | Universidad de Guadalajara | 75 |
| 3 | Instituto Politécnico Nacional | 66 |
| 4 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 61 |
| 5 | Universidad Autónoma Metropolitana | 58 |
| 6 | Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN | 53 |
| 7 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 43 |
| 8 | Universidad Autónoma del Estado de México | 38 |
| 9 | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | 37 |
| 10 | Universidad Autónoma de San Luis Potosí | 36 |
| 20 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 15 |
| 23 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 14 |



Otros medios de evaluación de la calidad de los programas educativos corresponden a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuyo propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas que se ofrecen en las instituciones de ese nivel de estudios; propiciando que los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información más que a su acumulación. Contribuir a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de

las instituciones de educación superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales (CIEES, 2012).

De acuerdo a los resultados recolectados de las 10 universidades que mejores indicadores muestran en cuanto al número de programas acreditaros por CIEES (tabla 10), se observa que la Universidad Autónoma del Nuevo León logra el liderazgo, ya que de 307 programas que oferta, 163 están evaluados favorablemente por esta instancia, equivalentes al 53.1%. En la lista principal aparece una IES privada (Sistema Tecnológico de Monterrey), correspondiendo además a las IES locales la posición 19 y 24 de la lista correspondiendo respectivamente a la UACH y a la UACJ.

Tabla 10. Programas acreditador por CIIES

| Posición respecto al criterio | UNIVERSIDAD | Total programas | Programas en CIES | % de programas en CIIES |
|-------------------------------|---|-----------------|-------------------|-------------------------|
| 1 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 307 | 163 | 53.1 |
| 2 | Universidad de Guadalajara | 399 | 146 | 36.6 |
| 3 | Universidad Veracruzana | 247 | 118 | 47.8 |
| 4 | Universidad Autónoma del Estado de México | 261 | 114 | 43.7 |
| 5 | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | 175 | 100 | 57.1 |
| 6 | Universidad Autónoma de San Luis Potosí | 141 | 70 | 49.6 |
| 7 | Universidad Autónoma de Querétaro | 150 | 68 | 45.3 |
| 8 | Universidad de Colima | 126 | 67 | 53.2 |
| 9 | Universidad Autónoma de Sinaloa | 179 | 63 | 35.2 |
| 10 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 1353 | 62 | 4.6 |
| 19 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 155 | 48 | 31.0 |
| 24 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 93 | 34 | 36.5 |



Una tercera perspectiva de evaluación de la educación superior y de sus programas educativos en México surge como parte del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 impulsado por el gobierno federal, el cual, desde sus inicios, estableció como acción prioritaria la evaluación interna y externa permanentes de las instituciones para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecen las IES y como meta la creación de instancias que integraran y articularan un proceso nacional de evaluación de la educación superior, dentro de las cuales se menciona a la Comisión para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), cuya función es regular los pro-

cesos de acreditación y dar certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores (COPAES, 2012).

De acuerdo a los resultados del análisis, en la tabla 11 se muestra la relación de las 10 IES que poseen mayor número de programas educativos, comparándolos con aquellos que han recibido acreditación por parte de COPAES. La IES que presenta el mejor indicador es la Universidad Autónoma de Baja California (33.33). Algo interesante en este indicador es que proporcionalmente al número de programas, las instancias estatales tienen un puntaje favorable, ya que la UACJ ocupa la tercera posición (24.73%) y la UACH la posición sexta (20.00%).

Tabla 11. Programas acreditados en COPAES

| Posición respecto al criterio | UNIVERSIDADES | Total de programas | Programas acreditados en COPAES | % de programas en COPAES |
|-------------------------------|---|--------------------|---------------------------------|--------------------------|
| 1 | Sistema Tecnológico de Monterrey | 1353 | 187 | 13.82 |
| 2 | Universidad de Guadalajara | 399 | 77 | 19.29 |
| 3 | Universidad Nacional Autónoma de México | 261 | 71 | |
| 27.20 | Universidad Autónoma del Estado de México | 261 | 114 | 43.7 |
| 4 | Instituto Politécnico Nacional | 215 | 52 | 24.18 |
| 5 | Universidad Autónoma de Baja California | 153 | 51 | |
| 33.33 | Universidad Autónoma de Querétaro | 150 | 68 | 45.3 |
| 6 | Universidad Autónoma del Estado de México | 261 | 49 | |
| 18.77 | Universidad Autónoma de Sinaloa | 179 | 63 | 35.2 |
| 7 | Universidad Veracruzana | 247 | 47 | 19.02 |
| 8 | Sistema Universidad del Valle de México | 774 | 41 | |
| 5.29 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 93 | 34 | 36.5 |
| 9 | Universidad Autónoma de Sinaloa | 179 | 41 | 22.90 |
| 10 | Universidad Autónoma de Nuevo León | 307 | 40 | 13.02 |
| 16 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 155 | 31 | 20.00 |
| 25 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 93 | 23 | 24.73 |



A continuación se desarrolla un análisis más específico sobre las contribuciones científicas del estado de Chihuahua a través de la membrecía en el SNI por IES u organizaciones dedicadas a la investigación.

De acuerdo a los registros del SNI (2012), el Estado de Chihuahua cuenta con 252 miembros pertenecientes a 10 instituciones, tanto de nivel superior, como centros e instituto de investigación y entidades gubernamentales. De la totalidad de los miembros del SNI, el 72.62% son del género masculino y el 27.38% del femenino; el 25% de ellos pertenecen al área de ingenie-

rías y 4.37% al área de medicina y ciencias de la salud, siendo este último el más bajo del total.

Dos IES muestran la mayor aportación: la UACJ y la UACH con 115 y 63 miembros respectivamente, seguidas del Centro de Investigación en Materiales Avanzados (CIMAV) con 38, el resto dispersos en cantidades menos significativas en siete instancias (tabla 12). En el caso de la UACH y de la UACJ, su crecimiento entre el 2010 y 2012 fue del 20.63 y 16.52 respectivamente en cuanto al número de miembros en el SNI.

Tabla 12. Relación de miembros del SNI por institución

| Posición respecto al criterio | Institución | Total de miembros SNI | % |
|-------------------------------|--|-----------------------|-------|
| 1 | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 115 | 45.63 |
| 2 | Universidad Autónoma de Chihuahua | 63 | 25.00 |
| 3 | Centro de Investigación en Materiales Avanzados, S.C. | 38 | 15.08 |
| 4 | Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. | 9 | 3.57 |
| 5 | Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) | 9 | 3.57 |
| 6 | El Colegio de la Frontera Norte, A.C. | 6 | 2.38 |
| 7 | Instituto Nacional de Investigaciones Forestales y Agropecuarias | 5 | 1.98 |
| 8 | Tecnológico de Monterrey | 3 | 1.19 |
| 9 | Escuela Nacional de Antropología e Historia | 3 | 1.19 |
| 10 | Gobierno del Estado de Chihuahua | 1 | 0.40 |
| Total | 252 | 100 | |

El nivel de pertenencia al SNI es relevante para la definición de parámetros hacia la producción-comunicación científica, y en mayor medida, cuando se relaciona con el nivel al que pertenece el investigador, ya que de eso depende la exigencia hacia la cantidad/calidad de los productos que de-

berá desarrollar. En la tabla 13 se relacionan los datos por institución y sus respectivos niveles, donde se observa que la UACJ y la UACH muestran liderazgo en cuanto a la cantidad de investigadores reconocidos, aunque un número importante de ellos están ubicados bajo la categoría de candi-



datos, en cambio en el CIMAV predominan los niveles 1, 2 y 3 por encima del resto de las instituciones evaluadas en el estado de Chihuahua.

Tabla 13. Relación de miembros de SNI por nivel

| Organización | Niveles | | | |
|--|-----------|----|---|-------|
| | Candidato | 1 | 2 | 3 |
| Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 46 | 61 | 8 | 0 |
| Universidad Autónoma de Chihuahua | 25 | 34 | 4 | 0 |
| Centro de Investigación en Materiales Avanzados, S.C. | 2 | 21 | 9 | 6 |
| Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. | 2 | 5 | 2 | 0 |
| Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) | 1 | 8 | 0 | 0 |
| El Colegio de la Frontera Norte, A.C. | 1 | 3 | 1 | 1 |
| Instituto Nacional de Investigaciones Forestales y Agropecuarias | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Tecnológico de Monterrey | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Escuela Nacional de Antropología e Historia | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Gobierno del Estado de Chihuahua | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | 2400 | 97 | 5 | 0.002 |

Conclusiones

El artículo muestra una serie de indicadores de evaluación relacionados con aspectos que propician o permiten evaluar la capacidad de producción-comunicación científica de las IES tomando como referencia a actores fundamentales como son los docentes y los programas educativos, así como su proyección en aspectos de reconocimiento por instancias evaluadoras oficiales de alto prestigio, lo cual se debe proyectar en el número y calidad de productos que se generen a través de artículos científicos arbitrados e indizados como referente principal.

Tales indicadores y los resultados observados, a nivel de aproximación, de las 10 IES mexicanas con mejores promedios, facilitan la posibilidad de derivación de un modelo de evaluación de potencialidades hacia la producción-comunicación científica, tomando como referencia los mejores resultados por IES en comparación con aquellos datos surgidos de la institución a la cual se pretenda aplicar el modelo, considerando además las proporciones poblacionales que atienden cada una. Deberán considerarse aquellos indicadores que sean comparables entre las IES participantes ya que no todos aplican a ambas partes.



Respecto a los resultados del análisis se consideraron 11 indicadores, los cuales se distribuyen de la siguiente forma: 1) matrícula (un indicador), 2) docentes investigadores con reconocimiento (un indicador), 3) producción científica de artículos indizados, arbitrados y de divulgación, y patentes (cuatro indicadores), 4) medios de divulgación de la ciencia (dos indicadores) y 5) evaluación de programas académicos (tres indicadores).

En este estudio, prevalece el liderazgo de la UNAM en nueve de 11 indicadores, se observa que únicamente hay dos indicadores dominados por otras IES (Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad de Baja California).

Referencias

- Braga Ferreira, C., Bernadete Malerbo, M., Silva, M. (2003). *Errores en las referencias bibliográficas de la producción académica: un estudio de caso*. Scire. Vol. 9. No. 1.
- Campos Rosas, J. (2000). *La comunicación científica: ¿arte o ciencia?* Ars Pharmaceutica, Vol. 41, No. 1.
- Codina, L. (2005). SCOPUS: el mayor navegador científico de la web. *El profesional de la información*, v. 14, n. 1.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2012). Documento electrónico disponible en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2012). Documento electrónico disponible en: www.conacyt.mx.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES. (2012). Documento electrónico disponible en: <http://www.copaes.org.mx>
- García-Cepero, M.C. (2010, enero-abril). *El estudio de productividad académica de profesores universitarios a través de análisis factorial confirmatorio: el caso de psicología en Estados Unidos de América*. *Universitas Psychologica*, 9, 1: 13-26.
- González Nando, E. (2007). *La investigación científica en la universidad nacional autónoma de México. Un perfil bibliométrico*. México, D.F.: Universidad de Murcia, Facultad de Comunicación y Documentación, Departamento de Información y Comunicación.
- Latindex. (2012). Documento electrónico disponible en: www.latindex.unam.mx/
- Luna Morales, M., Russell Bernard, J. (2009). *El uso de nuevas tecnologías de información y comunicación científica en el área de partículas elementales: el caso de la física mexicana*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: metodología y técnica de la producción científica*. Lima, Perú: CIES, CEPES, Universidad del Pacífico.
- Martínez Escárcega, R., Vega Villarreal, R. (2012, abril-septiembre). Una mirada a la investigación educativa en Chihuahua a través de los estados de conocimiento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, año II, no. 4.
- Modrego, A., coord. (2002). *Capital intelectual y producción científica*. Madrid, España: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2012). Documento electrónico disponible en: http://www.conacyt.gob.mx/Becas/calidad/Paginas/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.aspx
- Romanos de Tiratel, S. (2009). Estrategias de difusión del conocimiento en ciencias del hombre: el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, proyecto UBACYT F157 (Programación científica 2008-2010). *Revista Información, Cultura y Sociedad*. No. 20, pp. 91-110.
- Sistema Nacional de Investigadores. (2012). Documento electrónico disponible en: <http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx>
- Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Evaluación Institucional. (2010). Estudio comparativo de universidades mexicanas. Documento electrónico disponible en: <http://www.ecum.unam.mx/node/1>



La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

Profesora investigadora
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua

Resumen

Este ensayo tiene el propósito de reflexionar sobre la historia oral como enfoque epistemológico y metodológico en la investigación social. En primera instancia se hace un análisis conceptual de los términos utilizados en el enfoque y se trabajan algunas recomendaciones metodológicas y técnicas. Por último se analiza la pertinencia de la historia oral en algunas temáticas de la investigación educativa y se plantean algunos retos que tendría que afrontar su aplicación en el campo educativo.

Palabras clave: historia oral, investigación biográfica, relatos de vida, historias de vida, entrevistas.

Origen y conceptos

La historia oral surge en los Estados Unidos en la década de los años cuarenta. Comienza como una técnica que recupera los testimonios de personajes destacados de la historia o testigos fundamentales y camina transformando lo que a su paso encuentra, hasta posicionarse como método de investigación en la historia, la antropología y la sociología.

La historia cultural, la microhistoria italiana, la historia de la vida cotidiana alemana, algunas corrientes feministas y posmodernas fueron los antecedentes de los Estudios Subalternos (Archila, 2005). Pero aún miembros de estas corrientes, pertenecien-



tes al mundo universitario, despreciaban las fuentes orales por considerarlas poco rigurosas.

América Latina fue un campo fértil para la historia oral aunque en un primer momento se visualizó como complementaria de las fuentes escritas. Sin embargo esta visión luego se supera y se plantea no solamente como un enfoque técnico, sino como un posicionamiento epistemológico.

Una de las características de la Historia Oral es su naturaleza interdisciplinaria: se abreva de la antropología, de la sociología, de la teoría literaria y de las experiencias realizadas en la educación. La historia oral, se entiende como:

Un espacio de confluencia interdisciplinaria, que al surgir desde el seno de la historia social procede a seleccionar nuevos sujetos sociales, en escalas y niveles locales y regionales; con el fin de abordar fenómenos y cuerpos de evidencias específicas y controlables; con técnicas precisas y fuentes nuevas y plurales, que tiene el propósito de lograr aproximaciones cualitativas de los procesos y fenómenos sociales e individuales [...] por destacar y centrar su análisis en la visión y versión que desde dentro y lo más profundo de la experiencia, expresan los sujetos sociales considerados centralmente en el ámbito de la historia social-local-oral (Aceves, 1993: 234).

La historia oral tiene la particularidad de llenar el silencio y las ausencias de que adolece el material documental. Podemos encontrar, entre los usos de la historia oral, una utilidad a futuro y otra para el presente (Olivera, 1971); el primer caso alude al

hecho de recopilar recuerdos, ideas y memorias de los informantes vivos, a través de la grabación, para que sean usados por quienes se dedican a historizar en el futuro; el segundo se refiere al uso inmediato del material recabado a través de las entrevistas a profundidad que lleven a producir historiografía. Sin embargo, su uso no se constriñe únicamente al campo de la historiografía educativa, puede también ser un recurso muy valioso para extenderse al campo de la investigación educativa.

El uso de la historia oral, no es privativo de la producción histórica. La antropología, la educación y la sociología (entre otras disciplinas), comparten sus usos y aportan a su crecimiento metodológico. Thompson (1993) aporta una reflexión muy rica en torno a la participación tan exitosa de la historia oral en el cambio de la sociología estructural hacia una visión que explique la participación del individuo en la construcción social de la realidad: “Tenemos que crear una sociología teóricamente más veraz y sustantivamente mejor consolidada, construyendo la teoría paso a paso, con descubrimiento de hechos; y el método de la historia de vida ofrece un instrumento vital para esa labor” (Thompson, 1993: 135). Equipara la historia oral con un enfoque crítico que provoca la intervención en la realidad, Portelli lo expresa de una manera sencilla: “el historiador oral ha producido el documento, ha influido en la realidad social en la que actúa” (Portelli, s/f: 87).

Es decir, a partir de testimonios o recomendaciones como la anterior, podemos decir que la historia oral es un canal vinculante que posibilita la interdisciplinariedad



de las ciencias sociales y promueve la visión compleja de la realidad a la que Edgar Morin se refiere en su propuesta epistemológica (Morin y Pakman, 2003). Alessandro Portelli, también aporta algunas reflexiones sobre esta complejidad:

El tiempo es un continuo. Ubicar un acontecimiento en el tiempo requiere que se rompa el continuo y se lo vuelva discreto. Tal como ocurre con otros continuos –con los sonidos, por ejemplo– esta ruptura se produce en dos niveles: el de la sucesión lineal y el de la simultaneidad vertical. La periodización –el plano sintagmático– es el procedimiento con el que estamos más familiarizados: el tiempo se divide horizontalmente en periodos y en épocas, y se los “cuelga” de acontecimientos clave que funcionan como particiones e intérpretes de cada unidad secuencial (s/f: 89).

Obsérvese cómo el plano filosófico de esta reflexión sobre la historia oral, nos remite a la relación entre el sujeto cognoscente y su objeto de conocimiento que realmente es un sujeto de conocimiento. Por ello se afirma que los planteamientos realizados para la historia oral rebasan el plano metodológico. Es necesario ahora describir algunos elementos que dibujan en el plano técnico.

Es difícil discurrir la frontera entre investigación biográfica y narrativa. Ambas son parte de la investigación cualitativa pero tienen enfoques particulares. Más compleja se torna la temática cuando inmiscuimos términos como historia oral, historias de vida, biografías, narrativas. Para autores como Bolívar y Domingo investigación biográfica es

la investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento. En él tienen cabida todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales, que dan sentido, explican o constan a preguntas vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de la elaboración o posibles argumentos con los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva de quien las narra [...] va más allá de una simple metodología para constituirse... en una perspectiva propia, situada en un espacio más amplio de investigación cualitativa en ciencias sociales, acorde con determinadas tendencias y posiciones de la sensibilidad postmoderna (2006: 12 y 110).

Los postulados básicos del enfoque biográfico son: la narración porque es difícil de percibir y transmitir de otro modo; es constructivista porque la historia se reconstruye, reinterpreta o re-focaliza; contextual puesto que los significados se interpretan y adquieren atendiendo al contexto histórico-social en el que se desenvuelven.

Generalmente se dice o se piensa que la ciencia busca la verdad. Un posicionamiento crítico nos permite comprender que toda verdad es relativa, entonces habrá que reformular algunas ideas en torno a la historia, sobre todo a la historia oral. Su búsqueda entonces se sujeta, no a la verdad, sino a lo que la memoria y el informante quieren manifestar sobre su recuerdo, por-



que una parte del olvido es inconsciente y otra intencional. Doubrowsky afirma que cuando uno cuenta algo sobre sí, siempre cuenta cuentos (citado por Gaulejac y Silva, 2002).

Algunos de los conceptos y elementos imprescindibles de análisis de este tipo de investigación son: la memoria, la subjetividad, identidad y la construcción del sujeto.

La memoria es herramienta de la historicidad, confiere libertad, autonomía, creatividad. Nadie puede cambiar nuestra historia, pero sí nuestro recuerdo sobre ella y cómo éste actúa sobre nosotros en el presente. No es un simple registro del pasado en el que se acumulen los recuerdos. Es contradictoria pues se da la pugna del sujeto entre el ser y el querer ser.

La memoria de los sujetos es selectiva en algunos hechos; con esto mostramos que tienen una memoria y que el olvido es parte de ella: entonces, se dará a los sujetos la posición de testigos con plenos derechos, cuando sus opiniones sean sometidas a un análisis ajustado (Joutard, 1986).

No se puede hablar de memoria sin referirse a la identidad: la búsqueda del ¿quién soy? o ¿quiénes somos? Nos remite a la búsqueda en la memoria de nuestro pasado. De esta manera la memoria funda identidades: individual y colectiva (Gaulejac y Silva, 2002). He aquí uno de los principales campos propicios para la incursión de la historia oral y de la investigación biográfica en la educación: el estudio de las identidades.

Técnicas e instrumentos de la historia oral

La historia oral, dentro de este gran paradigma de producción biográfico-narrativa, se puede distinguir como un movimiento político que tiene por finalidad «dar voz a los sin voz».

La historia oral cuestiona fuertemente la objetividad que el positivismo enarbola. Pone en tela de juicio la tarea de la historia como forma explicativa de la realidad (Garay, 1999). La historia oral utiliza como métodos, técnicas e instrumentos: la historia de vida, la biografía narrativa, el relato de vida, la entrevista, etc.

Metodológicamente la historia oral abarca las siguientes fases: selección y determinación del tema y problema de investigación; conceptualización y construcción del entramado teórico; determinación de los objetivos y propósitos; revisión de la frontera del conocimiento en que se inscribe el trabajo; precisión de los pasos metodológicos; diseño y elaboración de los instrumentos de investigación; trabajo de campo mediante las entrevistas; sistematización y organización de las fuentes orales producidas; análisis del contenido; formulación de resultados y difusión de los hallazgos (Aceves, 1996).

La principal técnica de la historia oral es la entrevista, entendida como el recuento de la memoria de los hechos que al entrevistado vivió en el pasado, a través del cuestionamiento abierto y flexible que el entrevistador realiza para posibilitar el recuerdo. Para ello, es necesario que se realice una guía sumamente dúctil que sirva únicamente de pretexto para poder expresar el



testimonio de vida de algún protagonista de un hecho histórico. Las preguntas se estructurarán, sin embargo, no serán rígidas y tendrán la flexibilidad suficiente para explotar vetas de información que proporcionen los entrevistados, sin que éstas hayan sido contempladas en las preguntas originales.

Para Thompson (1988) la entrevista

es una relación social entre unas personas que tienen sus propias convenciones, y una violación de las mismas podría romperla. Fundamentalmente se espera que el entrevistador muestre interés por el informante, le permita expresarse sin constantes interrupciones, y le facilite algún tipo de guía sobre lo que se ha de tratar si es necesario... Una entrevista no es un diálogo ni conversación. Todo consiste en hacer que el informante hable. El entrevistador debe permanecer en un segundo plano tanto como sea posible (235).

La entrevista se traduce a textos que se convierten en unidades o fragmentos pero que al unirse conforman el relato de vida. El relato de vida es entonces el producto obtenido de la entrevista, también se le llama testimonio oral, que recupera lo que el entrevistado expresó a través de su testimonio motivado por las preguntas realizadas a través de un guión.

Existen muchas consideraciones técnicas sobre la entrevista: el rapport que se debe crear para propiciar un ambiente adecuado para expresar profundamente los recuerdos que vienen a la mente del entrevistado; el lugar; la necesidad y el permiso de grabar el testimonio; la ética en la publicación; la posibilidad de no agotar el

relato histórico en una sola reunión, etc. (Querzoli, 2003).

Es importante apuntar que para la selección de los informantes puede privar el criterio de la representatividad o de la unicidad. Ambos son válidos y aportan elementos de interpretación para la realidad social.

Graciela de Garay (1999) nos proporciona una visión dialéctica de las entrevistas. Supera la tradicional definición de las preguntas «cara a cara», para proporcionarnos la idea de que la entrevista es un diálogo. Las grabaciones resultan una actividad conjunta negociada entre el entrevistado y entrevistador, se organizan a partir de las perspectivas históricas de ambos.

El entrevistador debe estar atento no solo a lo que se dijo, sino a cómo se dijo y quién lo dijo. Se entra entonces al territorio de la interpretación, por lo que se recomienda no guiar al entrevistado, no tener la intención de crear consensos, no interrumpirlo, ocultar nuestros puntos de vista, no interrumpir ni acosar con preguntas molestas. Debemos dejar que el texto narrativo fluya, porque también el orden, los olvidos, los traslapes, las omisiones, tienen significado.

Agréguese a estos planteamientos de riesgo y de reto, la posibilidad de la transcripción de la oralidad al texto. Son mundos muy diferentes: ¿cómo transcribir el llanto, la inseguridad o la felicidad? “La transcripción no debe verse como un traslado pasivo de signos, sino como parte decisiva de la «construcción» de los datos, o como una verdadera y completa traducción –es decir, como un momento genuinamente inter-



pretativo” (Farías y Montero, 2005: 7). Es necesaria la imaginación y la creatividad en el proceso de análisis y obtención del dato. Esta es una visión contraria al positivismo (Roncaglia, 2004). El investigador se convierte en el principal medio de investigación.

Será motivo de otro texto más amplio, la recuperación de todos los cuidados técnicos que se deben tener en la historia oral: desde la planeación de la entrevista, hasta la transcripción y análisis de la misma. De manera sintética se enuncian algunos de los elementos que deben estar presentes antes, durante y después de la entrevista:

Antes de la entrevista

- Seleccionar informantes a través de criterios claros: muestra no generalizable, sino indicativa.
- Técnica de bola de nieve para hacerse de nombres de informantes.
- Contactar al entrevistado y ponerse de acuerdo con el mejor lugar para la entrevista (tomar en cuenta acústica, hora, espacio, tiempo, entre otras cosas).
- Manifestarle de manera clara y directa el objetivo de la entrevista.
- Elaborar el guión de preguntas generales.
- Preparar requerimientos técnicos: grabadora, baterías, libreta de apuntes, carta compromiso en caso de ser necesaria, etc.

Durante la entrevista

- Disponer de tiempo por si el informante desea tomar un café, ver fotografías, etc.
- Solicitar autorización para grabar.
- Garantizar anonimato o, en su caso la participación del entrevistado en la autoría.
- Iniciar con preguntas generales que ubiquen contextualmente al entrevistado.
- No leer las preguntas, sino elaborarlas de manera natural, buscando una organización lógica de las temáticas.
- Facilitar el ambiente para que el entrevistado se exprese de manera libre y natural.
- Mostrarse interesado a través del lenguaje corporal.
- Explorar nuevas vetas de información si la situación lo amerita.
- Tomar notas de las actitudes del entrevistado.
- Concluir la entrevista dejando abierta la posibilidad de un nuevo encuentro en caso de que sea necesario ampliar o complementar alguna información.

Después de la entrevista

- Hacer la transcripción lo más pronto posible.
- Quien realiza la entrevista debe transcribir el audio a texto.
- Realizar el análisis a través de matrices, software u otros recursos.



- Escribir la historia de vida.
- Devolver la información al informante para que la revise (evaluar la conveniencia).

Por su naturaleza, la entrevista a profundidad se caracteriza por ser abierta y flexible: cada una de ellas tiene un toque distintivo que hace imposible cualquier posibilidad de replicarse.

Los relatos de vida se pueden analizar y organizar en historias de vida, en autobiografías o historia de vida focal. Estos son formatos que el historiador oral utiliza, de acuerdo al propósito de la investigación y al objeto de estudio, para sistematizar y presentar la evidencia empírica obtenida a través de la técnica de la entrevista. Para algunos autores la historia de vida es una técnica biográfica en la que se recupera el ser y quehacer de una persona en todos los planos de su identidad. Las autobiografías generalmente no son tales, sino que a partir del testimonio directo el historiador logra realizar la biografía de alguien, pero como es realizada con la intervención y visión directa del implicado, por eso se le llama autobiografía. En cambio, la historia de vida focal involucra los relatos de varias personas sobre algún aspecto de su identidad: profesional, personal, familiar, de género, etc. Luego estas historias de vida focalizadas se pueden cruzar y comparar.

La historia de vida no es un método o técnica más, es una perspectiva de análisis única, es capaz de sintetizar lo que la realidad histórica ha hecho de las personas. Un individuo totaliza la sociedad, el sistema se proyecta hacia un individuo; por eso la im-

portancia de las mediaciones. El individuo las introyecta horizontal y verticalmente, el individuo es síntesis de los elementos sociales. El sujeto es activo socialmente: se adueña de lo social, lo mediatiza, lo filtra y lo traslada de nuevo proyectándolo en otra dimensión. La cultura está en cada uno de sus miembros y cada uno de sus miembros construye los significados que se pueden leer culturalmente hablando. Las personas no poseen los significados, son poseídas por ellos (Mallimaci y Giménez, 2006).

Reflexiones finales

Por último, es necesario hacer hincapié de la ética en la producción de la historia oral, lo importante y destacable de la historia oral es que también, es denuncia: puede ser llamada historia moral (Bennett, 1983). El problema está en dilucidar la mirada íntima de la historia oral y la privacidad de la persona.

La historia oral puede entonces convertirse en una importante herramienta de investigación en la educación. Sin circunscribirse solo a su uso dentro de la historiografía educativa, se deberá proponer un uso creativo e innovador de ella, en temáticas como: las identidades de los sujetos que participan en el hecho educativo; la forma en que la estructura social se concretiza en los agentes educativos y a la vez la participación de éstos en la construcción social de la realidad; la posibilidad de utilizarla como portavoz para los actores pocas veces utilizados como informantes (alumnado, mujeres, y responsables de familia*), entre muchas otras posibilidades que, quien investiga, pueda encontrar.



Aunque en la investigación educativa es una opción metodológica y ya se está usando, existen varios puntos que se deben destacar:

En algunas ocasiones se utiliza sin el rigor metodológico necesario para su trabajo. Se argumenta su utilización, sin un sólido enfoque epistemológico que permita dilucidar que los testimonios no son “lo que sucedió”, sino lo que la persona entrevistada quiere decir y cómo recuerda lo que aconteció. En pocos estudios educativos donde se ha utilizado la historia oral como método, he percibido esta reflexión y la reflexión desde este plano, en torno al testimonio obtenido.

Por otro lado, aunque no sea el objetivo primordial de este ensayo, se debe ser consciente de la poca sistematicidad de las fuentes orales en educación. En Historia, por ejemplo, existen bancos de datos orales que recuperan los testimonios de participantes en diferentes etapas de la vida política nacional. En educación no existen tales. Por ejemplo, de manera personal he recolectado las entrevistas de los principales actores en una época histórica educativa importante para el estado de Chihuahua: el sexenio panista de Francisco Barrio. Esos testimonios no han sido aprovechados al máximo porque son del dominio particular. Sería muy provechoso, que se intentara crear una fonoteca en la que se abriera un apartado para la recuperación de testimonios orales: la etapa de la educación rural, la implementación del Plan Chihuahua, el sexenio panista, la resistencia del profes-

rado ante los embates educativos neoliberales, etc., son etapas históricas importantes a nivel local que pudiesen ser atesoradas y rescatadas a través de las voces vivas de los participantes. Ya en el futuro se pudiesen realizar el análisis de los mismos.

Otro aspecto que se pudiese impulsar sería la incorporación de investigadores e investigadoras del campo educativo, en redes o agrupaciones de historia oral. La Asociación Internacional de Historia Oral y la Asociación Mexicana de Historia Oral son buenas opciones para relacionarse con personas de otros campos y con mayor experiencia en el trabajo con esta metodología.

La metodología tiene ciertas bondades para la investigación educativa: es económica en los recursos pues no implica el trabajo con muchos informantes, copias, sofisticados software, etc.; sin embargo no es económica en esfuerzo, ni en tiempo. La puede y debe realizar de manera directa el investigador por aquello de que se convierte en el principal instrumento de interpretación. Esto puede significar una ventaja, como también se debe sopesar como desventaja. Depende de lo que se realiza en la investigación.

Por último, tampoco se quiere imponer la visión de la historia oral como «la forma» o «el camino» en la investigación educativa. Definitivamente, la decisión para tomarla como metodología en el campo, está ligada a la construcción del objeto de investigación realizada por cada investigador. A ellos y ellas dejamos la decisión.



Notas

*Se utiliza el término de responsables de familia como una categoría más incluyente que “Padres de familia”. Responsables de familia incluye a las madres, las abuelas o abuelos y todas aquellas personas que participan en la educación formal de los educandos.

Referencias

- Aceves, J. (1993). *Historia oral*. México: Instituto Dr. José María Luis Mora.
- Aceves, J. (1996). *Caminos y geometría de la historia oral reciente en México*. In C. Velasco (Ed.), *Historia y testimonios orales* (pp. 23-55). México: INAH.
- Archila, M. (2005). *Voces subalternas e Historia Oral*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura/ Universidad Nacional de Colombia, 32, 293-308.
- Bennett, J. (1983). *Human Values in Oral History*. *The Oral History Review*, 11, 1-15.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social Research, 7(4).
- Farías, L., y Montero, M. (2005). *De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa*. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1).
- Garay, G. d. (1999). *La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?* *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1).
- Gaulejac, V. d., y Silva, H. (2002). *Memoria e historicidad*. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2), 31-46.
- Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México: FCE.
- Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico*. In Mallimaci y Giménez (Eds.), *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., y Pakman, M. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Barcelona.
- Olivera, M. y. (1971). *La historia oral, origen, metodología, desarrollo y perspectivas*. *Historia Mexicana*, 21, No. 2, 372-387.
- Portelli, A. (s/f). *El tiempo de mi vida. Las funciones del tiempo en la historia oral*. In J. Aceves (Ed.), *Historia Oral* (pp. 195-218). México: Instituto Mora-UAM.
- Querzoli, C. P. y R. (2003). *La Entrevista en la Historia de Vida. Algunas Cuestiones Metodológicas*. *Journal*. Retrieved from <http://observatoriomemoria.unq.edu.ar/publicaciones/entrevista.pdf>
- Roncaglia, I. (2004). *Analysing Record Interviews: Making Sense of Oral History*. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(1).
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historial oral*. Edicions Alfons el Magnanim. Institució Valenciana D'Estudis I Investigació, No 26, 221-261.
- Thompson, P. (1993). *Historias de vida y análisis del cambio social*. In J. Aceves (Ed.), *Historia oral* (pp. 127-135). México: Instituto Mora/UAM.



Reflexiones sobre la investigación como acontecimiento y síntesis de experiencias

NORMA SANJUANA REYES HERNÁNDEZ

Estudiante de Doctorado en Educación
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

ENSAYO

66



Resumen

El presente artículo expone algunas ideas en torno a la investigación educativa como acontecimiento y como síntesis de experiencias, con el ánimo de destacar su complejidad y dinámica, a partir de los desplazamientos y descentramientos en los que toma lugar, así, se hace presente desde diferentes posicionamientos de acuerdo con la dispersión de las miradas de quienes en ella participan. Las consideraciones incluidas se comparan como un ejercicio de escritura en la imbricación de estimaciones generales sobre los espacios y los tiempos entrelazados en los procesos subjetivos de quien escribe y pretende orientarse a la reflexión, en la actualización de vínculos y en la fusión de experiencias, como una forma de concebir la práctica de la investigación educativa.

Palabras clave: investigación, acontecimiento, síntesis de experiencias, campo educativo.

La investigación educativa, en términos generales, evoca la integración de la dispersión de acontecimientos, en tiempos y espacios diversos. Representa la oportunidad de asociación de experiencias, en el devenir de los procesos subjetivos de quien investiga. La investigación, en general, constituye un complejo dinámico de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2009) a través de las cuales se entreteje una amplia panorámica de percepción, representación y focalización, en la construcción explícita e implícita de una mirada reflexiva y autónoma (Anzaldúa, 2011). Esta consideración integra, particularmente, la valoración de la investigación como acontecimiento

(Anzaldúa, 2010) y como síntesis de experiencias del sujeto (Ramírez, 2011).

Al respecto, es necesario advertir que:

La definición y delimitación conceptual de la investigación educativa en México es el centro de intensos debates por parte de los académicos. Los desacuerdos se dejan sentir y se hacen explícitos. Hay quienes plantean que la investigación educativa es una actividad exclusiva de académicos especializados, mientras que otros defienden que debe ser una actividad de grupos sociales amplios. En ese mismo tono, hay quien defiende que la investigación educativa solo debe responder a la generación de conocimiento, y en contraparte, hay quien sostiene que se debe incluir experiencias y proyectos de intervención (Martínez, 2011: 53).

En el presente documento se estima conveniente extender la consideración de la investigación educativa al sentir de las preocupaciones en el campo educativo, identificadas y planteadas como situaciones problemáticas, y su atención manifiesta en la elaboración de proyectos de investigación (de carácter protocolario e institucional, si se desea), en la diversidad de condiciones de organización, desarrollo, producción y difusión de las tareas emprendidas como parte de la indagación, a través de la implementación de técnicas y estrategias de investigación encaminadas a la obtención y análisis de información, así como la sistematización de hallazgos dentro del campo problemático aludido, mediante el tratamiento de un dispositivo teórico-metodológico (Anzaldúa, 2009).

En este sentido, es imprescindible distinguir la constitución de la investigación educativa como proceso de significación, en el que adquiere importancia la actividad del sujeto que investiga en la urdimbre de los procesos subjetivos que despliegan el interés, el deseo y el impulso por investigar, a partir de lo ya conocido, y, a la par, desde lo desconocido. Es una forma de contemplar la dispersión de las circunstancias de referencia inicial, a modo de acercamiento a la distancia, de sintetizar los escenarios según las posiciones y disposiciones de quien mira y es, a la vez, espectador contemplado (Foucault, 2010).

El sujeto sintetiza en su tiempo subjetivo los espacios, las pérdidas, los tiempos de otros, negocia con ellos y constituye una de las hebras con las cuales entreteje su práctica y en la que quedan imbricados lo general y lo particular (Ramírez, 2011: 43).

La imbricación de los tiempos y los espacios en el tiempo subjetivo relativiza los posicionamientos del sujeto. Se trata de ir y venir en el tiempo, mudando escenarios (Latapí, 2007), en la coexistencia, en la superposición, en la sucesión y en el retorno. Por lo que la investigación se encuentra impregnada de un carácter de incompletud y provisionalidad, en tanto que el sujeto deviene en los procesos de subjetivación que posibilitan la construcción y deconstrucción de la ineludible síntesis de la experiencia personal (Ramírez, 2011) desde la cual investiga.

El sujeto no es un ser constituido de una vez y para siempre, tampoco está totalmente determinado, por el contrario, el *sujeto de la subjetividad*,



en tanto devenir, flujo incesante de imaginación radical y río abierto de significaciones imaginarias sociales, cuestiona lo que *es*, lo que *ha sido* para posar una mirada reflexiva y autónoma hacia lo que *podría ser* (Anzaldúa, 2011: 36).

Conviene resaltar la prudencia de articular las experiencias, concebidas en un proceso en el que se actualizan los vínculos con los otros (Calvo, 2010). En el entramado de factores de diversa índole que caracterizan a la investigación por su complejidad y por la complementariedad de los intereses en los cuales se posibilita su tejido. Los procesos de significación se fortalecen en el continuo desplazamiento y descentramiento de las miradas, la transición de los vínculos con los otros y las posiciones desprovistas de certidumbre totalizante. “Toda investigación es, entonces, necesariamente incompleta y, en este sentido, provisional. Los conceptos, las categorías y la metodología que emplea son producto de una serie de elecciones que nunca son definitivas” (Jablonska, 2010: 163).

Los ejercicios iniciales y procesuales puestos en marcha en la investigación educativa asumen la precariedad de su caracterización provisional y de su necesaria maleabilidad. En la integración de los saberes prácticos, de apertura, de expresión y socialización, se finca buena parte de las operaciones de la estrategia y de la construcción de la investigación (Sánchez, 2010), de modo que la investigación se interesa en reunir, organizar y analizar información destinada al soporte de descripciones, interpretaciones y explicaciones sistemáticas y coherentes, en relación con lo que resulta

problemático, estratégico o, sencillamente, de interés (Lankshear y Knobel, 2000).

El proceso investigativo remite, a “la construcción de un objeto de investigación [el cual] implica objetivar la realidad cotidiana, es decir, sacarla de su ‘irrelevancia’, hacerla accesible y significativa, comprenderla y dotarla de un sentido que establezca su necesidad de investigarla” (Anzaldúa, 2006: 185). A partir del reconocimiento de un interés plausible se potencializan los alcances y la viabilidad de análisis del objeto de investigación en sus diferentes dimensiones, en detrimento de sus limitaciones, aunque no por ello excluidas. La investigación ocupa diferentes escenarios de despliegue teórico-metodológico y la construcción del objeto de estudio posibilita, a su vez, la distancia y el acercamiento ineludibles en el entramado de factores en los que se constituyen las situaciones y los procesos propios de la investigación.

En el proceso de elaboración se reconoce la presencia de fenómenos tanto explícitos como no explícitos (Calvo, 2010) que convergen en un sentido de pertenencia propio del proceso de construcción, en el cual tienen cabida los dispositivos de emergencia y creación, según las condiciones de producción y difusión de la investigación y de acuerdo con las circunstancias en las cuales se desenvuelve, en su acontecer.

Toda investigación es un acontecimiento, en el que entran en juego una serie de fuerzas, donde el investigador enfrenta la situación de investigar en un entramado de factores personales, económicos, ético-políticos y culturales, que se encuentran en conflicto con la institución (deman-



das, restricciones políticas e ideológicas) en la que realiza su labor. El dispositivo con el que se investiga, es la resultante de este acontecimiento (Anzaldúa, 2010: 104 y 105).

La investigación educativa como acontecimiento comporta un conjunto heterogéneo de prácticas, saberes y estrategias destinadas a favorecer aspectos de concreción desde la dispersión. Es el descentramiento de la sucesión del tiempo en la dispersión de los sucesos; podría entenderse en la yuxtaposición, la coexistencia y la interacción de elementos heterogéneos así como en su entrada en relación con la práctica discursiva (Foucault, 2010); es necesario señalar que en la escritura académica se entrelazan tanto los aspectos de contenido como procesos subjetivos de quien escribe (Calvo, 2010), como es el caso de investigaciones desarrolladas con afanes de expresión y socialización institucionalizadas, “además no podemos olvidar que toda investigación, una vez presentada públicamente, tiene una dimensión discursiva que está condicionada por la cultura y la lengua de quien la escribió. Ello también influye en el carácter relativo de sus resultados (Jablonska, 2010: 163).

La influencia ejercida por quien desarrolla la investigación y, a su vez, la influencia que ejerce el desarrollo de la investigación en quien investiga, posibilitan procesos de formación progresivos con miras a la conformación de acontecimientos propios del proceso en construcción. En la incesante transición de los momentos pertinentes a la investigación y en la interconexión de las condiciones de implementación de las técnicas y estrategias de investigación, desde

una mirada procesual y situacional (Granja, 2003), “los sujetos hacen un trabajo permanente de interpretación-construcción de las condiciones de su contexto, de los otros y de sí mismos y en ese movimiento van creando las posibilidades para su acción” (Ramírez, 2009: 2), como en el caso de los procesos de diseño y realización de trabajos de investigación, proyectados en la modalidad de reportes, tesis, artículos, ponencias u otras modalidades de producciones que se difunden.

Durante el proceso de investigación es conveniente estar alerta a las necesidades y a los intereses del investigador y de la investigación propiamente, desde diferentes ángulos de percepción, donde se pueden comprender las realidades que se perciben y las problemáticas que se identifican, a modo de propiciar la desenvoltura de los desplazamientos teórico-metodológicos y su intencionalidad, pues la investigación se constituye en una acción intencionada (Anzaldúa, 2006), en apoyo a los procesos formativos de los sujetos en su subjetividad:

La formación no se reduce al aprendizaje de modos de ser o pensar, no data exclusivamente de un movimiento exterior que determina las condiciones a las que habrá de socializarse el o los sujetos o los saberes que tendrá que portar para adecuarse a la realidad. Por lo tanto no se limita a la acumulación de aprendizajes, ella implica una resignificación de la propia experiencia a partir de un trabajo continuo que permite comprender la realidad en sus distintas dimensiones y/o condicionantes y las construcciones de sentido que de ella se deriven (Ramírez, 2009: 10).



La articulación de los saberes derivados de las experiencias multiplica las oportunidades de integración y movilización de las capacidades y habilidades implicadas en los procesos de investigación; y adiciona las formas de intelección de la realidad en la conjunción de elementos divergentes y concurrentes, de manera que se favorece la reflexión desde la puesta en acción, en el entendido de que investigar implica partir de la curiosidad y el deseo de explorar, aunado al impulso de fortalecer y actualizar los vínculos referenciales y los esquemas de interpretación.

La investigación como acontecimiento (Anzaldúa, 2010) y como síntesis de experiencias (Ramírez, 2011) puede concebirse como una forma de entendimiento de la práctica de la investigación educativa, se remite a la conveniencia de su comprensión ante el complejo proceso de construcción y se refiere la pertinencia de su elucidación como práctica articuladora de saberes, estrategias, capacidades y habilidades (Sánchez, 2010), como parte de un desdoblamiento y repliegues progresivos en su creación de sentido.

Referencias

- Anzaldúa Arce, R. E. (2006). Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos. Las tensiones del inicio de un proceso. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 185-211. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- (2009). La teoría como elucidación. En *Tramas* 32, pp. 217-233. México: UAM-X.
- (2010). Dispositivo Teórico-Methodológico. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavarez, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 89-105. México: Editorial Torres Asociados.
- (2011). La Orientación Educativa: una práctica paradójica. En Murga Meler, María Luisa (coord.) (2011). *Lugar y proyecto de la Orientación Educativa. Reflexiones en la contemporaneidad*, pp. 13-39. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvo López, M. (2010). *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis*, pp. 264. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. 2- El uso de los placeres*, 17ª reimpr. México: Siglo XXI Editores.
- (2010). *La arqueología del saber*, 2ª ed.. México: Siglo XXI Editores.
- (2010). *Las palabras y las cosas*, 2ª ed., México: Siglo XXI Editores.
- Granja, J. (2003). Análisis Conceptual de Discurso: Lineamientos para una Perspectiva Emergente. En Granja, Josefina (comp.) (2003). *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los Límites*, pp. 229-251. México: Plaza y Valdés.
- Jablonska, A. (2010). La elaboración del marco teórico versus la ilusión del saber inmediato. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavarez, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 147-163. México: Editorial Torres Asociados.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. En *Perfiles Educativos*, Vol. 22 No. 87, pp. 6-27. México: UNAM-CESU-IRESE.
- Latapí Sarre, P. (2007). *¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro*. Conferencia de clausura. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yuc., 5-9 de noviembre de 2007.
- Martínez Escárcega, R. (2011). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*, col. Cuadernos de pedagogía crítica n. 3, 60 pp. México: Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones.
- Ramírez Grajeda, B. (2009). *La formación profesional entre convocatorias, encargos y figuraciones*, pp. 1-11. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En Murga Meler, María Luisa (coord.) (2011). *Lugar y proyecto de la Orientación Educativa. Reflexiones en la contemporaneidad*, pp. 41-54. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez Puentes, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, 3ª ed. México: UNAM/IISUE/Plaza y Valdés Editores.



La REDIECH fomenta la investigación educativa



Actividades

- ✓ Consolidación de la REDIECH
- ✓ Publicación de la revista de Investigación Educativa
- ✓ Foro permanente de Investigación Educativa
- ✓ Compilación y publicación de escritos científicos

¿Le interesa participar?

Mayores informes
www.rediech.org

ISSN: 2007-4336

