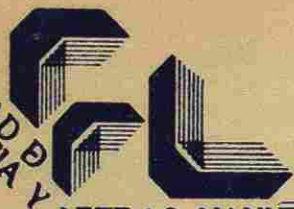
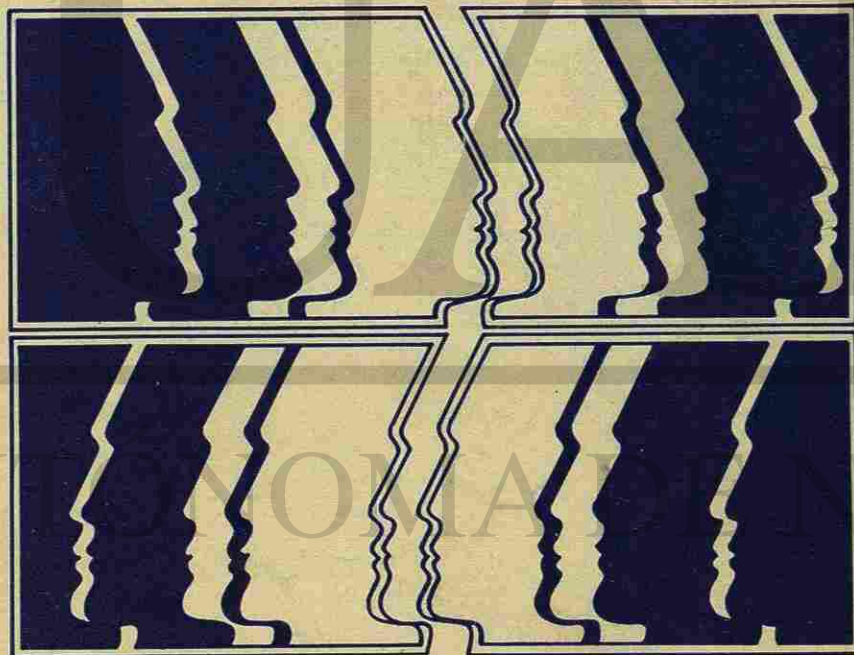


FACULTAD DE
FILOSOFIA Y



LETRAS UANL

**JORNADAS NACIONALES
SOBRE
INVESTIGACION Y DOCENCIA
EN LA UNIVERSIDAD**



LB2331

J6

1986

UNIVERSITY OF ALABAMA
LIBRARY



LB2331
J6
1986

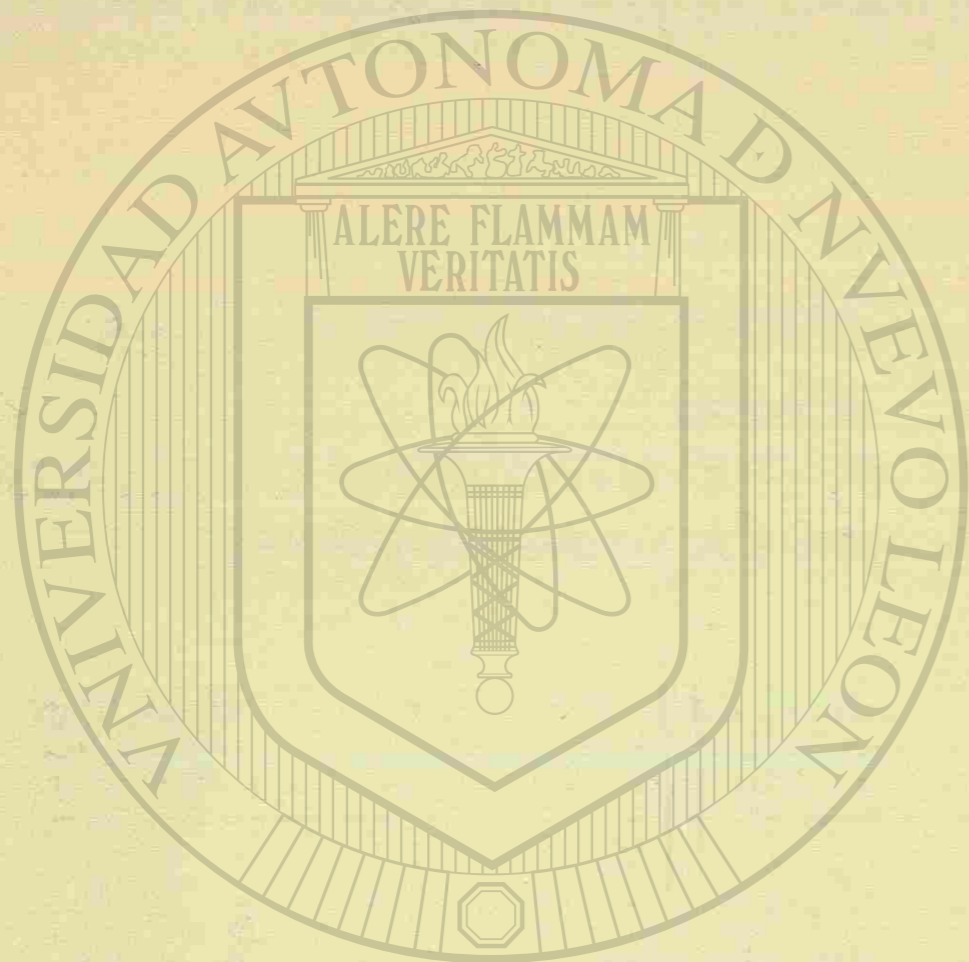


1020081392

LB2331

J6

1986



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LISTA DE PONENCIAS

1. LIC. MARIO A. AGUILERA MEJIA
NECESIDAD DE RECURRIR A LA INVESTIGACION PARA
PRECISAR O DETERMINAR LA UTILIZACION DE UNA
METODOLOGIA ADECUADA A LAS ARTES VISUALES.
2. DR. EUGENIO CETINA VADILLO
VINCULACION, DOCENCIA-INVESTIGACION EN LA UNIV.
DE SONORA.
3. MARTHA CASSARINI
EL PROGRAMA DE FORMACION DOCENTE Y LA INVESTI-
GACION EDUCATIVA.
4. MA. DEL CARMEN CARRASCO H.
INVESTIGACION-DOCENCIA, DESCRIPCION DE UNA EXPERI-
ENCIA.
5. BELEN DELIA ESCAMILLA GARZA
DIPLOMA PEDAGOGICO PARA LA PROFESIONALIZACION
DE LA DOCENCIA SUPERIOR.
6. SERGIO ESPINOZA PROA
REFRACCIONES EN TORNO A LA NOCION DE CALIDAD
DE LA EDUCACION.
7. LIC. MANUEL FLORES FAHARA
EL PROGRAMA PERMANENTE DE INVESTIGACION EDU-
CATIVA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDU-
CACION DE LA U. A. C.
8. CARLOS GUZMAN ACEVEDO
LA INVESTIGACION EN LA FAC. DE ARTES VISUALES
9. LIC. HILDA M. GUTIERREZ
EL MAESTRO DE TIEMPO LIBRE Y SU PROBLEMÁTICA
UNIVERSITARIA.
10. GUILLERMO HERBERT PEREZ
LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES
UNIVERSITARIOS EN MEXICO, COMO CAMPO SIGNI-
FICATIVO DE TRABAJO Y DE INVESTIGACION Y
COMO PUENTE PARA LA VINCULACION DOCENCIA-
INVESTIGACION.
11. ANA HIRSCH ADLER
PRODUCCION CIENTIFICA, SOCIEDAD Y EDUCACION.
12. LIC. JOSE MA. INFANTE
UNA ALTERNATIVA A LA METODOLOGIA DE LA INV-
ESTIGACION CIENTIFICA TRADICIONAL.
13. DR. PABLO LASSO GOMEZ
EXPERIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA EN
EL DESARROLLO DEL POSTGRADO E INVESTIGACION
METALURGICA.
14. DR. ARTURO LOPEZ CEJA
DOCENCIA E INVESTIGACION A NIVEL PREPARATORIA
15. ING. FRANCISCO LOPEZ
LAS INVESTIGACIONES LITERARIAS Y SU VINCULA-
CION CON LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD CON-
TEMPORANEA.
16. JOSE LUIS MARTINEZ MORALES
DOCENCIA-INVESTIGACION, DUALIDAD O EDUCACION
EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA.
17. DRA. MA. GUADALUPE MTZ.
DETERMINANTES EN UN PROCESO ENSEÑANZA-APREN-
18. DR. MARIO LUIS OSORIO

- LISTA DE TESIS
 DIZAJE CONCRETO. RESULTADOS PRELIMINARES.
19. TERESA PACHECO MENDEZ LA FORMACION EN INVESTIGACION EN EL CAMPO DE LA EDUCACION. ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA DE FORMACION EN UNIVERSIDADES PUBLICAS Y ESTATALES.
20. LIC. RAUL PEREZ GZZ. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACION Y SU VINCULACION CON LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARIT.
21. MA. DE LOS ANGELES ROMERO LA INVESTIGACION. UN METODO EFICAZ PARA EL APRENDIZAJE A NIVEL SUPERIOR.
22. ING. ADOLFO RAMIREZ ORTEGA VINCULACION, DOCENCIA, INVESTIGACION EN UN PROYECTO ACADEMICO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAVARIT.
23. ALVARO SANCHEZ INVESTIGACION AUTOGENICA Y EXOGENICA DE PROCESOS DE ENSEANZA-APRENDIZAJE.
24. SANTIAGO A. SALAS DE LEON DOCENCIA-INVESTIGACION EN LA U. P. N.
25. LIC. RAYMUNDO PABLO TENORIO
26. ARNULFO VIVERO CASTANEDA UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACION DE DOCENTES

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECA



ESTADO UNIVERSITARIO
 162763

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON.
 FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS.

JORNADAS NACIONALES SOBRE
 INVESTIGACION Y DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD.

" NECESIDAD DE RECURRIR A LA INVESTIGACION
 PARA PRECISAR O DETERMINAR LA UTILIZACION DE UNA METODOLOGIA ADECUADA A LAS ARTES VISUALES ".

PONENCIA PRESENTADA POR:
 EL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION
 CURRICULAR DE LA FACULTAD DE
 ARTES VISUALES.

- RESPONSABLES:
- LIC. MARIO A. AGUILERA MEJIA.
 - LIC. DANIEL DONJUAN ACOSTA.
 - LIC. IRMA L. LOZANO ALCORTA.
 - LIC. ARAGELI MONZON ENRIQUEZ.
 - LIC. JOSE SANTIAGO GAMEZ GUERRA.

MONTERREY, N.L. NOVIEMBRE DE 1986.

PRESENTACION

El presente trabajo muestra algunas de las experiencias que el Departamento de Investigación Curricular ha venido adquiriendo a lo largo de una serie de prácticas y actividades. A pesar del corto tiempo que este Departamento ha trabajado, pues su fundación fue en el mes de Enero del presente año, se han venido desarrollando una serie de estrategias que confluyen en un objetivo común: "Mejorar la calidad de la enseñanza de las Artes Visuales que a través de la docencia, investigación, crítica, producción y difusión cultural se imparte".

Para ubicar al espectador-participante, se presentan las características del universo de trabajo, así como los objetivos que persigue la Facultad de Artes Visuales. Se define también su objeto de estudio, proporcionando un marco referencial que explica y aclara la situación específica en que se desenvuelve el Departamento de Investigación Curricular, que para su mejor funcionamiento se estructuró en base a las áreas de mayor necesidad de asesoría, con un funcionamiento interdisciplinario.

A través de todas sus actividades, ha quedado manifiesta la gran importancia de la investigación curricular como fuente de información. Se cuenta además con la oportunidad de realizar simultáneamente el diseño de un currículum de Maestría y la evaluación del Plan de Estudios vigente, lo que ha permitido elaborar una serie de actividades conjuntas que retroalimentan y aportan gran variedad de datos, que de manera interdisciplinaria se complementan y generan nueva información. Esto nos permite afirmar que el problema de la metodología puede ser abordado, analizado y enfocado a través de la investigación curricular.

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION CURRICULAR.

NECESIDAD DE RECURRIR A LA INVESTIGACION PARA PRECISAR O DETERMINAR LA UTILIZACION DE UNA METODOLOGIA ADECUADA A LAS ARTES VISUALES.

1.- DESCRIPCION DE LA DOCENCIA EN LA FACULTAD DE ARTES VISUALES.

En cualquier institución educativa el maestro es el principal agente y regulador de las actividades de sus alumnos. Esto supone no sólo que el profesor domine su materia, sino también que sea capaz de lograr una formación educativa y cultural adaptada a los alumnos, para estimular su interés o resolver sus dificultades.

"Profesional de la docencia" es designado a quien vive exclusivamente de esta actividad y el dominio que posea de su actividad, es decir, que sea capaz de ejercerla con el máximo de conocimiento de sus fundamentos teóricos y de destreza en el manejo de sus habilidades y técnicas. La profesionalización no significa que el profesor dedique la totalidad, ni siquiera la mayor parte de su tiempo a la docencia, sino que haya alcanzado el más alto nivel de formación en esta actividad. Por consecuencia un buen docente debe ser una persona con suficiente dominio de los temas que va a enseñar, pero también capaz de lograr que sus alumnos los aprendan, buscando la adecuada integración de lo teórico y lo instrumental, aceptándose que el maestro debe tener una cabal comprensión de la trascendencia de su trabajo, de los aspectos psicológicos, sociales y políticos que influyan en él, al mismo tiempo un adecuado manejo de la metodología y las técnicas que le permitan realizarlo eficientemente.

La creciente complejidad de las tareas pedagógicas que se acentúan con la modernización de la enseñanza, impone responsabilidades cada vez mayores al personal directivo de las instituciones educativas. La dirección debe disponer de mejores cuadros administrativos y recursos económicos, así como de asesores pedagógicos que establezcan el enlace entre la investigación pedagógica y la práctica escolar; así como el que los docentes se actualicen, ya que la enseñanza en el nivel superior es, ante todo, una enseñanza profesional, cuyos objetivos y métodos dan lugar a problemas específicos; la enseñanza no debe concretarse a la simple transmisión de conocimientos, es más bien dar métodos para aprender posteriormente por sí mismo lo indispensable para la práctica profesional.

PRESENTACION

El presente trabajo muestra algunas de las experiencias que el Departamento de Investigación Curricular ha venido adquiriendo a lo largo de una serie de prácticas y actividades. A pesar del corto tiempo que este Departamento ha trabajado, pues su fundación fue en el mes de Enero del presente año, se han venido desarrollando una serie de estrategias que confluyen en un objetivo común: "Mejorar la calidad de la enseñanza de las Artes Visuales que a través de la docencia, investigación, crítica, producción y difusión cultural se imparte".

Para ubicar al espectador-participante, se presentan las características del universo de trabajo, así como los objetivos que persigue la Facultad de Artes Visuales. Se define también su objeto de estudio, proporcionando un marco referencial que explica y aclara la situación específica en que se desenvuelve el Departamento de Investigación Curricular, que para su mejor funcionamiento se estructuró en base a las áreas de mayor necesidad de asesoría, con un funcionamiento interdisciplinario.

A través de todas sus actividades, ha quedado manifiesta la gran importancia de la investigación curricular como fuente de información. Se cuenta además con la oportunidad de realizar simultáneamente el diseño de un currículum de Maestría y la evaluación del Plan de Estudios vigente, lo que ha permitido elaborar una serie de actividades conjuntas que retroalimentan y aportan gran variedad de datos, que de manera interdisciplinaria se complementan y generan nueva información. Esto nos permite afirmar que el problema de la metodología puede ser abordado, analizado y enfocado a través de la investigación curricular.

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION CURRICULAR.

NECESIDAD DE RECURRIR A LA INVESTIGACION PARA PRECISAR O DETERMINAR LA UTILIZACION DE UNA METODOLOGIA ADECUADA A LAS ARTES VISUALES.

1.- DESCRIPCION DE LA DOCENCIA EN LA FACULTAD DE ARTES VISUALES.

En cualquier institución educativa el maestro es el principal agente y regulador de las actividades de sus alumnos. Esto supone no sólo que el profesor domine su materia, sino también que sea capaz de lograr una formación educativa y cultural adaptada a los alumnos, para estimular su interés o resolver sus dificultades.

"Profesional de la docencia" es designado a quien vive exclusivamente de esta actividad y el dominio que posea de su actividad, es decir, que sea capaz de ejercerla con el máximo de conocimiento de sus fundamentos teóricos y de destreza en el manejo de sus habilidades y técnicas. La profesionalización no significa que el profesor dedique la totalidad, ni siquiera la mayor parte de su tiempo a la docencia, sino que haya alcanzado el más alto nivel de formación en esta actividad. Por consecuencia un buen docente debe ser una persona con suficiente dominio de los temas que va a enseñar, pero también capaz de lograr que sus alumnos los aprendan, buscando la adecuada integración de lo teórico y lo instrumental, aceptándose que el maestro debe tener una cabal comprensión de la trascendencia de su trabajo, de los aspectos psicológicos, sociales y políticos que influyan en él, al mismo tiempo un adecuado manejo de la metodología y las técnicas que le permitan realizarlo eficientemente.

La creciente complejidad de las tareas pedagógicas que se acentúan con la modernización de la enseñanza, impone responsabilidades cada vez mayores al personal directivo de las instituciones educativas. La dirección debe disponer de mejores cuadros administrativos y recursos económicos, así como de asesores pedagógicos que establezcan el enlace entre la investigación pedagógica y la práctica escolar; así como el que los docentes se actualicen, ya que la enseñanza en el nivel superior es, ante todo, una enseñanza profesional, cuyos objetivos y métodos dan lugar a problemas específicos; la enseñanza no debe concretarse a la simple transmisión de conocimientos, es más bien dar métodos para aprender posteriormente por sí mismo lo indispensable para la práctica profesional.

Para que el profesor universitario sea mas que un transmisor, un generador, debe tomar en cuenta conocimientos, área o materia que imparte, carácter del aprendizaje, objetivos de la institución y plan de estudios, debiendo contar con una metodología que es lo que caracteriza esencialmente a la enseñanza. El método puede ser uno determinado, depende de los factores pedagógicos: maestro, alumno y contenido educativo.

Por lo anteriormente expuesto es necesario que el docente, a partir de su práctica y el volver continuamente al examen de la propia experiencia, vincule las nuevas ideas con la realidad vivida y tome conciencia de su papel, de sus errores y aciertos; esto se logra con la constante investigación para actualizarse en su materia buscando recursos, apoyos técnicos, tratando de enfocar su curso en los antecedentes y subsecuentes, permitiendo así un verdadero cambio de actitudes y un compromiso personal con la aplicación de nuevas tendencias, métodos o estrategias.

En el caso particular de los docentes que laboran en la Facultad de Artes Visuales e imparten clases en los niveles de Licenciatura y Técnico, la mayor parte cuenta con estudios de Licenciatura en carreras afines a las materias que imparten; una buena parte de ellos (el 40%) tiene acreditada mas de una carrera profesional, algunos de los maestros son egresados de la propia Facultad, por lo que se considera que de alguna manera pueden ir planteando diversos ajustes a las materias, en función de su experiencia como alumnos de dicha Institución.

La totalidad de los maestros están contratados por horas, por lo que la mayoría, además de su trabajo en la Facultad, presta sus servicios en alguna otra institución que en la mayor parte de los casos es la misma Universidad.

Otra manifestación de la docencia en la Facultad de Artes Visuales es la de los Cursos de Extensión en pintura, dibujo, escultura, fotografía, grabado, cerámica y textil, que se imparten los sábados a niños y adultos por un grupo de 24 instructores que son alumnos y exalumnos destacados de la misma Institución, con interés por la docencia, ya que uno de los objetivos del Plan de Estudios de esta Facultad es la de formar profesionales en este campo.

Dichos instructores también deben poner disposición para participar en cursos y seminarios de asesoría pedagógica, capacidad

para detectar problemas que se presentan en estos cursos y proponer alternativas de solución, así como una completa responsabilidad en el cumplimiento de las disposiciones administrativas y capacidad para la elaboración, interpretación y ejecución de los programas. Para ser instructores en estos cursos es imprescindible analizar por parte de la Secretaría Académica los aspectos de su escolaridad en la Institución, su trato con maestros y compañeros, así como el interés que manifieste hacia esta responsabilidad; esto será la pauta para su ubicación en el grupo que corresponda (niños o adultos). Las responsabilidades que adquieren como docentes son: Conocer a profundidad el programa experimental de su grupo, interpretar adecuadamente los objetivos y contenidos, seleccionar las actividades a desarrollar para cada sesión, conducir el proceso enseñanza-aprendizaje a través de orientaciones claras y precisas, verificar el correcto empleo de materiales y técnicas, seleccionar los mejores trabajos para las exposiciones, crear un ambiente de confianza y compañerismo, así como el asistir a las sesiones de asesoría pedagógica organizados por la Secretaría Académica a través del Area de Extensión y Difusión Cultural del Departamento de Investigación Curricular.

Como se puede inferir, la preparación de los docentes e " instructores " no manifiesta que cuenten con los elementos pedagógicos indispensables que les permitan diseñar los programas propios y conocer los elementos mínimos indispensables del manejo de grupo; razón por la cual la Facultad de Artes Visuales ha confiado al Departamento de Investigación Curricular, el contribuir a la superación académica, investigando la problemática educativa de la Institución, para proponer soluciones acordes a la realidad.

Tanto las finalidades propuestas como las tareas específicas seleccionadas por las áreas, no podrán realizarse con el trabajo aislado, sino que como ya se ha evidenciado, es indispensable el trabajo conjunto con todas las instancias que integran a la Institución Educativa de la cual el Departamento de Investigación Curricular forma parte.

2.- OBJETO DE ESTUDIO DE LAS ARTES VISUALES.

Como es sabido, toda institución educativa requiere de tres elementos fundamentales para poder llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje: maestro, alumno y contenido, los cuales dadas las características propias de la instancia en la que se apliquen, presentan puntos en común, pero también distintivos de los de otras áreas totalmente diferentes.

En el apartado anterior, se señalaban las características propias del docente de las Artes Visuales, por lo que en el presente corresponde describir su objeto de estudio.

Antes de proceder a la descripción, es importante señalar que la Facultad, al convertirse en tal, se ha enfrentado a la problemática de la idea tradicional de arte, en la que éste es considerado como un don, como algo carente de sistematicidad y por lo tanto ajeno a la ciencia. Dadas las características del fenómeno que nos ocupa, resulta verdaderamente difícil establecer de entrada, su relación con la ciencia por lo que procederemos a definir lo que entendemos por objeto de estudio: son aquellos contenidos propios de una disciplina, que son analizados en todos sus aspectos por ella. En este sentido, existen diferentes áreas en las que se puede ubicar cada disciplina: las ciencias exactas, ciencias naturales, etc., y en esta clasificación las artes visuales quedarían ubicadas entre las ciencias sociales. ¿Por qué en las ciencias sociales?.

Desde nuestro punto de vista, el hecho de que el conocimiento esté agrupado en diferentes áreas no quiere decir que no pueda apoyarse o servir de apoyo a aquellas que no le sean afines, sino que, a partir de su interrelación con éstas, se enriquece, dado que puede ser analizado desde diferentes puntos de vista.

El objeto de conocimiento de las artes visuales lo constituye el fenómeno de la visualidad, el cual es entendido como un proceso constructivo del hombre en un marco cultural amplio. En este sentido, al analizar el fenómeno, en forma general, se pretende llegar a un apropiamiento de la realidad, tanto a partir del dominio y comprensión de la interdisciplinariedad entre las ciencias y en forma más específica por el dominio de las expresiones plásticas ya sea desde el punto de vista teórico como práctico. Podemos deducir que este fenómeno

es netamente humano, creado y desarrollado única y exclusivamente por el hombre.

El fenómeno de la visualidad es sumamente complejo, razón por la cual, para su abordamiento exige de una interdisciplinariedad, es decir, de ser analizado desde el punto de vista de diferentes disciplinas, cuyos aportes conjuntos se van interrelacionando para volver a integrar un todo más completo.

Abordar la visualidad en forma interdisciplinaria, plantea la problemática de buscar entre todas esas disciplinas aquellas teorías que sean compatibles con el fenómeno que nos ocupa y, en el caso de la Facultad, la corriente contemporánea que se considera con mayores posibilidades para ayudar a superar el nivel físico de estudio, es el estructuralismo.

Bajo este enfoque se manejan los contenidos incluidos en el Plan de Estudios de la Facultad ya que el eje central lo constituye el fenómeno de la visualidad, alrededor del cual, giran todas las materias que lo analizan, explican, aclaran y justifican desde el punto de vista de su disciplina, cuyos aportes conjuntos se van interrelacionando para formar la totalidad.

En este sentido, podemos decir que el enfoque que se da a los contenidos de las materias, no es el de entes aislados y parciales, sino que son diferentes maneras de analizar un mismo conocimiento a partir del ángulo de cada disciplina que se ocupa de su estudio.

Por todo lo anteriormente expuesto y dadas las características de una disciplina que como las artes visuales se considera difícil, pero importante sistematizar, es que la Facultad de Artes Visuales requirió de una instancia que se avocara al desarrollo de este trabajo, razón por la cual se encuentra en funciones el Departamento de Investigación Curricular.

3.- ALGUNAS EXPERIENCIAS DEL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION CURRICULAR.

El Departamento de Investigación Curricular fue creado para atender los aspectos relacionados con el accionar pedagógico de la Institución.

Institución que se enfrenta a uno de los retos más importantes desde su creación: La instalación del conocimiento a nivel universitario, que le permitirá dar a conocer las características propias de la Facultad, en el desarrollo de una conciencia histórica, que au-

nada a una actitud crítica, haga más rápido y objetivo el encuentro e con su identidad, que le permita no sólo administrar el conocimiento, sino generarlo.

Desde sus orígenes el Departamento ha fijado como objetivos generales la revisión del currículo vigente de la Licenciatura; la propuesta de un proyecto de maestría en Artes Visuales; y el brindar asesoría pedagógica permanente a los docentes de la Facultad, así como a los instructores que participan en los Cursos de Extensión.

Para lograr la consecución de tales objetivos, el Departamento se ha estructurado de la siguiente forma: Una Coordinación General; un Área de Revisión Curricular; un Área de Diseño Curricular de Maestría; un Área de Educación Permanente y Apoyo a la Docencia; y un Área de Extensión y Difusión Cultural.

Es conveniente aclarar que cada área no trabaja en forma aislada, ya que esta estructura permite la simultaneidad de acciones que entre ellas se programan, lo que da lugar a una sistematización acorde a las necesidades detectadas por el Departamento.

Sistematización que conduce al constante acopio de materiales informativos, que una vez analizados e interpretados son utilizados por las áreas en su conjunto.

La actividad eje en que se centran las áreas del Departamento, es el Diseño del Currículum de una Maestría en Artes Visuales. Lo que requirió la revisión del Plan de Estudios vigente de la Licenciatura, revisión que permite evaluar dicho currículum y poder proponer las modificaciones pertinentes. Además, en forma simultánea, la investigación de las necesidades sociales que permitirán por un lado, la selección y diseño de los contenidos del posible currículum de Maestría, y por otro, el diseño del perfil del aspirante a ingresar a dicha Maestría. Todos estos aspectos se ven reforzados o modificados por la información recabada por el Área de Revisión Curricular. Así mismo, diagnosticar las necesidades de actualización pedagógica tanto de los docentes que imparten cátedra teórica o práctica en los niveles de Licenciatura o Técnico, así como a los instructores que han sido seleccionados para impartir los Cursos de Extensión.

Por lo antes expuesto, el Departamento ha detectado una serie de situaciones problemáticas propias del ámbito de estudio que integra el área de las Artes Visuales. Situaciones que le han permitido,

por ejemplo, participar directamente en la actualización o capacitación de los docentes en los aspectos pedagógicos relacionados con la elaboración, interpretación y manejo de programas; esto a través de la selección y diseño de un modelo de actualización docente acorde a las características y necesidades de la Institución.

Esto implica que por primera vez en el proceso evolutivo de la enseñanza de las artes visuales, en nuestro medio, se apliquen los principios pedagógicos para lograr la sistematización que requiere un área considerada la mayoría de las veces como ocupación del tiempo libre o como distracción y poco sistematizable.

Ahora bien, en todas las actividades que hasta la fecha han realizado las áreas del Departamento, tratándose de la revisión del Plan de Estudios, de la interrelación de sus núcleos, de los aspectos fundamentales de los programas de cada curso, de la determinación de la secuencia, alcance y profundidad de los contenidos, de asesorías a docentes e instructores, etc., han encontrado que el problema principal es la carencia de una metodología aplicable a las artes visuales y en la falta de un sistema de evaluación acorde a las disciplinas que la integran.

4.- NECESIDAD DE IDENTIFICAR O DEFINIR UNA METODOLOGIA DE LAS ARTES VISUALES POR MEDIO DE LA INVESTIGACION CURRICULAR.

El analizar el fenómeno de la visualidad, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, es el objeto de estudio de la Facultad de Artes Visuales la que ha establecido entre sus finalidades, la formación de profesionales no solo en el campo de la producción artística a Nivel Técnico, sino en los campos de docencia, investigación, crítica y difusión cultural a Nivel de Licenciatura.

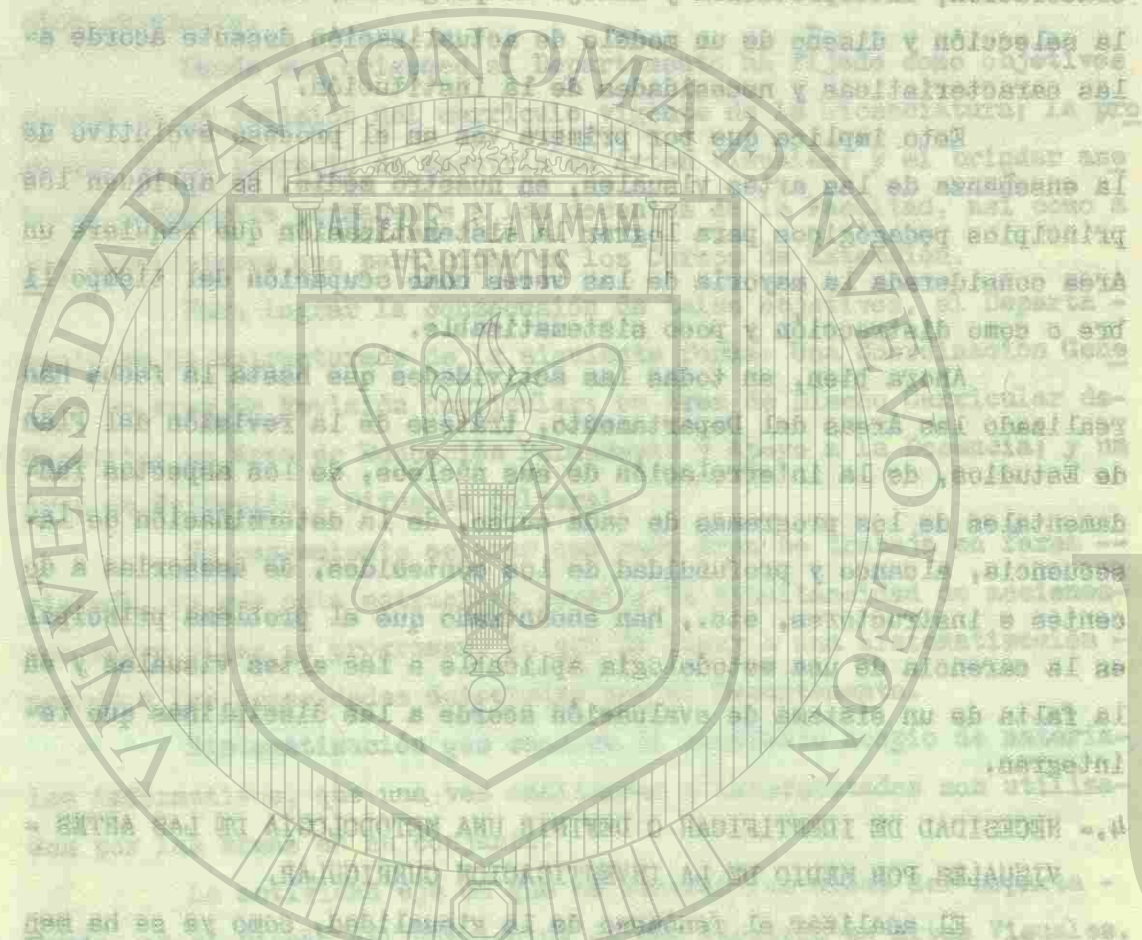
Esta formación de profesionales implica tener siempre presente la interrelación que debe existir entre las materias, contenidos, núcleos, procesos de aprendizaje, metodologías empleadas, programas, sistemas de evaluación, etc., ya que la integración de todos estos elementos da como resultado un producto curricular formado acorde a los

bilite el planteamiento y diseño de la metodología adecuada para el a
abordamiento del fenómeno visual.

Dichas reuniones se han realizado con la finalidad de anali
zar los objetivos pretendidos en cada núcleo, así como para definir -
el objeto de estudio de los mismos, para esto se han revisado los con
tenidos de cada una de las materias que los integran, lo que ha dado-
como producto la obtención de valiosa información a partir de la cual
ha sido posible plantear las posibles modificaciones que se requieran,
simultáneamente dicha información permitirá el diseño de la metodolo
gía específica para las artes visuales.

Además, la investigación curricular ha detectado las
diferentes problemáticas que se presentan en este área y como
quedo señalado, en la primera oportunidad de que se presenten en
cursos en estos campos, con características tan especiales y
que por lo tanto, requieren para una enseñanza de una metodología
específica, cada que, al considerar los elementos generales
que la didáctica, así como como referencia al área en la que se
va a aplicar es limitada, debido a que ésta aunque marca las pa
tas generales a seguir, no específicas en aplicación en el campo
que nos ocupa.

El problema de la metodología para la enseñanza de las
artes visuales deberá ser identificada y definida a partir de
las actividades de la evaluación curricular, pues el definir el
objeto de estudio y los contenidos y objetivos, se
deberá considerar en un primer momento, lo cual
tiene en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

NOVIEMBRE DE 1985

de Licenciatura o Técnico, así como las instrucciones que han sido
elaboradas para impartir los Cursos de Extensión.
Por lo tanto, el Departamento ha detectado una ne
cesidad de establecer programas propios del ámbito de estudio que in
cluyan los cursos de extensión, en las condiciones que le han permitido,

CONCLUSIONES

Podemos concluir que el fenómeno de la visualidad, en cuanto fenómeno humano, requiere de las aportaciones de diferentes ciencias que aclaren, expliquen, fundamenten, justifiquen, enfoquen y complementen sus diferentes manifestaciones.

Además, la investigación curricular ha detectado las diferentes problemáticas que se presentan en esta área y como -- quedó señalado, es la primera oportunidad de que la pedagogía in cursione en estos campos, con características tan especiales y -- que por lo tanto, requieren para una enseñanza de una metodologi a específica, dado que, al considerar los elementos generales -- que la didáctica, sin tomar como referencia el área en la que se va a aplicar es limitada, debido a que ésta aunque marca las pau tas generales a seguir, no especifica su aplicación en el campo- que nos ocupa.

El problema de la metodología para la enseñanza de las artes visuales deberá ser identificada y definida a partir de -- las actividades de la evaluación curricular, pues al definir el- objeto de estudio y seleccionar los contenidos y objetivos, se -- derivan las características de su manera de comunicarlo, lo cual incide en el proceso enseñanza-aprendizaje.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

JORNADAS NACIONALES SOBRE INVESTIGACION Y DOCENCIA
EN LA UNIVERSIDAD

TITULO DE LA PONENCIA:

REFLEXION SOBRE LA RELACION DE DOS PROCESOS DE FORMACION:
DOCENCIA E INVESTIGACION.

AUTORAS:

- LIC. MA. GUADALUPE BECERRA GARCIA
- LIC. MA. DEL REFUGIO GARRIDO FLORES
- LIC. ROSA MARTHA ROMO BELTRAN

MONTERREY, N. L., NOVIEMBRE DE 1986.

Introducción*

En esta ponencia establecemos las características que asume la relación docencia e investigación desde una concepción epistemológica, específicamente para algunas disciplinas que tratan a la docencia como objeto de estudio: pedagogía, psicopedagogía y didáctica, así como desde la práctica educativa concreta de cuya discusión participa el interés de todo aquel relacionado con la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades a nivel superior, nos referimos a asuntos como la práctica institucional de la investigación, la formación docente y la práctica educativa escolarizada. De ahí que hemos destacado cinco vínculos posibles entre las tareas de docencia e investigación consideradas ambas como procesos que se retroalimentan de cierta forma. Nos ha parecido importante emprender en cada vínculo tres posibles acercamientos: una perspectiva teórica, una reflexión sobre la práctica y una descripción de las experiencias, aunque no todos aparezcan con el mismo peso en cada uno de los vínculos señalados. Nuestro marco institucional lo constituye la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL y específicamente el Colegio de Pedagogía, donde participamos, tanto en tareas de docencia como de investigación.

*Muchas de las reflexiones presentadas a continuación han sido retroalimentadas a través del trabajo y discusión con la Lic. Martha Casarini, aunque la responsabilidad de esta ponencia corresponde a las autoras.

Lo anterior refleja en parte la historia de la Pedagogía, tanto como el estado actual de la discusión: pedagogía o ciencias de la educación; el ir y venir entre la preocupación por fines y medios, de un lado la filosofía pero también la ideología y del otro las ciencias de la educación tanto como la tecnología⁽⁴⁾ revelan y explican el tratamiento tan empírico con que todos manejamos nuestras ideas sobre educación; el nivel de opinión es práctica común en la toma de decisiones, en la constitución de proyectos educativos de cualquier alcance: ningún enfoque responde cabalmente. Nos parece que un tratamiento más "racional" de lo educativo debe descansar necesariamente en programas de investigación que fundamenten, expliquen, critiquen, debatan el carácter de opinión con que se planean, ejecutan y evalúan los procesos educativos.

La relación docencia-investigación se justifica porque si hay un quehacer en donde las condiciones se revelan, se hacen "públicas" y por lo tanto cognoscibles, evaluables y transformables, éste es el quehacer docente; su investigación se hace necesaria para participar en la construcción del objeto teórico de la pedagogía.

La discusión sobre pedagogía o ciencias de la educación parece haber llegado a un punto donde tanto las posiciones que justifican una u otra aparecen integrando criterios filosóficos, científicos y prácticos⁽⁵⁾ y siempre descansando en el desarrollo de investigación⁽⁶⁾, considerando a ésta como un proceso de intervención constructiva en la realidad que nos parece, implica dos niveles: la teoría como realidad producto de la actividad humano-social y la práctica educativa también como producto humano social. Tenemos que, para incidir en la práctica educativa se requiere investigación, tanto como para el desarrollo teórico de la pedagogía.

Primer nivel de análisis: El vínculo investigación - docencia en relación a la Pedagogía.

Nos ha parecido importante señalar la necesidad de reflexionar sobre el ejercicio de la docencia y de la investigación, desde un campo disciplinario que se aboca específicamente al estudio de los procesos educativos: la pedagogía.

Uno de los constantes cuestionamientos epistemológicos sobre el objeto teórico de la Pedagogía lo constituye la participación de la ideología en esta práctica social humana que es la educación.⁽¹⁾ la noción de intencionalidad, de fines con que se revisite el proceso, de valoración social, su carácter genérico e histórico a la vez. Otro cuestionamiento epistemológico lo constituye la complejidad de los procesos educativos en cuestión, que tan pronto son definidos como capacitación de la fuerza de trabajo, como reproducción y legitimación del orden social, como desarrollo del individuo, como creación de cultura, trasmisión y asimilación de ésta, relaciones de poder, fenómenos de enseñanza-aprendizaje, desde distintas ópticas disciplinarias. Poner en orden esta madeja conceptual significa un quehacer del discurso crítico,⁽²⁾ aunque de momento, un obstáculo epistemológico.

Asumimos pues, para la educación, su característica normativa y que se distingue de cualquier otro proceso de influencia por el hecho de anunciar su intención formadora. Sin embargo, esto representa a la luz de ciertas teorías sociológicas y psicológicas un elemento de debate, si aceptamos que además de los objetivos explícitos, se transmiten implícitamente una serie de normas y valores, mejor que si hubieran sido explicitados; por ejemplo, los alumnos aprenden a actuar, a situarse y vincularse a la estructura social a través de modelos de interacción impuestos por las escuelas.

Lo anterior refleja en parte la historia de la Pedagogía, tanto como el estado actual de la discusión: pedagogía o ciencias de la educación; el ir y venir entre la preocupación por fines y medios, de un lado la filosofía pero también la ideología y del otro las ciencias de la educación tanto como la tecnología⁽⁴⁾ revelan y explican el tratamiento tan empírico con que todos manejamos nuestras ideas sobre educación; el nivel de opinión es práctica común en la toma de decisiones, en la constitución de proyectos educativos de cualquier alcance: ningún enfoque responde cabalmente. Nos parece que un tratamiento más "racional" de lo educativo debe descansar necesariamente en programas de investigación que fundamenten, expliquen, critiquen, debatan el carácter de opinión con que se planean, ejecutan y evalúan los procesos educativos.

La relación docencia-investigación se justifica porque si hay un quehacer en donde las condiciones se revelan, se hacen "públicas" y por lo tanto cognoscibles, evaluables y transformables, éste es el quehacer docente; su investigación se hace necesaria para participar en la construcción del objeto teórico de la pedagogía.

La discusión sobre pedagogía o ciencias de la educación parece haber llegado a un punto donde tanto las posiciones que justifican una u otra aparecen integrando criterios filosóficos, científicos y prácticos⁽⁵⁾ y siempre descansando en el desarrollo de investigación⁽⁶⁾ considerando a ésta como un proceso de intervención constructiva en la realidad que nos parece, implica dos niveles: la teoría como realidad producto de la actividad humano-social y la práctica educativa también como producto humano social. Tenemos que, para incidir en la práctica educativa se requiere investigación, tanto como para el desarrollo teórico de la pedagogía.

Segundo nivel de análisis: el vínculo investigación-docencia en relación a la Psicopedagogía y Didáctica.

Enseñar y aprender son tareas que le preocupan al docente, constituyen también, integradas, el objeto de estudio de un campo disciplinario específico: la psicopedagogía y didáctica. El maestro tiene conocimiento de lo que constituye la práctica educativa, sin embargo, tal conocimiento carece de fundamentación científica en la mayoría de los casos. Si volvemos la mirada a la teoría detectamos las deficiencias que impiden encontrar respuestas a los problemas que plantea la práctica en el aula: la explicación sobre la enseñanza requiere a su vez de una fundamentación que no ha sido total ni sólidamente construida sobre lo que es el aprendizaje en el salón de clase, considerando sus condiciones, sus procesos, sus resultados,⁽⁷⁾ las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza se han ignorado muchas veces unas a otras, o bien, la teoría de la enseñanza se restringe a principios del aprendizaje, sin que exista en uno u otro caso, una incorporación de lo psicopedagógico a lo didáctico, incorporación que es deseable a los fines de transformación de la práctica educativa.

Aun cuando lo señalado constituye el eje de nuestras consideraciones sobre este campo disciplinario, cabe aclarar que la enseñanza representa un fenómeno social, político, laboral, etc., cuya explicación no ha sido dada integralmente por las ciencias de la educación, y si cada disciplina actúa por su lado es porque el tipo de investigación que sustenta su desarrollo, poco o nada tiene que ver con la práctica educativa. De aquí que "asaltar" el salón de clase para develar los procesos que se llevan a cabo en esta "caja negra" y que la realidad nos obligue a clarificar y rectificar la teoría, es cada vez más necesario.

Lo señalado hasta aquí, nos lleva a hacer referencia a las concepciones teóricas que apoyan nuestra reflexión sobre la integración de dos campos del conocimiento que dan cuenta a su vez de dos procesos sobre los cuales y con los cuales trabajamos: la enseñanza y el aprendizaje, contemplados en su doble perspectiva teórica y práctica.

Consideramos a la docencia una actividad práctica que tiene como fin guiar, orientar el aprendizaje, lo cual le confiere su carácter normativo. Normatividad que por otra parte, tendría que fundamentarse en una teoría sobre la instrucción que contribuya a superar la improvisación, rutina y empirismo en la práctica docente, mediante principios que justifiquen la toma de decisiones.

Lo anterior evidencia la necesidad de señalar la doble dimensión de la teoría de la enseñanza: la sincrónica y la diacrónica. La primera hace referencia a la conveniencia de establecer las relaciones e integraciones de los elementos psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, didácticos, etc. que deben ser estudiados en el planteo teórico de la instrucción; ya que la vida en el aula está multideterminada, su estudio tendrá que ser abordado desde una perspectiva interdisciplinar, esto es, incorporando las aportaciones conceptuales de otras ciencias. La segunda dimensión hace alusión a la lógica de incorporación de los elementos -cuyo conocimiento se asume en la primera dimensión- en una interfase, hacia la acción.⁽⁸⁾

Por otra parte, la probabilidad de que la teoría de la instrucción se extienda a la acción, depende del grado en que sea asumida por el profesor y sepa aplicarla a situaciones reales. Con esto señalamos la complejidad del proceso instructivo.

Este modelo teórico de la enseñanza, además de la integración ya comentada tendrá que abordar el problema de los fines y objetivos de la instrucción, los cuales, lógicamente trascienden al aula y a la institución, esto es, se justifican dentro de un proyecto o modelo de educación, de hombre y de sociedad; explicitar estos fines representa la posibilidad, por una parte, de hacerlos viables mediante las estrategias que se adopten en la organización y práctica de la enseñanza; pero por otra parte, serían el elemento rector que justificaría en todo caso, la normatividad de la acción educativa. Lo anterior obviamente se refiere a problemas ideológicos y de valor. En cualquier caso, el cuestionamiento de los fines, siempre parte de la conciencia sobre ellos.

Desde esta perspectiva consideramos insuficiente el abordaje del acto pedagógico sólo en términos de contenidos y métodos tal y como algunas corrientes didácticas lo han manejado.

A partir de lo señalado sobre este objeto de estudio y teniendo en cuenta la dificultad de abordarlo en todas sus dimensiones pensamos que esclarecer, explicar, describir, los fenómenos que se presentan en la práctica educativa será la condición primordial para una teoría que pretenda prescribir el desarrollo de dicha práctica.

Dentro de este modelo de enseñanza cabría discutir sus elementos sociológicos para posibilitar la reflexión sobre el cuadro en el que se enmarca y proyecta la enseñanza. Reflexión necesaria para lograr una ubicación contextual, la que se relaciona a la vez con variables situacionales, ya que son los individuos quienes confieren significación a los acontecimientos.⁽⁹⁾ Otro de los elementos lo constituye el psicológico que implica la integración de consideraciones sobre el desarrollo y sobre las variables cognitivas, afectivas, socioculturales que influyen en el aprendizaje en el aula.

Por último, el elemento didáctico, que funcionaría como núcleo integrador de los elementos anteriores y que supone la incorporación de objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, medios, organización y evaluación.⁽¹⁰⁾

De esta forma rescatar la normatividad del nivel de opinión, del empirismo, incorporar una teoría integral de la enseñanza a la docencia es sólo posible a partir del planteamiento de la enseñanza como problema de investigación en el campo mismo donde se desarrolla, justificando de nuevo el vínculo docencia-investigación.

Tercer nivel de análisis: El vínculo docencia-investigación en relación a la práctica de la investigación.

Subrayamos la necesidad de la investigación sobre la práctica educativa en el salón de clase como una alternativa para rescatar las actividades de alumnos y maestros del saber de opinión, así como de la práctica empírica y rutinaria. Mediante el apoyo del conocimiento científico que nos permite esclarecer, por una parte el conjunto de mediaciones que regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por otra, la investigación aplicada en la que se contemple la experimentación y contrastación con la realidad, es posible enriquecer y reelaborar la comprensión que tenemos sobre la enseñanza. En el conocimiento que nos proporciona la investigación sobre la realidad en la que actuamos, se encuentra la posibilidad, tanto de develar la práctica como de transformarla. Lo anterior conduce a los profesores investigadores a asumir el compromiso de cambiar, para mejorar la práctica de la enseñanza. Esto nos plan

Este modelo teórico de la enseñanza, además de la integración ya comentada tendrá que abordar el problema de los fines y objetivos de la instrucción, los cuales, lógicamente trascienden al aula y a la institución, esto es, se justifican dentro de un proyecto o modelo de educación, de hombre y de sociedad; explicitar estos fines representa la posibilidad, por una parte, de hacerlos viables mediante las estrategias que se adopten en la organización y práctica de la enseñanza; pero por otra parte, serían el elemento rector que justificaría en todo caso, la normatividad de la acción educativa. Lo anterior obviamente se refiere a problemas ideológicos y de valor. En cualquier caso, el cuestionamiento de los fines, siempre parte de la conciencia sobre ellos.

Desde esta perspectiva consideramos insuficiente el abordaje del acto pedagógico sólo en términos de contenidos y métodos tal y como algunas corrientes didácticas lo han manejado.

A partir de lo señalado sobre este objeto de estudio y teniendo en cuenta la dificultad de abordarlo en todas sus dimensiones pensamos que esclarecer, explicar, describir, los fenómenos que se presentan en la práctica educativa será la condición primordial para una teoría que pretenda prescribir el desarrollo de dicha práctica.

Dentro de este modelo de enseñanza cabría discutir sus elementos sociológicos para posibilitar la reflexión sobre el cuadro en el que se enmarca y proyecta la enseñanza. Reflexión necesaria para lograr una ubicación contextual, la que se relaciona a la vez con variables situacionales, ya que son los individuos quienes confieren significación a los acontecimientos.⁽⁹⁾ Otro de los elementos lo constituye el psicológico que implica la integración de consideraciones sobre el desarrollo y sobre las variables cognitivas, afectivas, socioculturales que influyen en el aprendizaje en el aula.

Por último, el elemento didáctico, que funcionaría como núcleo integrador de los elementos anteriores y que supone la incorporación de objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, medios, organización y evaluación.⁽¹⁰⁾

De esta forma rescatar la normatividad del nivel de opinión, del empirismo, incorporar una teoría integral de la enseñanza a la docencia es sólo posible a partir del planteamiento de la enseñanza como problema de investigación en el campo mismo donde se desarrolla, justificando de nuevo el vínculo docencia-investigación.

Tercer nivel de análisis: El vínculo docencia-investigación en relación a la práctica de la investigación.

Subrayamos la necesidad de la investigación sobre la práctica educativa en el salón de clase como una alternativa para rescatar las actividades de alumnos y maestros del saber de opinión, así como de la práctica empírica y rutinaria. Mediante el apoyo del conocimiento científico que nos permite esclarecer, por una parte el conjunto de mediaciones que regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por otra, la investigación aplicada en la que se contemple la experimentación y contrastación con la realidad, es posible enriquecer y reelaborar la comprensión que tenemos sobre la enseñanza. En el conocimiento que nos proporciona la investigación sobre la realidad en la que actuamos, se encuentra la posibilidad, tanto de develar la práctica como de transformarla. Lo anterior conduce a los profesores investigadores a asumir el compromiso de cambiar, para mejorar la práctica de la enseñanza. Esto nos plan

tea nuevamente la necesidad de cuestionar los fundamentos teóricos en los que apoyamos nuestro modelo de análisis, ya que, "sólo una teoría crítica y explícita que sirva de fundamento a la investigación educativa, podrá dar más utilidad a ésta como elemento innovador de la práctica real".⁽¹¹⁾

Destacamos la importancia que desde nuestro punto de vista adquiere el estudio de la relación educativa llevado a cabo como un procedimiento experimental, ya que permite abordar al sistema tal y como es en el presente, tal y como rige las relaciones entre los actores de la situación educativa y en función de la situación social global.

Esto nos lleva a sostener la necesidad de investigar la realidad, ya que "...al margen de los problemas reales supone no -- contribuir a superarlos en tanto que la investigación estará -- fragmentada y descontextualizada".⁽¹²⁾

Examinar las relaciones entre los componentes de la práctica educativa desde el contexto social de la institución hasta los del grupo escolar en sí mismo, y los comportamientos de los sujetos que están presentes, nos parece una condición necesaria en la aproximación a la práctica pedagógica y la posibilidad de descubrirla, de analizar la dinámica de los diferentes intercambios en las relaciones de los participantes, los tipos y formas de comunicación, el surgimiento, dinámica y resolución de conflictos, la lógica de presentación de los contenidos, la lógica de asimilación de éstos, la influencia específica de la acción instructiva y del docente, etc.

El sustento de dicho examen es la observación directa a través de la cual podrán detectarse los signos fundamentales del funcionamiento de los aspectos antes señalados y mediante un proceso experimental, identificar las variables y determinar las relaciones entre ellas.

Es esta la línea en la cual orientamos nuestro trabajo de investigación. Caracterizamos la vida en el aula en términos de los intercambios y procesos psicosociológicos e instructivos y planteamos la investigación desde el enfoque metodológico etnográfico, situacional, y cualitativo. Entre algunos de los elementos a analizar se encuentran las estrategias que -- utiliza el profesor para planificar, tomar decisiones, actuar en la enseñanza, los mecanismos de adquisición de vicios que se desarrollan en el juicio del maestro; así como analizar -- las estrategias de procesamiento de información que se activan en el alumno como consecuencia de las actividades de enseñanza, los contenidos, experiencias de aprendizaje, los efectos del -- desarrollo de conocimientos y los métodos de pensamiento en el alumno como producto de determinadas estrategias de enseñanza. Además del aspecto ya señalado sobre las relaciones bidireccionales y multivariadas que se generan en el salón de clase.

La irrupción de la investigación en el aula y del quehacer docente no es nueva. Sin embargo una metodología integral de -- abordaje, si está esperando por su construcción. Los enfoques centrados en el aprendizaje, o en la enseñanza, o en la -- interacción o en el contexto, descuidan aspectos que se tornan como pequeñas "cajas negras" en el conocimiento del docente. Nos hemos planteado la necesidad de registrar, describir, interpretar, confrontar nuestras prácticas docentes sin encerrarlos en un paradigma exclusivo, salvo de alguno integral que -- aún está por construirse. Nos parece que un enfoque antropológico constituye una alternativa no suficientemente probada en el aula a nivel superior en las ciencias sociales y que la reconstrucción de los procedimientos por medio de los cuales accedemos a los datos constituirá a posteriori la metodología empleada. Hasta este momento hemos incorporado el uso de informantes, entrevistas, reuniones con docentes, opiniones de

alumnos, la incidencia de acontecimientos externos que afectan la práctica, además de lo central: la observación participante y el registro en el aula.

En el contexto específico de una línea curricular la de Psicopedagogía y Didáctica correspondiente a la licenciatura en Pedagogía, y desde la problemática de seleccionar y organizar contenidos, hemos tenido que abocarnos a la definición de nuestro objeto de estudio, que teniendo como eje a la enseñanza - tanto en su teoría como en su práctica - plantea el abordaje de los problemas relacionados con la práctica educativa desde muy diversos campos disciplinarios tales como el psicológico, sociológico, antropológico, filosófico, etnográfico, etc., enfoques todos que enriquecen la perspectiva desde la que se contemplan y tratan de abordar tales problemas, pero que pese al riesgo que implica ubicarse en uno o algunos de ellos, tenemos que considerar tal situación en vistas a hacer un "recorte" - que desde nuestra óptica permite un mejor acercamiento a la práctica real; estamos abordando los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, a partir de un proyecto de investigación que permita conocer dichos procesos en el ámbito de la producción de la práctica educativa. Este abordaje se fundamenta en consideraciones de índole psicopedagógica y didáctica y contempla de alguna manera los aportes de otras disciplinas así como las determinaciones y condicionamientos de la práctica educativa escolarizada en su relación con el contexto social, político y económico.

Consideramos que el conocimiento de la práctica educativa tal y como ésta se produce es necesario para poder plantear y experimentar alternativas de solución a las vicisitudes que se presenten, y que tal conocimiento sólo es posible en la medida en que exista un real acercamiento a los procesos que tienen lugar en el aula, mismo que requiere de investigación, de

la intervención de alumnos y maestros en tal proceso, además de observar, cuestionar, reflexionar, experimentar, de crear para poder innovar.

Por lo tanto nuestro proyecto de investigación actualmente revisa la siguiente característica: se propone observar, registrar, describir, explicar con la mayor riqueza posible y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula considerada como una totalidad concreta. Lo cual nos lleva a ciertas consideraciones:

- 1) la investigación asume un carácter colectivo con la participación de docentes-investigadores de distintas disciplinas, lo cual permite un enfoque más amplio de los fenómenos así como una mayor fidelidad de la observación e interpretación de la realidad áulica.⁽¹³⁾
- 2) la investigación asume un carácter institucional en la medida en que concientiza los fines del proyecto educativo, como punto de partida para su valoración y/o transformación.
- 3) la investigación incorpora la observación participativa en la cual el docente asume el rol de investigador de su propia práctica, sin desdeñar el posible apoyo de la tecnología.
- 4) la investigación supone acudir al aula sin categorías preestablecidas o que fragmenten la observación y el registro. De esta manera la vida en el aula es abordada como una totalidad.
- 5) la investigación supone una serie de análisis sobre los primeros datos a fin de establecer conexiones teóricas.
- 6) la investigación supone la producción de hipótesis de trabajo docente que a largo plazo puedan incorporarse en un diseño experimental.

Lo anterior está de acuerdo con la postura sobre la producción de programas de investigación educativa a partir de la propia práctica de la educación, ateniéndose al patrón materialista y crítico que caracteriza a la intervención científica en la realidad e inscribiéndose en la línea de movimientos pedagógicos como opción de transformación que incorpora a su vez a los agentes profesores y alumnos. (14)

Cuarto nivel de análisis: El vínculo docencia-investigación en relación a la formación docente.

En un mirar retrospectivo a un proceso de formación y actualización docente que se inicia hace algunos años, y a partir de la reflexión sobre éste, detectamos una serie de aspectos de nuestra práctica educativa que han ido cobrando importancia a través de las diferentes etapas de dicho proceso, mismo que ha asumido distintas características según lo enfoquemos en su comienzo o a partir de su institucionalización con la puesta en marcha del Modelo Académico Alternativo. (15)

La sensibilización sobre ciertos aspectos de la práctica educativa, nos ha llevado a plantear problemas respecto a la vida en el aula y ante los cuales nos encontramos aún sin respuesta, y en el inicio, sin elementos suficientes para analizarlos e intentar comprenderlos. Este último hecho se ha modificado en alguna medida, y trataremos de elucidar sobre los determinantes de tal modificación.

Pensamos que han sido diversos factores dentro del proceso de formación -llevado a cabo de manera tanto informal como formal-, los que posibilitan el acercamiento al análisis de nuestra formación como docentes y como investigadores.

Se encuentran, por una parte, el conocimiento de diferentes enfoques teóricos sobre el desarrollo, el aprendizaje, la enseñanza, la práctica educativa en el salón de clase, que dos planes de estudio de la licenciatura en pedagogía han permitido a los maestros que impartían e imparten determinadas materias, abordar con cierta amplitud y nivel de profundidad.

Así, desde un enfoque meramente teórico, empezamos a ubicar problemas presentes en nuestra práctica, y a los que sin más fundamentación y muchas veces por ensayo y error, tratábamos, en el mejor de los casos, de dar respuesta o, en otro caso, de obviar, cayendo entonces en serias contradicciones entre lo sustentado en un discurso con el que nos sentíamos identificadas y en nuestras actuaciones en el aula. Después, empezamos a comprender que una forma más eficaz de aportar alternativas de solución a los problemas que nos interesan en vistas a mejorar la calidad de la enseñanza, va más allá del conocimiento de modelos teóricos, y que requiere de construir alternativas de solución a partir de la investigación sobre el proceso educativo en el que participamos.

De esta forma, nuestro proceso de formación como docentes, nos ha conducido desde la preocupación por el dominio de contenidos -que han sido o que son impartidos, y que tratan sobre los procesos en que estamos insertas-, hasta la concienciación sobre problemas relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje -así como a la necesidad de obtener respuestas a esos problemas, contemplando a la investigación educativa como el proceso a partir del cual se ha de crear para transformar.

Aunado a este reconocimiento que nos ha llevado a la realización de diversas actividades en el campo de la práctica docente así como en el de la investigación, han surgido, a partir del trabajo sobre los contenidos de enseñanza, cuestionamientos

Lo anterior está de acuerdo con la postura sobre la producción de programas de investigación educativa a partir de la propia práctica de la educación, ateniéndose al patrón materialista y crítico que caracteriza a la intervención científica en la realidad e inscribiéndose en la línea de movimientos pedagógicos como opción de transformación que incorpora a su vez a los agentes profesores y alumnos. (14)

Cuarto nivel de análisis: El vínculo docencia-investigación en relación a la formación docente.

En un mirar retrospectivo a un proceso de formación y actualización docente que se inicia hace algunos años, y a partir de la reflexión sobre éste, detectamos una serie de aspectos de nuestra práctica educativa que han ido cobrando importancia a través de las diferentes etapas de dicho proceso, mismo que ha asumido distintas características según lo enfoquemos en su comienzo o a partir de su institucionalización con la puesta en marcha del Modelo Académico Alternativo. (15)

La sensibilización sobre ciertos aspectos de la práctica educativa, nos ha llevado a plantear problemas respecto a la vida en el aula y ante los cuales nos encontramos aún sin respuesta, y en el inicio, sin elementos suficientes para analizarlos e intentar comprenderlos. Este último hecho se ha modificado en alguna medida, y trataremos de elucidar sobre los determinantes de tal modificación.

Pensamos que han sido diversos factores dentro del proceso de formación -llevado a cabo de manera tanto informal como formal-, los que posibilitan el acercamiento al análisis de nuestra formación como docentes y como investigadores.

Se encuentran, por una parte, el conocimiento de diferentes enfoques teóricos sobre el desarrollo, el aprendizaje, la enseñanza, la práctica educativa en el salón de clase, que dos planes de estudio de la licenciatura en pedagogía han permitido a los maestros que impartían e imparten determinadas materias, abordar con cierta amplitud y nivel de profundidad.

Así, desde un enfoque meramente teórico, empezamos a ubicar problemas presentes en nuestra práctica, y a los que sin más fundamentación y muchas veces por ensayo y error, tratábamos, en el mejor de los casos, de dar respuesta o, en otro caso, de obviar, cayendo entonces en serias contradicciones entre lo sustentado en un discurso con el que nos sentíamos identificados y en nuestras actuaciones en el aula. Después, empezamos a comprender que una forma más eficaz de aportar alternativas de solución a los problemas que nos interesan en vistas a mejorar la calidad de la enseñanza, va más allá del conocimiento de modelos teóricos, y que requiere de construir alternativas de solución a partir de la investigación sobre el proceso educativo en el que participamos.

De esta forma, nuestro proceso de formación como docentes, nos ha conducido desde la preocupación por el dominio de contenidos -que han sido o que son impartidos, y que tratan sobre los procesos en que estamos insertas-, hasta la concienciación sobre problemas relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje -así como a la necesidad de obtener respuestas a esos problemas, contemplando a la investigación educativa como el proceso a partir del cual se ha de crear para transformar.

Aunado a este reconocimiento que nos ha llevado a la realización de diversas actividades en el campo de la práctica docente así como en el de la investigación, han surgido, a partir del trabajo sobre los contenidos de enseñanza, cuestionamien

tos de orden epistemológico que hacen aparecer la complejidad de la problemática educativa en una magnitud que recién empieza a tener sentido en nosotras. A medida que hemos abordado - estas cuestiones referentes a un campo de conocimiento, a su especificidad, explicación, interrelaciones con otros campos, nos hemos planteado también otras cuestiones sobre la práctica en el aula y sobre el abordaje de dicha práctica para su investigación, esto es, qué modelos, qué métodos, qué técnicas, qué estrategias de investigación utilizar o desarrollar para acercarnos al conocimiento de la práctica educativa.

Consideramos importante señalar que el proceso descrito con anterioridad, ha sido impulsado y reforzado por los requerimientos que ha implicado, como ya lo señalamos, la puesta en marcha, a nivel institucional del Modelo Académico Alternativo. Entre sus implicaciones están las reformas a nivel del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía así como la formalización del proceso de formación y actualización docente. Tales implicaciones revisten especial significado en nuestra experiencia de formación. Así, por ejemplo, las características del trabajo en el campo de conocimiento de la psicopedagogía y didáctica se relacionan estrechamente con las del plan de estudios y con sus modificaciones. De este modo, el denominado Plan 80 de la licenciatura, no integraba a nivel curricular la psicología educativa y la didáctica, situación que permitía ampliar y profundizar en el conocimiento de dos diferentes campos disciplinarios, contemplando remotamente las posibilidades de integración interdisciplinar así como las repercusiones de tal integración en la práctica. Admitíamos sí la necesidad de investigar, de producir conocimiento, pero en cada uno de los campos por separado y quizá priorizando la investigación de procesos psicológicos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje para después desarrollar un proceso de investigación sobre aspectos didácticos.

Planteábamos la necesidad de investigar, sin enfrentar concretamente los obstáculos de tipo epistemológico y metodológico que su realización supone, ni las limitaciones en cuanto a la formación en investigación y posibilidades reales de integrar la docencia con la investigación.

Este panorama cambia en algunos aspectos al replantearse los objetivos y reestructuración de la licenciatura: Modelo Académico Alternativo. De esta manera, y a nivel de curriculum formal, se plantea la organización de una línea curricular - que tiene como eje la problemática de la integración de la psicopedagogía y de la didáctica. Situación que lleva al planteamiento de cuestiones epistemológicas sobre lo que supone a nivel teórico dicha integración y se va complejizando a medida que cobramos conciencia -a partir del estudio de contenidos de enseñanza, del trabajo sobre los programas de los cursos y de la reflexión sobre la práctica de nuestras contradicciones entre el discurso y la actuación como docentes.

La formalización del proceso de formación y actualización docente ha tenido como característica principal el trabajo colectivo, el que ha atravesado por diferentes momentos; en el actual, la sistematización de ese trabajo al interior de la línea curricular de psicopedagogía y didáctica posibilita un mayor rigor en el análisis de la práctica docente concreta de los participantes así como el fortalecimiento de la relación entre el proceso de formación docente y la práctica de la investigación.

Antes de finalizar nuestras reflexiones sobre este vínculo - queremos anotar que las limitaciones de todo trabajo de investigación y en nuestro caso específicamente las conceptuales y metodológicas han ido adquiriendo distintos matices en función del momento por el que atravesábamos en nuestra formación docente como en la formación como investigadoras.

Quinto nivel de análisis: el vínculo docencia-investigación en relación a la práctica educativa escolarizada.

Estamos de acuerdo en que "no pretendemos en modo alguno, ignorar que la práctica educativa escolarizada sea una práctica contradictoria donde los procesos que allí tienen lugar son tanto dialécticos como históricos. Es decir que si bien colabora en la reproducción social del sistema también genera en su propio seno condiciones para cuestionar y luchar por una transformación del mismo".⁽¹⁶⁾ Si asumimos que la docencia actual está revestida de "individualismo, irresponsabilidad, desazón, dispersión, aislamiento, impreparación, incultura, egoísmo, falta de fe y de amor al trabajo, cinismo, desaliento, simulación y escepticismo"⁽¹⁷⁾ justificamos la necesidad de modificarla. Nos parece que la vía por la que procedería ese cambio sería la incorporación de fundamentos teóricos en el ámbito de la práctica y el continuo esclarecimiento de sus significados por medio de la investigación además de la voluntad explícita de los interesados. De tal modo que no sólo el docente, sino los alumnos, así como la institución forman parte de la transformación que sufra la práctica educativa si la fundamentamos en la investigación. Un punto de partida es el compromiso colectivo de los que participamos en el proceso por la modificación asumiendo de entrada la labor de concientización que esto requiere. Si deseamos una docencia más creativa, más satisfactoria, alumnos más críticos y cuestionadores, necesitamos que la profesionalización de la docencia finalmente descansa en un saber teórico y en un ejercicio de investigación.

La transformación en las universidades mexicanas, que se da de manera radical y a veces no perceptible a partir de los movimientos universitarios de los 60's y 70's, lleva al planteamiento de que la función y el propósito de las Instituciones de Educación Superior ya no son ni pueden ser los mismos, por lo que es necesaria su redefinición en el marco de la práctica educa-

tiva escolarizada y de un hecho presente, la crisis económica del país.⁽¹⁸⁾ Marco que nos implica el análisis de diferentes situaciones que tienen que ver con la crisis, con la universidad y en nuestro contexto específico con la función y con la enseñanza de las ciencias sociales, y con la necesidad de buscar criterios que permitan construir la manera de corregir irregularidades que ocasionan que el nivel académico no sea el deseable, la manera de orientar la docencia "a establecer estados de conciencia crítica y participativa en la problemática social, y en relación con esto, al desarrollo de capacidades intelectuales, de creatividad e innovación, para la producción y manejo de los conocimientos científicos".⁽¹⁹⁾

Ante esta situación, enfrentamos una serie de problemas que tienen que ver con la selección de contenidos científicos, la relación de éstos con cuestiones de índole psicopedagógica y didáctica y con el desarrollo de una pedagogía que aclare aspectos del proceso educativo tales como: "la dinámica de la clase, las formas de abordar el conocimiento, la determinación de las tareas académicas a realizar en relación con el aprendizaje".⁽²⁰⁾ Otro elemento a considerar lo constituye el conocimiento científico que formulado a través de teorías caracteriza al contenido disciplinario, el cual posee una organización lógica y significativa producto de indagaciones rigurosas con el objeto de promover la adquisición progresiva del alumno de esos cuerpos de conocimiento organizados lógicamente así como de los métodos para adquirirlo. Si pretendemos que esa asimilación gradual de contenidos pueda relacionarse con el conocimiento ya poseído así como con la formación de estructuras internas y el desarrollo de estrategias operativas de pensamiento, estas peculiaridades del contenido exigen organizar el contexto, las estrategias docentes y el comportamiento del profesor con el fin de favorecer las actividades y experiencias de aprendizaje.⁽²¹⁾

La docencia nos ha permitido cuestionar la práctica al mismo tiempo que la teoría que da cuenta de ella. Hemos vivido -- alienadamente esta práctica; (22) hemos sentido que perseguimos fines que nos son ajenos, contrapuestos, que la racionalización que hacemos de nuestra tarea cada vez se torna más difícil: la teoría no da explicaciones suficientes; el producto de nuestra práctica se nos escapa de las manos antes de que podamos explicarnos cabalmente lo que está sucediendo. Desde el Departamento de Evaluación hemos constatado que la situación alienada es compartida por muchos docentes; la oscuridad puebla nuestra labor. Nos hemos decidido por hurgar en nuestro trabajo antes de que podamos calificarlo como insalvable de la ideología, aquél que sólo compete a la reproducción, que desvirtúa cada vez más la labor de la Universidad en la sociedad. Sólo la vía de la investigación desde la concepción y características ya señaladas, permite acceder al conocimiento y modificación de esta práctica social tan devaluada que el quehacer científico poco se ha ocupado de ella, que es recipiente de deshumanización; antes de que se le conozca cabalmente ya se le maneja desde la tecnología, desde el sentido común, del poder, y también, desde el amor.

Aunado a esta situación, vamos interiorizando y aceptando como nuestra -- en función del trabajo con los alumnos, de las lagunas en el conocimiento, de los procesos en los que participamos, de las dificultades concretas sobre las que nos sensibilizamos -- la necesidad de reflexionar, de conocer los mecanismos, los resultados de la práctica que realizamos, a fin de evaluar y poder reconocer aquellos aspectos que requieran ser innovados en vistas a la consecución de los objetivos planteados.

A partir de nuestra propia práctica y del conocimiento de otras experiencias de profesores, hemos constatado la existencia de algunas situaciones: diversidad de estilos docentes que se reflejan en el aula a pesar de que existen acuerdos previos en reuniones de trabajo académico, diferencias que van más allá de las características personales del maestro y del grupo, y --

que se relacionan con las interpretaciones que un mismo discurso adquiere en cada profesor; carencia de estructuras metodológicas acordes con la estructura conceptual del contenido y la estructura cognoscitiva del estudiante; enfoques de enseñanza tanto en alumnos como en maestros determinados por la evaluación del producto de aprendizaje; variedad de limitaciones de los alumnos para la adquisición del conocimiento; la presencia del mínimo esfuerzo como criterio en el desempeño de alumnos y maestros.

Apuntamos a la resolución de contradicciones entre los contenidos trabajados en los cursos y la práctica en el aula, teniendo claro que tal resolución no podrá lograrse si no media en este proceso de integración de discurso y práctica; el de integración de la docencia e investigación, mismo que supone desde el punto de vista de la docencia, el seguir trabajando sobre los aspectos psicopedagógicos y didácticos ya señalados con el fin de construir nuestra postura respecto al objeto de estudio; y desde el punto de vista de la investigación continuar con un proceso que recién iniciamos y que desde nuestra perspectiva -- tiene como eje la forma en que estamos concibiendo a la práctica educativa escolarizada y a los procesos de enseñanza-aprendizaje para poder definir las metodologías y construir estrategias de investigación que posibiliten un acercamiento a los procesos que tienen lugar en el aula y que generen determinados productos.

INSTITUTO GENERAL DE BIBLIOTECAS

Notas

- (1) Quintanilla, M.A.: "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", en Epistemología y Educación, Ed. Sígueme, Salamanca, 1978, pp. 92-118
- (2) Fullat, Octavi: Verdades y Trampas de la Pedagogía, CEAC, Barcelona, 1984.
- (3) Postic, Marcel: La relación educativa, Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, 1982.
- (4) Casarini Martha en Horacio Maldonado "Dialogando con Martha Casarini", Palabras, Instituto Psicopedagógico, Universidad Regiomontana, Monterrey, 1984, N. 3 y 4.
- (5) Escolano, Agustín: "Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos" en Epistemología y Educación, Ed. Sígueme, Salamanca, 1978, pp. 15-26
- (6) Lakatos citado por M.A. Quintanilla: "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", Op. Cit.
- (7) Pérez Gómez, Angel: "Aprendizaje, desarrollo y enseñanza". en Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza, Ed. Zeto zyx, Salamanca, 1980, pp. 11-31
- (8) Gimeno Sacristán, J.: "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza", en Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza, Ed. Zeto zyx, Salamanca, 1980, pp. 467-499.
- (9) Pérez Gómez, Angel: "Paradigmas contemporáneos de investiga-

- ción didáctica" en La enseñanza: su teoría y su práctica, Akal Editor, Madrid, 1985.
- (10) Gimeno Sacristán, J.: "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza"
- (11) Gimeno Sacristán, J.: "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad" en La enseñanza: su teoría y su práctica, Akal Editor, Madrid, 1985.
- (12) Ibid., p. 186
- (13) Infante, José María : Guía para el diseño de investigación, (Vimeo).
- (14) Quintanilla, M.A.: Op. cit.
- (15) Modelo Académico Alternativo, se refiere a la propuesta curricular de los planes de estudio 84, para las siete licenciaturas que imparte la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.
- (16) Jiménez, Isabel: "Práctica educativa escolarizada. Elementos para la construcción de un marco teórico de análisis", en Perfiles Educativos, CISE/UNAM, México, N. 17, p.10
- (17) Córdoba, Arnaldo: "La reforma universitaria hoy", en Actualidad de la educación superior en México, Ediciones Foro Universitario, México, 1984, p.112-113.
- (18) M. A. A. : Modelo Académico Alternativo
- (19) Ruiz Larraguivel, Esthela: "Curriculum oculto y universidades

APROXIMACIONES A UN PROCESO:

EL CURRÍCULO, LA FORMACION DOCENTE Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Este trabajo se origina en la necesidad de reflexionar sobre el proceso de trabajo actual de los maestros del Colegio de Pedagogía de esta Facultad. Pretende recuperar la experiencia y sistematizarla a fin de incrementar, en el proceso, la reflexión sobre el mismo, y simultáneamente, enriquecer la experiencia de sus protagonistas.

A partir de esto se deduce que el problema que tenemos que sortear es complejo, pues integrar la teoría y la práctica en cuestiones educativas es empresa hartamente difícil.

Para proporcionar una visión relativamente articulada del currículo, (1) la formación y actualización docente (2) y la investigación educativa, (3) consideramos necesario exponer un conjunto de cuestiones, de distinta índole, que de manera subyacente o explícita están presentes, y que, a nuestro juicio, constituyen "claves" del problema que nos interesa tratar en esta ponencia.

Para ello se ha organizado este documento como un conjunto de aproximaciones al tema. Cada una de ellas constituye una de las "claves" del problema. Puesto que éste es muy complejo no creemos poder agotar la multiplicidad de matices que lo definen. Por lo que solo intentamos "aproximaciones"...

Aproximación 1: Algunos datos para situarse.

Las primeras consideraciones se vinculan al Colegio de Pedagogía y su contexto específico: la Facultad de Filosofía y Letras.

Desde el año 1974 a la fecha se han formulado 3 planes de estudio para la Licenciatura de Pedagogía.

La primera formulación sigue los lineamientos que tradicionalmente han tenido este tipo de estudios en nuestros países. Hay un discurso organizado respecto al fenómeno educativo en el cual se articulan "naturalmente" conocimientos filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos.

Dado que en su gran mayoría los usuarios de ese Plan de Estudios son alumnos normalistas, es decir gente en el ejercicio de la docencia a nivel primario y medio, se establece una continuidad espontánea y aceptada entre lo que ofrece el Plan y las expectativas de los alumnos.

Complementariamente, los profesores en su inmensa mayoría provienen de los mismos centros de formación magisterial. Esta situación refuerza el proceso reproductivo de la Licenciatura a nivel de conocimientos, actitudes, métodos, etc.

Esta situación más o menos homogénea, en lo que respecta a un modo de concebir la Pedagogía (teórica y prácticamente) no provoca conflictos que exijan un re-planteamiento del tipo de formación académica-magisterial que los docentes tienen.

De estas consideraciones surgen algunas preguntas; ¿Qué tipo de condiciones y problemas son los que, en un determinado momento, llevan a una institución a la necesidad de replantearse (o plantearse por primera vez) la formación y actualización de sus maestros? ¿Cuáles son los emergentes que en un período concreto introducen una fisura en el discurso institucional de modo tal que aquello que tenía legitimación y consenso ya no lo tenga?

Volviendo a nuestra historia, hay algunas respuestas posibles para esas preguntas. Tienen que ver con el momento social, político y económico que vive el país en el sexenio pasado; con la preocupación creciente por la Educación Superior (por el desarrollo masivo de la matrícula en la década pasada); con los proyectos de "modernización" que se perfilan en distintos centros educativos del país (algunos funcionales, otros

más radicales).

Se crean Centros de Planeación Educativa, de Didáctica, etc., a nivel superior. La educación cobra gran importancia más allá de la calidad o no de sus avances.

Por otra parte en el Colegio de Pedagogía la matrícula va cambiando con la progresiva inserción de preparatorianos para los cuales la docencia no constituye su práctica cotidiana. En los hechos esto provocará cambios en el perfil del currículo real.

Hay que citar también las inquietudes de algunos maestros y alumnos por someter a revisión el plan de estudios y sus alcances sociales.

En fin, este entrecruzamiento de factores prepara el terreno -- para la formulación de un nuevo currículo al iniciarse la década del 80. La ruptura que se produce es doble: a nivel teórico en lo que concierne al objeto de estudio, y a nivel de la práctica en lo que respecta a nuestra concepción del pedagogo como un profesional de la educación (aspectos sobre los cuales se volverá más adelante).

Es necesario detenerse en este punto y tomar conciencia de las dificultades de la empresa iniciada.

La doble "ruptura" a la que aludimos significa, en nuestro proceso, poner en entredicho cuestiones referidas a la cientificidad de la Pedagogía, entrar a la polémica Pedagogía/ciencias de la Educación; preguntarse por las relaciones ciencia/ideología en este campo de estudios; plantearse el problema de la investigación educativa en un contexto disciplinario que presenta tantos matices epistemológicos.

Desde el punto de vista profesional las preguntas no eran (ni son) menos sugerentes: ¿Existe una práctica profesional para el

pedagogo?, ¿es posible diversificarla e ir más allá de la práctica docente, que es la que aparece "naturalmente" como dominante?

La posibilidad, pues, de preguntarse por el proceso educativo -- desde otros ángulos teórico-prácticos exige también otra visión curricular. El currículo no es ya un producto (aunque se opere en un plan de estudios) sino algo que hay que hacer; -- hay que construir. En un sentido amplio se podría afirmar que desde esta perspectiva el currículo constituye una extensa investigación teórica-aplicada.

Es obvia la movilización de actitudes, sentimientos, posiciones conceptuales y prácticas que este tipo de proceso desencadena en los actores.

Se plantea, así, una situación contradictoria y difícil: cómo -- construir el currículo, al mismo tiempo que los maestros reelaboran su abordaje teórico-práctico? (ideas como estas llevan en la literatura curricular actual a hacer precisiones entre el currículo formal y el real, entre el currículo como producto y como proceso).

Todo esto explica la necesidad de los programas de formación y actualización (académico-pedagógica); explica también indirectamente por qué fracasan estas propuestas cuando aparecen descontextualizadas del currículo. Pero, sobre todo, clarifican que no basta contar con un documento curricular formal, sino que es imprescindible concebirlos como una propuesta a construir. Y, -- por último, todo esto fija los alcances, pero también las limitaciones de un programa de formación y actualización docente, -- (sobre todo de las formulaciones convencionales que no contemplan el largo plazo y que no se vinculan a la investigación educativa).

¿Por qué los límites y los alcances? No se pueden establecer

por decreto", otras construcciones del conocimiento (diferentes a las que el maestro asume); ni se puede tampoco inventar le otra práctica profesional (distinta, en este caso, a su práctica magisterial).

Yendo más allá, al salón de clase donde están los alumnos y donde los maestros ejercen su práctica docente (es decir, "hacen" el currículo): ¿cómo convertir a los alumnos en buscadores-investigadores, si los maestros encargados de tal proceso, no lo hacen?, ¿cómo formar a los estudiantes para otras prácticas profesionales, que a largo plazo vayan configurando otro perfil -- profesional, si los encargados de formarlos en las mismas no desarrollan otras prácticas profesionales-diferentes a la docencia aúlica? Pensamos que preguntas como estas constituyen verdaderos desafíos para aquellos que pretenden cuestionar los mecanismos reproductivos del sistema educativo más allá del discurso sobre -- los mismos.

Aún más. Concibiendo la práctica docente como prioritaria y dominante ¿la investigación de esta "práctica" no tendría que ocupar un lugar preferencial en nuestras preocupaciones curriculares, puesto que uno de los grandes temas de la Investigación Educativa es, precisamente la investigación de la práctica docente?

Estos planteos, y muchos más, son estimulantes en la medida que se pretenda, progresivamente, modificar la realidad, acortar la distancia entre el discurso y la práctica, y al mismo tiempo tomar conciencia del conjunto de limitantes para lograrlo. Son estimulantes porque permiten a nuestro juicio, enriquecer la construcción curricular con la formación y actualización docente y la investigación educativa, no ya como propuestas fragmentadas sino -- como articulaciones relativas que incorporan las diferencias, las contradicciones y los desniveles de un proceso de este tipo.

Para finalizar este apartado, esta es la situación actual: Por -- tercera vez se reestructura el Plan de Estudios, existe una mayor-

cobertura y apoyo institucional para un programa de formación docente; por parte de los maestros hay un desarrollo creciente en la formulación de problemas teórico-prácticos en el trabajo colectivo.

En el próximo punto someteremos a análisis algunas de las cuestiones que fueron hasta aquí esbozadas.

Aproximación 2: La Pedagogía. Los problemas desde la Perspectiva de la disciplina y la profesión.

En esta fase pretendemos aproximarnos a la problemática del campo de estudios a fin de dar un contexto conceptual a la reflexión -- sobre la formación y actualización docente y la investigación -- educativa. Asimismo nos internaremos en el quehacer profesional.

2.1 La disciplina: su dimensión epistemológica-metodológica.

¿A qué se alude cuando se hace referencia a la Pedagogía?

Esta disciplina participa, en líneas generales, de la problemática actual de las Ciencias Sociales. Está sujeta a un fuerte cuestionamiento teórico, a una redefinición de su aparato conceptual y de sus relaciones con la filosofía y otras disciplinas.

Lo anterior lleva a redefinir la Teoría y la Práctica educativa, el concepto de normatividad, la relación fines y medios, etc., etc., y en síntesis -- como veremos más adelante -- conduce a efectuar ciertos abordajes de la investigación educativa.

Para algunos autores como Escolano: "la situación actual de las ciencias de la educación exige replanteamientos epistemológicos, -- tanto por el incremento de los datos científicos capitalizados en el sector, como por las múltiples relaciones disciplinarias establecidas en la investigación".⁽⁴⁾

Abunda en el desarrollo pluridisciplinario de las Ciencias de la Educación y dice que esto se advierte hasta en el cambio terminológico, pues progresivamente -- se ha ido reemplazando la denominación tradicional de Pedagogía --

por el de Ciencias de la Educación, o en todo caso se mantienen denominaciones.

Para este autor esto no obedece a razones de "simple mudanza formal" sino a transformaciones más profundas que afectan estructuralmente la visión de este campo de estudios.

El desarrollo pluridisciplinario se debe, en parte, al mismo desarrollo de las Ciencias de la Educación, que al profundizar en ciertos problemas, necesariamente debe vincularse a otras ciencias sociales e importar sus conceptos y métodos, y por otra parte a que las ciencias sociales se interesan también por el fenómeno educativo a partir de sus propias necesidades internas.

Hay otros como A. Bróccoli que sostienen que es ficticia "la autonomía" que se pretende afirmar al hablar de "las ciencias de la educación". Para él la utilización de esa expresión indica, más bien, la ausencia de un estatuto científico que se pretendería lograr al hacer referencias en "plural" a la Ciencia de la Educación.

Para reafirmar su idea el autor apoya un comentario de Visalberghi: (...) desde el punto de vista, por así decirlo, epistemológico el reconocimiento del hecho de que, en el estado actual del debate pedagógico y de la investigación en el campo educativo no se puede ir legítimamente más allá de una unificación puramente pragmática y funcional de los conocimientos, a ser utilizados de manera elástica y crítica, de modo ampliamente interdisciplinario, y sin olvidar que las grandes decisiones pedagógicas en realidad son decisiones políticas, y responden a una visión política global mucho más que a un simple desarrollo "disciplinario". (5)

En síntesis Bróccoli expresa su cautela en relación a ciertas

posiciones sobre "interdisciplinariedad", "estatuto autónomo", etc., pues sostienen que estas pueden llevar a incluir desmesuradamente dentro de las Ciencias de la Educación toda técnica o disciplina que de alguna manera involucren al hombre y su mundo.

Cabrían así, dos posibilidades: o las ciencias de la educación renuncian a su utopía integradora y aceptan los aportes de algunas disciplinas desde la perspectiva epistemológica de las mismas o, tratan de construir con esos aportes una (s) nueva (s) disciplina (s). Aunque esta última posibilidad le parece interesante el autor, ya citado, muestra su escepticismo al afirmar: "También nosotros compartimos esta esperanza, de todos modos que el efecto de la constitución de una nueva o de nuevas disciplinas, coincide totalmente con los cánones de la mejor tradición ideológica, la cual, no pudiendo modificar la realidad, transformándola y determinando una distinta, transforma y crea nuevas disciplinas". (6)

Introduciendo otra perspectiva en este tipo de análisis J. Samarrona dice que se puede admitir un conjunto de disciplinas llamadas Ciencias de la Educación que estudian el fenómeno educativo desde ángulos muy específicos, y que esto no excluye a la Pedagogía al ser una de dichas ciencias ya "que se ocupa del carácter normativo o general del fenómeno educativo". (7)

El autor rescata el enfoque interdisciplinario pues a través del mismo se puede acceder a "la deseada síntesis de conocimientos y procesos" que proporcionen coherencia al fenómeno educativo. Dicha síntesis se hace necesaria para otorgar bases científicas a la normatividad pedagógica.

"La Pedagogía sólo podrá mantener su identidad como disciplina científica independiente si conserva la normatividad como principio irrenunciable en su justificación epistemológica". (8)

ejemplificar la situación interna de la disciplina. Como dato ilustrativo de esta situación los diversos planes de estudio - del área educativa reflejan en su diseño este tipo de problemática. Obviamente también se refleja en el abordaje que se realiza de la investigación educativa y en los programas de formación y actualización docente.

A modo de síntesis se observa que aquella tradicional relación de la Pedagogía con la Filosofía (fines) y la Didáctica (medios) ha sufrido un fuerte cuestionamiento, provechoso sin lugar a dudas. Aunque en el camino la detección de tantos obstáculos - epistemológicos, ideológicos y político-sociales exijan un mayor trabajo intelectual por parte de los interesados en la cuestión.

Hay que redefinir las relaciones entre la Pedagogía y la Filosofía; precisar la importancia de la Teoría Educativa, si puede -- ser una teoría científica o una teoría práctica, etc. El debate sobre los fines de la educación es fundamental en una época en la que la mentalidad tecnocrática con su énfasis puesto en los medios puede hacernos olvidar el sentido de aquellos.

Esta afirmación no excluye para nada la importancia de la Tecnología en el proceso educativo.

También importa la relación de la Pedagogía con las llamadas Ciencias de la Educación. En la actualidad pretender cierta integración en torno al "objeto educativo" es una empresa imposible (quizás no haya que preocuparse al respecto; no lo sabemos).

En el esquema anterior, la unidad de la Pedagogía con la Filosofía y la Didáctica no era cuestionada, y por supuesto, esto retardó el crecimiento científico de la disciplina. Existía una unidad sin fisuras.

Pero el cuestionamiento al discurso normativo fragmentó en mil pedazos aquella unidad y esos pedazos no pueden reunirse. Ahora, cada una de esas ciencias de la educación tienen una parte del

objeto educativo y los interpretan desde su propia perspectiva (paradigmas, métodos y técnicas).⁽⁹⁾

La otra pregunta es: ¿Pueden, acaso, la Sociología, la Psicología y otras disciplinas dictar los fines de la educación?

Esta situación da lugar, según algunos autores, a los reduccionismos. Reduccionismos psicológicos, sociológicos, antropológicos, económicos, etc., pueden formar parte de un momento inevitable del desarrollo científico de la Educación. Sin embargo, los estudiosos nos llaman la atención sobre el problema -- que esto supone para la práctica educativa pues, pese al avance de la investigación, está sometida a esas ópticas parciales -- que a la larga conducen a una mayor fragmentación de dicha -- práctica.⁽¹⁰⁾

Pensemos, por otra parte, en la repercusión que todo esto tiene a la hora de formular un currículo y en el momento en que se pretende formular un programa de formación de maestros.

La tarea de "armar" en esta situación una estructura conceptual para el currículo es compleja. Realizar un "equilibrio curricular" incorporando las ciencias de la educación, en su totalidad, puede llegar a ser una ficción.

Podemos sentirnos tentados de creer que, porque las hemos incorporado a todas, ya logramos su integración.

E imaginemos lo que esto supone en un programa de formación y actualización docente en el que, entonces, habría que balancear en cada maestro un abanico amplio de formación filosófica, psicológica, sociológica, antropológica...

Sin embargo, como se decía más arriba, consideramos alentador el cuestionamiento, pues sólo rompiendo con la "normatividad" y el esquema clásico de fines y medios, los mismos se podrán reelaborar desde una perspectiva teórica más amplia. A nuestro juicio, esto abre posibilidades muy promisorias para el pedagogo, la Investigación Educativa.

Dos problemas sirven para ejemplificar, sugerentemente, lo anterior.

Uno lo constituye la normatividad ejercida "naturalmente" en cualquier hecho educativo y la misma convertida en "objeto" de estudio e investigación. Tenemos la sospecha que muchos programas de formación docente no precisan estas diferencias; de allí las "recetas masivas" que se emiten en dichos programas sobre "cómo hacer bien las cosas" y que, finalmente, no llegan a lograr el impacto esperado en los docentes. Aquí es donde descubrimos la enorme carencia de investigación educativa, por ej., en la educación superior, y también la gran necesidad de desarrollarla.

El segundo ejemplo lo constituyen las currícula, donde los conocimientos pedagógico-normativo (no cuestionados) auxiliados por las ciencias de la educación (consideradas saber científicas) constituyen un "collage informativo" de tipo generalista. La ausencia de investigación educativa (básica o aplicada) impide precisar y seleccionar con mayor rigor el conocimiento. Luego, la currícula reproduce esta generalización imprecisa y dispersa.

2.2 El quehacer profesional

Este aspecto también merece considerable atención. Se han hecho algunas reflexiones en páginas anteriores.

Cuando se diseña un currículo para formar pedagogos ¿qué se pretende lograr?, ¿En qué se esta pensando cuando se habla de una Licenciatura en Pedagogía a nivel superior?

Al hacer este tipo de comentarios no podemos dejar de lado los análisis sobre el objeto de estudio, pero esto sólo no basta, pues hay que insertar el desarrollo que tiene la disciplina (limitada o no) en un contexto institucional; hay que ligarlo a las necesidades sociales de los distintos sectores respecto-

a la educación, a políticas educativas del Estado, al desarrollo socio-económico del país, etc.

En relación a la práctica profesional del pedagogo nos preguntamos ¿Cuál es?, ¿Cuál puede ser?

La literatura educativa, en general, y curricular, en particular, plantea hoy en día ciertas disyuntivas respecto al tipo de formación a desarrollar en el nivel universitario: ¿Deberemos inclinarnos por formar al joven en una concepción de "carrera" o "profesión"?; ¿Deberemos subrayar la formación científica o la técnica?, ¿La formación general o la especializada?⁽¹¹⁾

Desde la perspectiva del objeto de estudio se combinan aspectos filosóficos, científicos, técnicos, artísticos, al considerar los fines y medios para llevar a cabo un proceso educativo. Pero, todo esto ¿Cómo se concreta y perfila al formular las prácticas profesionales de un futuro egresado? ¿"Deberemos inventar" una práctica profesional?, ¿Cuál?, ¿Para qué proyecto de país? y, ¿para cuál futuro?⁽¹²⁾

Esta cuestión está hoy, más que nunca, sometida a diversos y polémicos enfoques por la situación que atraviesa el país. El desarrollo de la ciencia; el alcance del saber tecnológico y su importancia para nuestra sociedad; la organización económica internacional y las integraciones latinoamericanas; la perspectiva de la cultura en el futuro; la educación del siglo 21; en fin, estos y muchos problemas más están sobre el tapete. Puede existir, de hecho existe, una fuerte tentación a sumergirnos en la cotidianeidad curricular para seguir reproduciendo paradigmas. Pretendiendo, así, que la realidad se adecue a ellos y no a la inversa. Podemos, pues, seguir explicando desde el aparato conceptual en qué consiste la relación teoría-práctica sin intentar desarrollar esa relación teoría-práctica alrededor de problemas específicos.

Aproximarnos al tema de "la práctica profesional" supone incorporar en la discusión las cuestiones recién enunciadas; - establecer, también, otros vínculos con las instituciones laborales, sociales, comunidades, sectores sociales diversos; - supone, en fin, re-pensar la concepción de investigación y sus posibles abordajes y, por supuesto, las finalidades político-académicas de las instituciones educativas encargadas de formar a los futuros egresados.

Acá vuelve a aparecer la necesaria articulación entre el currículo (como proyecto abierto a la construcción permanente), la formación docente y la investigación educativa.

Ejemplificando dicha articulación, se nos ocurre que el currículo como proyecto debe anticipar la práctica profesional construyéndola en la dimensión teórico-práctica, sometiendo-la a revisión y evaluación y, para que sea susceptible de ser enseñada, debe contarse con maestros y supervisores que cuenten con las competencias conceptuales y técnicas deseables.

Si esto no es así, hay que crear, entonces, un programa de formación de recursos humanos en el que los maestros investiguen, diseñen y ejecuten con sus alumnos un conjunto de prácticas profesionales que les permitan ejercer su papel de enseñantes y al mismo tiempo formarse ellos en las nuevas perspectivas. Pues si los maestros formadores, no han podido sortear por distintas causas, el esquema docente-reproductor de conocimientos, y por lo tanto, no poseen aquellas competencias teórico-técnicas necesarias a una nueva o posible práctica profesional, ¿Cómo harán para poder formar en ellas al futuro egresado, ¿Cómo se logrará ofrecer un proyecto profesional que vincule a la profesión con la realidad social y educativa desde otra perspectiva, que no sea la tradicional? Como se puede apreciar, hay que trabajar simultáneamente en-

varios frentes. Así, quizás la mediación entre lo deseable y lo posible, se convierta en una realidad.

Aproximación 3: Un problema específico: La Enseñanza como Objeto de Investigación.

3.1 Algunas consideraciones sobre el tema.

En el segundo apartado de este trabajo se realizaron algunos planteos respecto al objeto de estudio, que en este tercero retomaremos, pero centrándonos en la enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje. Esta cuestión es esencial a nuestro quehacer, tanto desde el punto de vista profesional, como de la investigación.

Recuperada la idea de normatividad, puesto que todo proceso educativo se caracteriza por sus fines, señalamos además la importancia de los medios para obtener dichas finalidades. Es aquí donde debemos meditar sobre el deseable tratamiento científico del aprendizaje y la enseñanza.

Es por ello que se señalaba más arriba, la cuestión del reduccionismo (en este caso psicológico) que pretende deducir de una o varias teorías del aprendizaje, el proceso de la enseñanza.

Al respecto dice J. Gimeno Sacristán: "con el desarrollo de las ciencias aplicables a la educación-Psicología, Sociología, Comunicación, etc., se plantea el problema de cómo estas pueden mejorarla, de suerte que el perfeccionamiento de la práctica de la enseñanza no sólo sea el resultado de la inventiva de cada cual, sino el fruto de un esfuerzo sistemático para lograrlo por medio del método científico, a través de la investigación". (13)

Hoy en día son muchas ya las voces que se alzan para avalar la cita anterior, sin embargo se sigue constatando la enorme dis-

tancia que existe entre los discursos sobre lo educativo - (de distinta calidad científica y proveniente de distintos cuerpos teóricos) y la práctica de la educación.

Por ello, el autor citado, se pregunta: "¿A qué se debe ese contraste entre desarrollo teórico o científico y el anquilosamiento de la práctica?, ¿Por qué no se refleja de una forma más directa y rápida en la calidad de la enseñanza el progreso de la investigación?" (14)

A fin de jerarquizar problemas y respuestas, cada vez más se establece una diferencia entre la teorización sobre el aprendizaje y aquella referida a la enseñanza.

Cada vez más se señala que existe una distinción entre la posesión o saber sobre un objeto de conocimiento y la organización de éste a los fines de su enseñanza. Sin embargo, hoy en día asistimos a un abismo, bastante significativo, entre tanto conocimiento desarrollado y una práctica de la enseñanza más y más anquilosada.

La investigación supone un proceso de creación de conocimientos que prestigia a quien la realiza y a las instituciones que la patrocinan, sin embargo esto no parece tan evidente - cuando se trata de vincular la investigación con la docencia.

Las respuestas a esta reflexión son de distinto calibre; hay una que nos parece relevante: hacer investigación de la docencia supone que la valoración que hagamos de la misma va a estar estrechamente ligada a la posibilidad de mejorar la práctica educativa.

Es pues, un tipo de investigación que reclama, en algún plazo de tiempo, una intervención en la realidad. Y esto puede ser estimulante dependiendo de la perspectiva desde la cual se enfoca dicha realidad y la necesidad de modificarla.

Estamos de acuerdo con Landsheere cuando sostiene que la investigación educativa "va ligada a un marco democrático en la política" puesto que la misma hace una evaluación crítica de filosofías, instituciones y métodos de educación.

Sin embargo también es necesario estar conscientes que no -- siempre la investigación se vincula a un contexto democrático de trabajo y producción, pues se sabe cómo aquella puede intervenir en el reforzamiento de prácticas dominantes. Esto ocurre a menudo en las ciencias sociales en general, como en la pedagogía, en particular. Además suelen filtrarse en el proceso concreto de investigación pre-nociones, conceptos no muy fundamentados que se aceptan sin discusión, y sin, ser sometidos a una revisión teórica más rigurosa. De allí, pues la importancia del aparato conceptual con el que se cuenta o al que se apele.

Pero, por otra parte, debemos evitar el riesgo de que consideraciones como la anterior, justifiquen una parálisis permanente de la investigación educativa. Hoy en día (aún con todas las mediaciones políticas y valorativas) no se pone en duda - la importancia de las investigaciones básicas y aplicadas. El enorme desarrollo del saber científico y tecnológico es una prueba de ello. Ya resulta ingenuo afirmar que para conocer la realidad hay que investigarla. Esto es lo que nos planteamos respecto a la realidad educativa.

Es necesario conocerla, porque si no ¿Cómo modificarla en provecho del alumno, del maestro, de los que toman las decisiones político-administrativas y de la misma sociedad?. Su utilidad nos parece evidente.

También es importante en lo que hace específicamente a la investigación educativa aplicada a la enseñanza. Ofrece ventajas directas e indirectas.

Las directas tienen que ver con la posibilidad de someter a -- revisión crítica a la misma teoría al confrontarla con las prácticas educativas para que al mismo tiempo, la práctica no permanezca disociada de unos fundamentos teóricos.

También, en la medida que los soportes teóricos resultan demasiados "generalistas", el desarrollo de la investigación permite -- construir una estructura conceptual que opera como mediadora entre aquellos fundamentos muy generales y una práctica que presenta problemas muy específicos. (por ejemplo en la investigación de tipo didáctico). De manera indirecta, la difusión de la investigación educativa puede lograr en el largo plazo la asimilación (por parte de maestros, funcionarios y administradores) de una información más sólida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (a la manera en que la difusión de otras investigaciones científicas llegan a grandes sectores de la población y ejercen una función de prevención y orientación).

No hay que interpretar lo anterior como un "voluntarismo". Sabemos que la repercusión de la investigación educativa en la -- práctica y la posibilidad de su utilización para mejorarla depende de muchos factores. Cuando el asunto a tratar es de tipo educativo, el entrecruzamiento de factores institucionales, de poder, ideológicos y resistenciales en maestros, administradores y hasta alumnos, es enorme.

El reconocimiento de los problemas no impide que suscribamos un párrafo de G. de Landsheere: "no puede concebirse que la formación de los maestros no deba nutrirse en todo momento del acervo de hallazgos científicos, ya se trate de la construcción de programa de estudios o de métodos y técnicas de enseñanza y evaluación. Formar a los maestros representa, pues, también privar los de su "inocencia". (16)

3.2 Los maestros y la investigación educativa.

Estamos conscientes que la investigación educativa, en general, y la investigación aplicada a la docencia en particular, plantea, como ya se dijo, muchos problemas por la complejidad del proceso educativo, es decir, por las múltiples determinaciones que operan sobre el mismo.

Ahora bien, la dificultad no anula el problema, ni lo posterga. Por otra parte la explosión del saber, el avance tecnológico, -- los rápidos cambios sociales y la inminencia del siglo 21 constituyen factores presionantes, presentes tanto en países desarrollados como dependientes, aunque con motivaciones y enfoques diferentes.

La educación no transforma la realidad social, pero tiene un peso indiscutible. Los enseñantes, en cualquier nivel educativo, constituyen piezas claves si se pretende contar con ciudadanos -- que puedan enfrentar (o al menos vivir) el mundo futuro.

Es necesario, pues, realizar algunas consideraciones epistemológico-metodológicas sobre los "abordajes" en la investigación de los procesos educativos.

Un problema permanente para el investigador de ciencias sociales ha sido cómo abordar la complejidad social: en este caso, abordar la complejidad de los procesos educativos.

Los diseños experimentales constituyen abordajes metodológicos que pretenden lograr un alto nivel de precisión. De ahí la importancia de reducir las variables sometidas a investigación; utilizar procedimientos estadísticos; crear situaciones de laboratorio a fin de registrar más minuciosamente las variables seleccionadas.

El problema (añejo, pero siempre actual) es que ésta modalidad de investigación, dadas las condiciones que pone para su realización, produce resultados que son muy difíciles de transferir al contexto "natural" del salón de clase.

Así, cuestiones tales como: verdad, universalidad, objetividad, etc., tan caras a la investigación científica debieran adquirir otra dimensión cuando de lo que se trata es de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

A la investigación aplicada a la enseñanza se le reclama más que nada su utilidad para modificar la realidad educativa. Como dice Gimeno Sacristán: "cuando la investigación conecta con la acción requiere un modelo peculiar apropiado para el contexto de la práctica antes que para el razonamiento teórico". (17)

Es importante que quede claro la importancia que tiene, en este encuadre, el desarrollo teórico, pero siempre vinculado a objetivos y planes de acción para modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así la estructura teórica se valida, revisa, etc., a través de su contrastación con los hechos dentro del propio terreno educativo, y no fuera de él (como pueden ser las situaciones simplificadas de laboratorio).

Gimeno Sacristán menciona a las cualidades de rango y precisión (utilizadas por Mario Bunge) para distinguir entre estas modalidades de investigación. Cuando se pretende trabajar sobre la práctica hay que utilizar modelos de investigación que posean un rango teórico más amplio, aunque se pierda en precisión. Cuando lo que se pretende es investigar un problema para el que se manipulan una cantidad pequeña de variables, entonces ganará altura la precisión. Pero, esto significará seguramente un diseño a manejar en un laboratorio, y será más difícil pasar sus resultados a los contextos cotidianos.

Por ello afirma el autor que "la comprensividad del proyecto de investigación puede ser previa a su rigor analítico, cuando se pretende extraer soluciones útiles para la práctica". (18)

También G. de Landsheere, que le otorga importancia a la trayectoria experimental, dentro de la investigación de la enseñanza, apunta, sin embargo, lo siguiente: "Por lo demás, la investigación operativa, que quizá fuera mejor denominar investigación acción educativa, parece constituir el más vigoroso lazo de unión entre la investigación de laboratorio y la práctica. Aquí solo abordaremos el aspecto diagnóstico y correctivo, pero el método es susceptible de aplicación general". (19)

Otros autores (20) hacen su caracterización del tipo de investigación al que hacemos referencia fijando su posición en la validez del "aprender a aprender" para el caso de los maestros. En este caso (como en el de los alumnos) es el aprendizaje grupal el que posibilitaría una construcción colectiva del conocimiento a partir de los problemas específicos que tienen los docentes.

Así los docentes aprenden de sí mismos y de sus específicos problemas investigando sus propias prácticas de enseñanza. Al hacerlo, utilizando, en principio, sus propios esquemas conceptuales y empíricos, tienen la posibilidad de formular su propio plan de trabajo, su propio diseño de investigación a realizar en la institución. Si ésta otorga continuidad al proceso, hay posibilidades, a mediano y largo plazo, de refinar la formación de los docentes como investigadores, estableciendo una relación teórica - práctica más sólida desde el punto de vista científico.

La posición se define así: "en este sentido, la investigación participativa, por ser formadora, debido a que permite el análisis de problemas y situaciones concretas; y por ser permanente, ya que los resultados a que llega no son definitivos ni acabados, se presenta como la estrategia del vínculo docencia-investigación". (21) En esta posición reencontramos la posición de Paulo -

Freire respecto a los hombres que colectivamente aprenden, como a Kosik con su idea de la praxis como transformadora del hombre - mismo.

Es necesario aclarar que, dependiendo del proyecto de la institución, y de sus recursos económicos y humanos, la investigación -- aplicada a la enseñanza presenta todo un conjunto de posibilidades que van, desde planes más modestos para mejorar la práctica hasta otros que suponen el trabajo conjunto de investigadores - (ya entrenados) con maestros. Hay que incluir también en un -- proyecto de largo aliento la conjunción de este tipo de investigación con la modalidad experimental.

En síntesis: ya sea que se la denomine investigación educativa, investigación operativa, participativa o investigación acción, -- hay una preocupación común en todos aquellos que estamos interesados por elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra preocupación no transita en una dirección única y lineal, sino que trata de captar el problema en todos sus matices y complejidad.

En resumen, volviendo al punto de partida, por una parte es insoslayable la necesidad de investigación educativa, por la otra -- tampoco podemos convertir en mito dicha actividad, pues ella -- por si misma no asegura ninguna modificación de los problemas.

Por una parte es evidente que los investigadores sacralizan su actividad y la escinden de los problemas concretos a resolver (a veces por necesidades epistemológ-metodológicas; a veces por una distorsión ideológica del mismo quehacer). Por la otra, -- también es claro que dentro de este esquema a los enseñantes solo les queda la posibilidad de consumir o reproducir resultados. Incluso, como difusores de los resultados del investigador no --

cumplen su cometido, dada la distancia entre unos y otros. Se mantiene la creencia que la fuerza de la verdad de la investigación es tan potente que sus resultados se difundirán por su propio peso. Pero si los enseñantes no lo hacen ¿quién lo -- hará? porque cualquier principio, ley, teoría, etc. etc., sobre distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, -- si no son susceptibles de ser aprovechados y decodificados por los maestros, no tienen mucha posibilidad de impactar en la realidad; lo cual también supone una cristalización de dicha teoría, por falta de uso y contrastación.

Hay que evitar toda polémica artificiosa entre la investigación educativa aplicada y la investigación básica (dado el valor incuestionable de ésta para producir conocimientos); es necesario sin embargo tomar en cuenta las potencialidades de la primera si lo que se pretende es modificar la realidad de los enseñantes y los alumnos.

Acercar la actividad investigadora a la práctica de los maestros implica lograr un crecimiento progresivo en la formación de los maestros y en el mismo cuerpo teórico de la disciplina (pues esto lleva a retroalimentar luego la investigación básica).

En síntesis, sostenemos que la investigación educativa es susceptible de convertirse en una estrategia de la formación y actualización docente, y puede ser también una propuesta más estimulante para los maestros que la mera capacitación pedagógico-técnica, tal como ha sido tradicionalmente concebida.

Además este tipo de cuestiones puede permitir a las instituciones interesadas y dispuestas a formular proyectos de largo plazo, lograr un desarrollo más comprometido hacia el trabajo por parte de los maestros. Puesto que no se están planteando encuadres muy sofisticados, sino que se trata de que los mismos enseñantes (de acuerdo a su proceso) puedan reflexionar sobre su propia acción, y crear así propuestas de instrucción más serias y fundamenta- --

les, ya que parten del compromiso con la propia práctica.

No estamos proponiendo "la reflexión" en un intento de simplificar la realidad y los procesos de investigación. Obviamente, todo esto va unido a la elaboración de un programa de trabajo; a la retroalimentación con otros especialistas; a la presencia de investigadores (o la formación de algunos recursos para tal fin); va orientada a desarrollar el tan teorizado esquema interdisciplinario, pero adaptado a nuestras posibilidades, y con un proyecto por delante.

Consideramos importante la formación del pedagogo dentro de esta concepción de la investigación educativa, por las características de nuestro objeto de estudio, por las necesidades del que hacer profesional, tal como lo concebimos, y por las posibilidades de integración a equipos multi o interdisciplinarios en los cuales el pedagogo puede aportar lo suyo. Dada la ausencia de investigación educativa a nivel superior, esto nos parece una reflexión a considerar.

Aproximación 4: Crónica comentada de una experiencia concreta.

A continuación se realiza una descripción de las características del programa de formación y actualización docente en el Colegio de Pedagogía. Consideramos que sus alternativas están muy ligadas a las cuestiones históricas formuladas en el apartado Aproximación 1; a los problemas de la disciplina y la profesión descritos en el apartado Aproximación 2; y, que las finalidades deseables se plantean en la 3a. Aproximación.

En los tres puntos anteriores tratamos de aclarar ideas y posiciones a fin de contar con las "claves" para captar nuestro proceso. La tarea, a pesar de los intentos, nos rebasa, pues no es asunto sencillo transmitir la cotidianidad de un conjunto de personas que programan un proceso educativo, pero que al mismo tiempo, están metidas en él, y ¿Cómo hacerlo sin sacrificar sus matices?, ¿Cómo transmitir su vida, movimiento, evitando conver-

tirlo en una foto que se cuelga de alguna pared?
En nuestra historia es necesario vincular el surgimiento de un programa de formación docente al currículo. Pero, al currículo entendido como proyecto que articula una concepción social del pedagogo como profesional de la educación, con una posición ideológico-científica sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Un currículo que rebasa el mero enunciado de objetivos y contenidos -más o menos formalizados y cosificados-, para perfilarse como un núcleo generador de un proceso y de una práctica. Si ese currículo es capaz de generar continuamente preguntas y cuestionamientos -incluidas las críticas al mismo- eso constituye un indicador de su vitalidad (con todas las fallas y limitaciones que tenga).

Primer tiempo:

Esto significó, para nosotros, el Plan 80, posibilitando que hacia fines de 1981 comenzáramos a plantearnos la necesidad de la formación docente desde una perspectiva más sistemática. (22)

En ese momento la preocupación fundamental (sin excluir otras) es formular los programas de las materias y se invita a los maestros a intercambiar ideas en un seminario. La respuesta docente es escasa.

No existe un trabajo colectivo, ni una identificación en torno al currículo (las reuniones de equipo no trascienden el mero acuerdo temático entre los docentes).

En relación a lo anterior no está de más señalar el efecto que tiene la rutina educativa institucionalizada. Un poderoso aparato reproductor de conductas, rituales, etc., en donde las normas académicas y administrativas se sueldan en la cotidianidad, (A. Heller,). (23)

Al decir, entonces, que "no existe un trabajo colectivo" señalamos una verdad de perogrullo; dicho trabajo no tenía por qué estar dado. Hay construcción (académica, actitudinal, afectiva, metodológica, etc.,) en el trabajo colectivo.

Si no está hay que hacerlo, si se piensa en el currículo como un proyecto de acción, abierto, recreador, participativo, etc. He aquí un proceso de formación docente embrionario, enlazado a un currículo nuevo y a situaciones laborales e institucionales que todavía no legitiman un proceso de esta índole.

Segundo tiempo:

En la historia concreta de la institución, la formulación de un nuevo proyecto académico global, para toda la Facultad, permite avanzar en el logro de un consenso académico y da cobertura para iniciar un programa de formación docente más estructurado. Es el año de 1983.

El Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía se reestructura a fin de integrarse al nuevo proyecto de la Facultad.

En lo que respecta al Colegio, hay la intención de formular una propuesta de formación docente que abarque tanto lo epistemológico (por el reiterado problema del objeto de estudio y los contenidos) como lo metodológico-instruccional (diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Está presente, también, el interés de que un programa de formación de esta índole no cubra sólo los aspectos formales, sino que además de posibilidad a que los maestros se incorporen al mismo "vivencialmente"; que expresen sus intereses, resistencias y problemas.

La frecuencia y asistencia a las reuniones semanales comienza a estabilizarse, aunque siempre condicionadas por las necesidades más inmediatas de esta nueva reestructuración, que si bien sigue los lineamientos de la anterior currículo, demanda nuevas estructuras conceptuales.

Esta situación, aunada al tiempo real dedicado semanalmente a las reuniones de equipo, impide, todavía el reconocimiento de

las necesidades individuales y/o colectivas de los miembros. De allí que tampoco exista un programa colectivo de trabajo que exprese más las necesidades, ni un proyecto para la formación docente que integra la teoría y la práctica de los docentes.

Anticipando nuestra concepción de un programa de formación docente, escribíamos en aquel momento⁽²⁴⁾: "este proyecto académico destaca como finalidades deseables, por otra parte: el trabajo colectivo, abordajes interdisciplinarios, desarrollos conceptuales y metodológicos más científicos y críticos, etc., ¿Cómo lograrlos cuando los maestros no tenemos internalizadas estas experiencias pues nuestras prácticas más comunes lo exigen?"

Junto a esa observación hay otros datos de la realidad que definen los límites y alcances de un programa de formación docente.

Los maestros, dependiendo de su condición laboral, no siempre disponen de tiempo para una incorporación efectiva. Los niveles de experiencia, entusiasmo o intereses presentan grandes variaciones en el grupo docente. Por otra parte, los maestros, en general, tenemos una larga historia escolar de trabajo individual en las llamadas "materias"⁽²⁵⁾ de un plan de estudios; de allí, en parte el obstáculo para trabajar con otros, para la confrontación en un trabajo colectivo. Por último cuesta poner entre paréntesis un tipo de normatividad del sentido común para reemplazarla por otro tipo de praxis.⁽²⁶⁾

Teniendo en cuenta estos factores y muchos más presentes cuando un conjunto de personas trabajan juntas, es que suscribimos un comentario de Carrizales: "El proyecto puro no existe, no influye para nada en lo cotidiano; en cambio lo cotidiano requiere de un proyecto que lo incorpore, un proyecto que contenga lo diverso, lo conflictivo, las resistencias al cambio"⁽²⁷⁾

Tercer Tiempo

En la actualidad se desarrollan en este Colegio tres programas de formación docente, bastante autónomos entre sí, conformados por grupos que tienen necesidades diversas y distintos desarrollos.

Para atenuar los riesgos de la atomización que supone un plan de estudios estructurado en asignaturas, los equipos se han organizado por líneas curriculares. En dos equipos el criterio de organización es epistemológico-metodológico; en el otro el criterio es técnico-profesional.

En la línea curricular Filo-socio-histórica se construye el marco teórico sobre la Educación y la Pedagogía. Se desarrolla la dimensión socio-antropológico y filosófica-histórica del hecho educativo.

Dado lo que se planteó en la Aproximación 2 (la problemática del objeto de estudio) el equipo se enfrentó desde el comienzo a la formulación de la estructura conceptual de esta línea curricular.

La discusión sobre los contenidos permitió una progresiva conformación grupal.

Ahora en el segundo año de trabajo se ha formulado un programa de trabajo⁽²⁸⁾ en el cual individual y colectivamente el equipo ha externado sus necesidades actuales. Estas se vinculan a los aspectos metodológicos-técnicos de la enseñanza y a la revisión de su propia práctica, como docentes en el salón de clase.

También surgió la necesidad de un conocimiento más profundo de la currícula actual a fin de tener una visión global de la misma.

Esto surge del interés por comprender cómo se integra esta línea curricular al resto del plan y por saber cuál es el alcance del accionar de ellos como maestros en todo el currículum, más allá de los límites de su asignatura.

Algunos maestros jóvenes se han integrado al equipo. Ellos participan con los maestros de la línea en algunas de las asignaturas que estos imparten. Observan y registran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; asimilan el material bibliográfico y pueden auxiliar al maestro titular en algunos aspectos de la instrucción.

En síntesis: las reuniones de equipo se desarrollan con un encuadre participativo; se utiliza el diario de campo para registrar el proceso del grupo y contar así con una memoria de sus necesidades, sus propósitos, y la resolución que se le da a las mismas.

Dependiendo del desarrollo que tengan los intereses teórico-prácticos de este equipo, pudieran en un mediano plazo formularse algunas investigaciones aplicadas al salón de clase.

En la línea Psicopedagógica y Didáctica, la problemática de la formación docente toma otro sesgo pues aquí el estudio del proceso de Enseñanza-Aprendizaje constituye el objeto conceptual de la línea curricular. Por lo tanto el plano teórico y el práctico confluyen necesariamente.

De allí, posiblemente, la necesidad reconocida por sus miembros de utilizar la investigación participativa como el medio idóneo para que todos expongan y revisen conjuntamente las prácticas docentes que cada uno desarrolla en el salón de clase.⁽²⁹⁾ Esto supone un ejercicio de exploración de las vivencias, sentimientos, ideas, etc. que los miembros del equipo tienen sobre el "ser maestro".

Muy ligada al desarrollo del currículum está también la necesidad de proseguir en la construcción conceptual de la línea. Por ello surge la motivación de iniciar la investigación aplicada al salón de clase, a fin de registrar aspectos socio-culturales

psicopedagógicos y didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación maestro-alumno.

El equipo establece la necesidad de realizar investigación aplicada para llegar a teorizar con más profundidad sobre la enseñanza, y proponer, luego, alternativas prácticas fundamentadas, en algo más que el sentido común. Los problemas son complejos por razones ya enunciadas.

Hay una necesidad de contar con una formación conceptual y metodológica más sólida; en nuestro medio no existen investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje a nivel superior; hay que actualizar la información sobre este tipo de investigaciones en otros países. Por último está la dificultad que supone formular genuinos problemas de investigación en este tema, y tomarse a uno mismo en su calidad de maestro como objeto de investigación.

Este equipo descubre, a través de todas las vicisitudes de su crecimiento, que mientras se manejan la teoría y la práctica como abstracciones conceptuales las dificultades no existen, pues no se plantea la cuestión sobre alumnos concretos, prácticas concretas, etc. En la medida en que el grupo quiere integrar la teoría con la práctica, más conciencia toma de sus dificultades.

Podemos concluir que el reconocimiento de la dificultad (dentro de nuestro encuadre de trabajo) no significa que el grupo "andamal", sino que, precisamente, está comenzando a poder pensar y formular los problemas que le interesa resolver, a nivel teórico, práctico, y de investigación.

En este momento algunos miembros del grupo han iniciado en sus respectivos cursos (asignaturas y talleres de investigación) un proyecto de investigación aplicada al salón de clase, bajo un enfoque etnográfico. Lo anterior aunado al registro y discusión de las prácticas docentes de todos los miembros, bajo el encuadre de la investigación participativa, dentro del programa de

formación docente, permite el enriquecimiento creciente de la línea curricular de Psicopedagogía y Didáctica.

El tercer equipo de trabajo está integrado por maestros que desarrollan los talleres internos (dentro de la facultad) y los externos (convenios con instituciones educativas del nivel superior; empresas e instituciones gubernamentales y/o municipales dedicadas a proyectos comunitarios).

Las preocupaciones teórico-técnica de este equipo están estrechamente ligadas a la problemática desarrollada en la Aproximación 2.2 dedicada al quehacer profesional.

Al inicio de su desarrollo este equipo se vuelca a la resolución de un conjunto de cuestiones prácticas. Así, por ejemplo, es necesario realizar convenios con distintos sectores sociales y laborales para realizar las prácticas profesionales que el currículo estipula; es necesario resolver operativamente cuestiones relacionadas a la detección de necesidades en el sector con el que se establece el convenio; diseñar y hasta ejecutar una propuesta, etc. etc. Estos maestros deben pues desarrollar nuevas competencias profesionales en los alumnos, y fundamentalmente en ellos mismos a fin de poder actuar como supervisores de aquellos.

Los talleres que integran esta línea operan como "punta de lanza" en el medio social, institucional y laboral pues nos permiten verificar los aciertos y/o desaciertos de nuestra propuesta de práctica profesional para el pedagogo; además nos permiten retroalimentar el nuevo currículo y acentuar o corregir lo que sea necesario.

Progresivamente el grupo ha ido accediendo desde una empiria muy acentuada, a un proceso más reflexivo de fundamentación de los talleres. En esta etapa se está trabajando en la propuesta metodológica de los talleres a fin de conceptualizar algunos procesos de enseñanza-aprendizaje e integrar más el saber teórico y el

técnico. Es también una preocupación del grupo definir el perfil deseable del maestro-supervisor que trabaje en talleres.

Por último, también hay que señalar que un miembro del grupo -- está dedicado al desarrollo de una investigación aplicada sobre los egresados y su desempeño profesional en el medio.

Comentarios finales:

Decíamos al principio de esta ponencia que integrar la teoría y la práctica en cuestiones educativa constituía una empresa difícil.

Las Aproximaciones y el desarrollo que hicimos de las mismas, - confirman nuestra afirmación inicial (sobre la dificultad de la empresa emprendida).

Hemos pretendido explicar las vinculaciones que existen, en nuestro caso, entre el currículo concebido como proyecto de acción, - el tipo de necesidades específicas que surgen en los tres programas de formación docente y, por último, cómo los requerimientos de investigación llegan a formularse pues el currículo y los - - equipos de maestros constituyen el contexto que hace posible el nacimiento de dichos requerimientos.

A su vez la progresiva profundización del trabajo en dichos equipos permite que, la investigación participativa se convierta en una estrategia de los programas de formación docente. Y este - - proceso, posibilita, finalmente, dar el salto hacia el salón de clase, hacia la investigación aplicada a la enseñanza.

De allí volvemos en una retroalimentación constante, al currículo y a la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Glazman, R. Ibarrola, G.: Diseño de Planes de Estudio. Modelo y Realidad Curricular, ponencia presentada al Simposio sobre Experiencias Curriculares en la última década en el Departamento de Investigaciones Educativas del I.P.N., México, 1983.
Las autoras establecen una diferencia entre Plan de - Estudio y Realidad Curricular, siendo el primero una dimensión de la segunda.
- 2) Landsheere, Gilberto de, La Formación de los enseñantes de mañana, Narcea, Madrid, 1979.
El autor toma la expresión educación o formación permanente en un sentido más general, comprendiendo la forma inicial y la formación continua. Esta a su vez - - comprende el perfeccionamiento y el reciclaje.
La expresión formación y actualización docente la tomamos del modelo Académico Alternativo, del Proyecto Nueva Facultad (Filosofía y Letras, U.A.N.L.). La ubicamos dentro de la formación continua.
- 3) Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., La Enseñanza: su teoría y su práctica; Edit. Akal, Madrid, 1985.
En el artículo, Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad, Gimeno Sacristán se refiere a la investigación educativa, como investigación cualitativa, ligada al estudio de casos, experiencias concretas o problemas reales, que utiliza la observación participante.
- 4) Escolano, Agustín, Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, en Epistemología y Educación, Edit. Sígueme, Salamanca, 1978.

técnico. Es también una preocupación del grupo definir el perfil deseable del maestro-supervisor que trabaje en talleres.

Por último, también hay que señalar que un miembro del grupo -- está dedicado al desarrollo de una investigación aplicada sobre los egresados y su desempeño profesional en el medio.

Comentarios finales:

Decíamos al principio de esta ponencia que integrar la teoría y la práctica en cuestiones educativa constituía una empresa difícil.

Las Aproximaciones y el desarrollo que hicimos de las mismas, - confirman nuestra afirmación inicial (sobre la dificultad de la empresa emprendida).

Hemos pretendido explicar las vinculaciones que existen, en nuestro caso, entre el currículo concebido como proyecto de acción, - el tipo de necesidades específicas que surgen en los tres programas de formación docente y, por último, cómo los requerimientos de investigación llegan a formularse pues el currículo y los - - equipos de maestros constituyen el contexto que hace posible el nacimiento de dichos requerimientos.

A su vez la progresiva profundización del trabajo en dichos equipos permite que, la investigación participativa se convierta en una estrategia de los programas de formación docente. Y este - - proceso, posibilita, finalmente, dar el salto hacia el salón de clase, hacia la investigación aplicada a la enseñanza.

De allí volvemos en una retroalimentación constante, al currículo y a la formación docente.

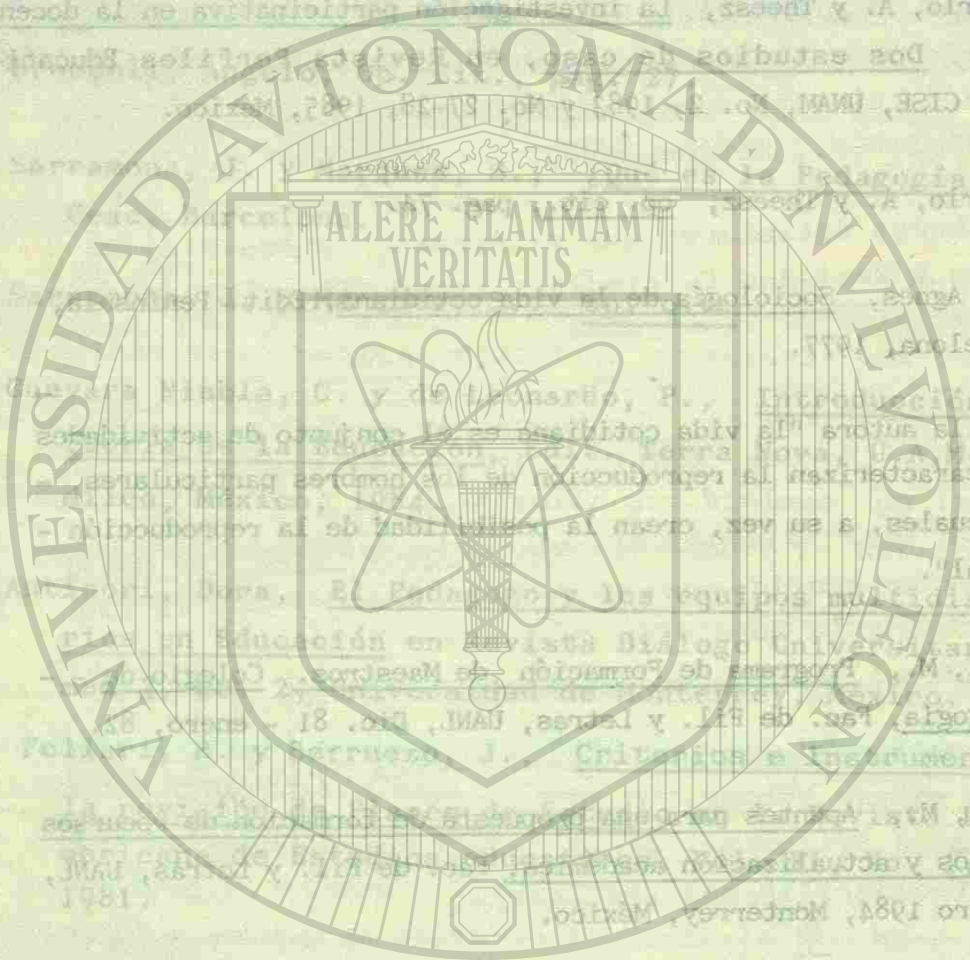
BIBLIOGRAFÍA

- 1) Glazman, R. Ibarrola, G.: Diseño de Planes de Estudio. Modelo y Realidad Curricular, ponencia presentada al Simposio sobre Experiencias Curriculares en la última década en el Departamento de Investigaciones Educativas del I.P.N., México, 1983.
Las autoras establecen una diferencia entre Plan de - Estudio y Realidad Curricular, siendo el primero una dimensión de la segunda.
- 2) Landsheere, Gilberto de, La Formación de los enseñantes de mañana, Narcea, Madrid, 1979.
El autor toma la expresión educación o formación permanente en un sentido más general, comprendiendo la forma inicial y la formación continua. Esta a su vez - - comprende el perfeccionamiento y el reciclaje.
La expresión formación y actualización docente la tomamos del modelo Académico Alternativo, del Proyecto Nueva Facultad (Filosofía y Letras, U.A.N.L.). La ubicamos dentro de la formación continua.
- 3) Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., La Enseñanza: su teoría y su práctica; Edit. Akal, Madrid, 1985.
En el artículo, Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad, Gimeno Sacristán se refiere a la investigación educativa, como investigación cualitativa, ligada al estudio de casos, experiencias concretas o problemas reales, que utiliza la observación participante.
- 4) Escolano, Agustín, Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, en Epistemología y Educación, Edit. Sígueme, Salamanca, 1978.

- 5) Broccoli, Angelo, Marxismo y Educación, Edit. Nueva Imagen, México, 1980.
- 6) Broccoli, Angelo, Op. Cit., pag. 27.
- 7) Sarramona, J. y Marques, S., ¿Qué es la Pedagogía, Edit. Ceac, Barcelona.
- 8) Sarramona, J. y Marques, S., op. cit.
- 9) Guevara Niebla, G. y de Leonardo, P., Introducción a la Teoría de la Educación, Edit. Terra Nova, U.A.M., Xochimilco, México, 1984.
- 10) Antinori, Dora, El Pedagogo y los equipos multidisciplina- rios en Educación en Revista Diálogo Universitario, Volu- men 3, No. 2, Universidad de Monterrey, México, 1984.
- 11) Follari, R. y Berruezo, J., Criterios e Instrumentos para la revisión de Planes de Estudio en la Revista Latinoa- mericana de Estudios educativos, Vol. XI, No. 1, México, 1981.
- 12) Antinori, D. y Casarini, M., Diseño Curricular, publicación de la Facultad de Psicología, UANL, Monterrey, México, 1986.
- 13) Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., op. cit., pag. 166.
- 14) Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., op. cit., pag. 166.
- 15) Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez A., op. cit., pag. 170.
- 16) Landsheere, G. de, op. cit., pag. 198.
- 17) Gimeno Sacristán, J., y P-erez Gómez, A., op. cit., pag. 175.
- 18) Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A., op. cit., pag. 180

- 19) Landsheere, G., de, op. cit., pag. 197.
- 20) Barabtarlo, A. y Theesz, La investigación participativa en la docen- cia. Dos estudios de caso, en Revista Perfiles Educati- vos, CISE, UNAM, No. 2, 1983 y No. 27-28, 1985, México.
- 21) Barabtarlo, A. y Theesz, op. cit., pag. 74.
- 22) Heller, Agnes, Sociología de la vida cotidiana, Edit. Península, Barcelona, 1977.

Para la autora "la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, - los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción - social".
- 23) Casarini, M., Programa de Formación de Maestros. Colegio de - - Pedagogía, Fac. de Fil. y Letras, UANL, Dic. 81 - enero, 82.
- 24) Casarini, M., Apuntes para una propuesta de formación de recursos humanos y actualización académica, Fac. de Fil. y Letras, UANL, febrero 1984, Monterrey, México.
- 25) Coll, Cesar (compilador), Psicología genética y aprendizajes esco- lares, Edit. Siglo XXI, España, 1983.
- 26) Heller, A., op. cit., pag. 248.
- 27) Carrizales Retamar, César, La experiencia docente. Hacia la desa- lienación de la práctica docente, Edit. Línea, México, 1986.
- 28) Casarini, Martha, Equipo Docente - Línea Curricular Filo-Socio-His- tórica, Colegio de Pedagogía, 1986.
- 29) Garrido, Refugio. Propuesta de trabajo para el equipo de formación y actualización docente en la línea curricular de psicopedagogía y didáctica. Colegio de Pedagogía, 1986.



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION

JORNADAS NACIONALES SOBRE INVESTIGACION Y DOCENCIA

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

INVESTIGACION-DOCENCIA. DESCRIPCION DE UNA EXPERIENCIA

PONENTES:

M.en I.E. María del Carmen Carrasco H.

M.en I.E. Estela Ibarra Martínez

M.en I.E. Ma.del Carmen Sandoval Mendoza

Guanajuato, Gto., octubre de 1986.

Las Instituciones de Educación Superior deben realizar análisis y -- evaluaciones constantes sobre la educación que otorgan, con el propósito de mantenerse acordes con el avance científico y tecnológico del momento. El desarrollo de la investigación educativa lograda hasta hoy día, permite hacer partícipes de su metodología y técnicas, a los profesionales responsables de la educación, para que adquieran conciencia de la problemática del medio en el que interactúan mediante un diagnóstico de su labor, -- dándose a la tarea de reconstruir los hechos pasados en forma objetiva, y explicarlos sistemáticamente. Analizar la causalidad de los acontecimientos, formular investigaciones que en el manejo de variables, se aproximen a una situación real y producir las técnicas, métodos o sistemas -- más apropiados para el avance educativo, perfilando sus acciones con sentido crítico dentro del marco sociopolítico, económico y cultural vigente.

Centrados en la perspectiva de que la educación es un proceso eminentemente social, entre las personas más indicadas para su desarrollo se encuentran los docentes, quienes al ser formados en la Investigación Educativa dentro de un marco de participación favorecerán la inclusión de alumnos y administradores, los cuales conjuntamente llegarán a formular las mejores opciones.

Este trabajo se enfoca a presentar una experiencia concreta con docentes de una de las áreas más conflictivas del sistema medio superior -- universitario determinado en base a las opiniones vertidas por los 23 consejos técnicos de enseñanza preparatoria que indicaron Matemáticas y Lectura y Redacción, como las más deficientes y la decisión de Rectoría de -- iniciar como una prioridad la investigación de causas que provocan el bajo aprovechamiento en Matemáticas. Se convocó a profesores de varias escuelas preparatorias adscritos al área mencionada y se constituyó un grupo con cuatro coordinadores y siete profesores.

La primera acción fué el análisis de los cuadros de calificaciones --

finales de matemáticas.

La muestra estudiada quedó constituida por 72 grupos con un total -- de 2952 alumnos.

"Cuadro sobre la aprobación y calificación obtenida en cuatro escuelas -- Preparatorias"

SEM	No. GRUPOS	\bar{X} ALUMN. POR GPO.	% PROM. DE APROBACION	\bar{X} CALIF.	S MEDIA
1o.	27	42.4	38.08	6.4	1.176
2o.	3	55.3	15.14	6.3	0.27
3o.	24	44.5	50.66	6.6	1.107
4o.	4	45.5	26.54	5.8	1.31
5o.	14	26.4	44.42	6.7	1.235

I.I.E.D.U.G.

Para el análisis de resultados, se procederá a denominar a las escuelas preparatorias con las letras A, B, C y D.

Se observa que en los grupos de 3er. semestre, es donde se obtiene -- el índice más alto de aprobación, el cual incluye solamente a la mitad de alumnos inscritos. Los porcentajes más bajos se registraron en el 2o. y 4o. semestres de la preparatoria A y constituidos por alumnos irregulares. Dos grupos de un total de 31 llegaron alrededor de 53% de aprobación, como valor máximo.

Valores semejantes con un ligero incremento, se observaron en la preparatoria B. Los diez grupos que cursan el 3er. semestre obtuvieron un -- promedio de 53.35. Entre ellos se encuentran dos grupos con 94 y 100% de aprobación; en el primero la casi totalidad de alumnos obtuvieron la calificación mínima de pase de 6.5, en el segundo calificaron con 7. Esto hace pensar mas en una presión del alumnado que en la adquisición mínima de conocimiento, por los 100 alumnos que constituyen estos grupos.

En la escuela preparatoria C los porcentajes de aprobación son superiores a las dos escuelas precedentes, observándose el fenómeno inverso, es decir, existe mayor aprobación en los niveles más bajos, la cual va disminuyendo a medida que avanzan en sus estudios, logrando un promedio de 54.7 de aprobación en 5o. semestre.

En los alumnos de la preparatoria D el índice de aprobación es el más bajo. En los grupos de 1o. y 3o. se presenta un altísimo promedio de estudiantes sin derecho a examen (51.74 y 31.2%), por haber reprobado los dos exámenes parciales.

La calificación promedio de todos los grupos es de 6.4, observándose un ligero decremento en los de 2o. y 4o. semestres, que como habíamos anotado anteriormente corresponden a grupos de repetidores.

El bajo rendimiento obtenido en el área de matemáticas por los alumnos de las escuelas preparatorias mencionadas, conduce a cuestionarse sobre los posibles factores que causan tan bajos resultados.

- ¿Qué preparación en el área de matemáticas presentan los alumnos al ingreso a preparatoria?

- ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia el estudio de las matemáticas al inicio de su bachillerato?

- ¿Cuál es el grado de preparación pedagógica de los profesores de preparatoria?

- ¿Dominan los profesores los conocimientos propios de la materia que imparten?

- ¿Cómo realizan su aprendizaje los jóvenes que cursan el nivel medio superior?

- ¿Favorece el aprendizaje de la materia, la articulación de los temas o unidades del programa de matemáticas?

- ¿Existen condiciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que deben eliminarse como podrían ser: número de alumno por grupo, horario en que se imparte la materia, falta de material de apoyo, sobrecarga del plan de estudios en este ciclo, falta de hábitos de estudios en el alumno, etc., etc. ?

Estas interrogantes condujeron al equipo participante a la realización de un diagnóstico para identificar las causas de la problemática.

Resultados del diagnóstico.

En cuanto al estudiante, que es el beneficiario directo del proceso educativo, se indagó sobre las actitudes y habilidades que poseen a su ingreso en la preparatoria. Para este fin, se aplicó una parte del DAT (Razonamiento Abstracto y Razonamiento verbal) que es el test de aptitudes diferenciales, a 1379 aspirantes a ingresar al bachillerato de 3 preparatorias de la universidad, seleccionadas con este propósito.

Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que un alto porcentaje de sujetos de las preparatorias A y B, poseen aptitud abstracta poco desarrollada o baja, ya que los percentiles se ubicaron entre los valores 45 y 10. En la preparatoria C, los valores se concentraron entre los percentiles 10 y 5, calificaciones que ponen en evidencia una aptitud abstracta muy limitada.

Con respecto a la capacidad verbal, los estudiantes de las preparatorias A y C, alcanzaron un nivel medio y bajo, ya que los valores percentilares se ubicaron entre 55 y 30; no observándose lo mismo en la preparatoria B, en donde el mayor porcentaje de estudiantes se concentró entre los índices 30 y 15, los cuales corresponden a una aptitud baja y limitada.

De la prueba aplicada para detectar los conocimientos sobre matemáticas, fué posible observar que fueron medianas en aritmética, en álgebra fueron bajos y casi nulos en geometría y trigonometría.

Estos resultados, conducen a inferir que posiblemente los niveles --

educativos anteriores y el medio ambiente al que pertenecen estos estudiantes, no les han sido propicios para que sus aptitudes se incrementen al grado requerido para estudios de preparatoria, quedando excluida una minoría que sí ha logrado un desarrollo medio y superior al término medio.

A la misma población de estudiantes, se les sometió a responder una escala para medir las actitudes que hacia las matemáticas poseen. Del análisis de los resultados arrojados sobre este aspecto, puede inferirse que los estudiantes están conscientes de la importancia que tiene estudiar matemáticas, o sea, manifestaron una actitud positiva hacia esta disciplina. Además expresaron la carencia de formación en cuanto a que en la secundaria no se les propicia el desarrollo de valores y actitudes referentes a la honestidad para realizar trabajos y tareas escolares, respeto, responsabilidad y disciplina para el estudio. Manifestaron que les agradan las matemáticas y la estudian, pero que los resultados no son los esperados y cuando sufren una reprobación o bajas notas no aluden otras causas, mas que su falta de estudio e interés.

Todos los analizados coincidieron en que perciben poco uso de materiales de apoyo y aplicación de ejercicios prácticos por parte de los profesores de esta área. Así mismo, descartaron la idea de que los factores ambiente escolar y familiar, ejerzan influencias negativas para el adecuado aprendizaje de las matemáticas, ya que la generalidad de los estudiantes expresaron que son adecuados. (Aquí cabría hacer un análisis más profundo, sobre todo en cuanto al ambiente familiar se refiere).

Con el propósito de contar con información referente al dominio y conocimientos sobre aspectos pedagógicos de los profesores de matemáticas de las escuelas seleccionadas, se elaboró un instrumento denominado FRASES INCOMPLETAS, el cual, fué estructurado en base a la técnica de asociaciones libres, con la diferencia de que el estímulo en este caso, fué una frase o enunciado en lugar de una palabra.

El instrumento se integró con 31 estímulos o frases, que comprendieron las categorías de: planeación, actividades de enseñanza, conocien-

tos sobre teorías de aprendizaje y actualización y motivación para ser profesor de matemáticas.

Los resultados obtenidos evidenciaron que la mayoría, 15 de 17 profesores, carecen de una información y formación consistente y organizada de los aspectos psicopedagógicos básicos, y necesarios para el adecuado desempeño de sus actividades. Ya que las respuestas dadas a los 32 estímulos presentados reflejaron datos sobre acciones y conocimientos parciales y desarticulados. Manifestaron un total desconocimiento en cuanto a teorías de motivación y del aprendizaje, y su dificultad para programar actividades, ya que los grupos que atienden son muy numerosos. Afirmaron que son profesores de matemáticas porque les gusta convivir con los jóvenes ya que éstos necesitan de apoyo y orientación.

Además de indagar sobre estos aspectos, se creyó oportuno contar con datos acerca de su preparación en el área, edad, sexo, etc. Los resultados de una encuesta personal aplicados a una muestra de profesores de 3 preparatorias de la universidad fueron los siguientes: la edad de los sujetos se situó en una media de 28, ya que el más joven de ellos cuenta con 25 años y el mayor con 45. Por lo tanto puede expresarse que los estudiantes de preparatoria son atendidos por profesores jóvenes. Excepto un elemento de sexo femenino todo el personal es de sexo masculino.

En cuanto a la categoría del nombramiento de los profesores, se pudo observar que los porcentajes más altos, se ubican entre los docentes de tiempo parcial y los de tiempo completo, con un 47 y 41.5% respectivamente. Los profesores de tiempo completo atienden a 5 grupos en promedio y cada uno está integrado por una media de 50 estudiantes, sobre todo en los primeros semestres. Únicamente 2 profesores tienen medio tiempo, lo cual arroja un porcentaje de 11.5% de la totalidad.

Referente a la preparación académica de los sujetos, puede expresarse que el 88.1% de los mismos (15 profesores) tienen estudios universitarios, la mayoría con licenciaturas en diferentes especialidades de la ingeniería. Laboran también un químico farmacéutico biólogo y un licenciado

do en matemáticas, dos de los profesores encuestados reportaron tener estudios de normal superior con especialidad en la materia. De los docentes mencionados, 13 son titulados, 2 son pasantes y 1 estudia la licenciatura en ingeniería civil.

Acerca de los cursos que sobre su área profesional han tomado los profesores, en los últimos 3 años, 3 docentes reportaron haber recibido cursos de matemáticas, otros reportaron cursos como: Inglés técnico, Tratamientos técnicos, Hidráulica industrial, Análisis técnico y Funcionamiento de calderas, Planeamiento urbano, Regularización de la tierra, Impermeabilización, Fenómenos atmosféricos, Topografía, Política económica y Planeación estatal. Observando los datos anteriores, resulta evidente que los docentes se han preocupado por mantenerse actualizados en su área profesional, sin embargo, en el área de matemáticas esta actualización está deficiente.

Ante la vasta problemática, se inició un curso taller que conjuntó la formación en investigación y pedagogía para formar a los profesores del área de matemáticas con la finalidad de que realice las investigaciones necesarias, para aportar soluciones.

El curso-taller tuvo una duración de 6 meses, llevándose a cabo una sesión semanal de 4 horas cada una, la metodología empleada fué mínima exposición por los instructores, seminarios frecuentes con la participación de los profesores-alumnos, análisis de casos, investigación bibliográfica etc. Se elaboró una guía para valorar la actuación de los maestros, con criterios establecidos, se calificaron los trabajos de investigación documental presentados, se otorgó un valor específico al reporte final.

La experiencia de este taller, nos mostró la dificultad de los profesores para aceptar los nuevos conocimientos, sobre todo por pertenecer a una área de la ciencia desconocida, porque los conducía a realizar un trabajo personal que quedaría expuesto ante la comunidad universitaria. Sin embargo, a medida que se adentraron en los métodos y técnicas de investigación, en las principales teorías contemporáneas del aprendizaje, en las

técnicas de evaluación y se llevó a cabo la estructuración lógica y pedagógica del programa de los primeros semestres, la respuesta fué activa y comprometida.

Para complementar la acción de los docentes, se designó a un investigador de la dependencia para realizar un estudio específico sobre el proceso cognitivo de los estudiantes y su relación con el aprovechamiento, en virtud de que dada la naturaleza de la investigación, se requiere de conocimientos profundos de psicología.

CONCLUSIONES

Realizar estudios específicos sobre factores que pertenecen al ámbito socio-cultural del alumno que inciden en su aprendizaje.

Propiciar la interacción maestro-alumno para que compartan la responsabilidad, de buscar las alternativas de opción necesarias para lograr la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas.

La participación de los profesores en el diagnóstico de necesidades y en el taller de investigación orientado al proceso educativo, permitió la formulación de nueve proyectos de investigación.

Los proyectos mencionados se realizarán en las escuelas preparatorias involucradas y sin duda aportarán nuevos métodos y procedimientos, mayor conocimiento del proceso de aprendizaje en matemáticas, diversos apoyos didácticos etc.

Aunque se percibe más efectiva la solución al bajo aprovechamiento en matemáticas, será necesario conservar el espacio indispensable para llegar al logro total de las acciones propuestas, las cuales están consideradas a largo plazo.

OCTUBRE 31, 1986

AREA DE APOYO A LA DOCENCIA

- ANTECEDENTES -

En la U.A.N.L. existe una Maestría en Educación Superior dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, pero es común -- que a ella asistan los egresados de pedagogía como una opción -- para obtener un grado más o el título de la licenciatura, para el común de los maestros universitarios esta maestría no es -- atractiva por varios motivos.

Sus horarios y compromisos personales no se los permiten.

Porque teniendo ya un grado académico que le sirve de llave para llegar a la cátedra universitaria, no consideran necesario invertir tiempo en ésta maestría. Esto se debe quizá a la falta de un requisito respecto al dominio de la "herramienta" didáctica para ingresar como maestro.

En suma y por muy diferentes motivos no es la opción para profesionalizar al docente, o al menos no es la más idónea para quienes no se inclinaron en primer instancia por este aspecto -- de la ciencia y hacer de ella su trabajo cotidiano.

Por todos estos aspectos la Facultad de Contaduría Pública y Administración inició por cuenta propia en el año de 1982 la Capacitación Pedagógica de su personal docente constituyendo un área de apoyo docente, la labor ha sido constante y es satisfactorio constatar cambios actitudinales en el manejo de la cátedra.

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES Y APOYO A LA DOCENCIA

OCTUBRE 31, 1986

AREA DE APOYO A LA DOCENCIA



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y APOYO A LA DOCENCIA

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE CONTADURIA PUBLICA Y ADMINISTRACION
TELS. CONMUTADOR: 76 85 00, 76 80 34 Y 76 85 57
CIUDAD UNIVERSITARIA DE NUEVO LEON



ESTIMACION PREVIA

Constituyendo FACPyA una de las facultades de mayor demanda estudiantil en las carreras que ofrece, pues se consideran como un valioso aporte profesional al contexto económico, industrial y financiero en el cual esta inmersa y contando con una población actual de un poco más de 11,000 alumnos -- y 400 maestros, reconocidos profesionistas la mayoría de -- ellos, quienes participan como docentes dentro de los 2 -- sistemas educativos que ofrece FACPyA para solucionar así la demanda tan grande que continuamente tiene de alumnado.

Los Sistemas en los cuales se desempeñan los docentes -- son:

- Sistema de Enseñanza Superior Abierta (Aprendizaje Tutorado)
- Sistema Tradicional (Maestro-Alumno en aula clases, (50 por grupo y por turno).

Este contexto requería de un análisis situacional del dominio en la conducción de las cátedras, para dar respuesta a los requerimientos didácticos respecto a la formación docente, y se procedió a utilizar la encuesta y la entrevista como instrumentos de detección de necesidades prioritariamente académicas.

La encuesta se aplicó a 8000 alumnos en diciembre de 1983 -- (y se continúa aplicando anualmente cada verano) sumando -- 24,000 hojas en este primer diagnóstico, pues el análisis -- se hace desde 3 puntos de vista.

- ANTECEDENTES -

En la U.A.N.L. existe una Maestría en Educación Superior dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, pero es común -- que a ella asistan los egresados de pedagogía como una opción -- para obtener un grado más o el título de la licenciatura, para el común de los maestros universitarios esta maestría no es -- atractiva por varios motivos.

Sus horarios y compromisos personales no se los permiten.

Porque teniendo ya un grado académico que le sirve de llave para llegar a la cátedra universitaria, no consideran necesario invertir tiempo en ésta maestría. Esto se debe quizá a la falta de un requisito respecto al dominio de la "herramienta" didáctica para ingresar como maestro.

En suma y por muy diferentes motivos no es la opción para profesionalizar al docente, o al menos no es la más idónea para quienes no se inclinaron en primer instancia por este aspecto -- de la ciencia y hacer de ella su trabajo cotidiano.

Por todos estos aspectos la Facultad de Contaduría Pública y Administración inició por cuenta propia en el año de 1982 la Capacitación Pedagógica de su personal docente constituyendo un área de apoyo docente, la labor ha sido constante y es satisfactorio constatar cambios actitudinales en el manejo de la cátedra.

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES Y APOYO A LA DOCENCIA

OCTUBRE 31, 1986

AREA DE APOYO A LA DOCENCIA



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y APOYO A LA DOCENCIA

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE CONTADURIA PUBLICA Y ADMINISTRACION

TELS. CONMUTADOR: 76 85 00, 76 80 34 Y 76 85 57
CIUDAD UNIVERSITARIA DE NUEVO LEON



ESTIMACION PREVIA

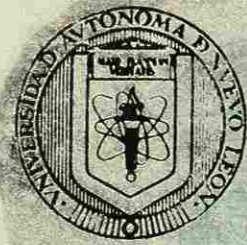
Constituyendo FACPyA una de las facultades de mayor demanda estudiantil en las carreras que ofrece, pues se consideran como un valioso aporte profesional al contexto económico, industrial y financiero en el cual esta inmersa y contando con una población actual de un poco más de 11,000 alumnos -- y 400 maestros, reconocidos profesionistas la mayoría de -- ellos, quienes participan como docentes dentro de los 2 -- sistemas educativos que ofrece FACPyA para solucionar así la demanda tan grande que continuamente tiene de alumnado.

Los Sistemas en los cuales se desempeñan los docentes -- son:

- Sistema de Enseñanza Superior Abierta (Aprendizaje Tutorado)
- Sistema Tradicional (Maestro-Alumno en aula clases, (50 por grupo y por turno).

Este contexto requería de un análisis situacional del dominio en la conducción de las cátedras, para dar respuesta a los requerimientos didácticos respecto a la formación docente, y se procedió a utilizar la encuesta y la entrevista como instrumentos de detección de necesidades prioritariamente académicas.

La encuesta se aplicó a 8000 alumnos en diciembre de 1983 -- (y se continúa aplicando anualmente cada verano) sumando -- 24,000 hojas en este primer diagnóstico, pues el análisis -- se hace desde 3 puntos de vista.



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE CONTADURIA PUBLICA Y ADMINISTRACION

TELS. CONMUTADOR: 76-85-00, 76-80-34 Y 76-85-57
 CIUDAD UNIVERSITARIA DE NUEVO LEON

-2-

CENTRO DE INVESTIGACIONES
 Y DE APOYO A LA DOCENCIA

- Auto Valoración Docente
- Auto Valoración Estudiantil
- Evaluación de la conducción de la cátedra hecha por los alumnos en 3 aspectos; Metodológicos; Comunicación y Evaluación.

El presente verano junio 86 se aplicó una muestra representativa de encuestas en cada uno de los aspectos anteriormente señalados.

El procesamiento de datos lo efectúa nuestro Centro de Informática y los resultados nos permiten diseñar cursos de capacitación que estén dirigidos a satisfacer las necesidades didácticas detectadas en la conducción de la cátedra en las diferentes áreas que conforman cada una de nuestras carreras.

Así, en la primera encuesta de 1983 el 52% de nuestra población docente requería del conocimiento preciso sobre manejo de objetivos en nuestros programas académicos y sobre la finalidad y diseño de evaluaciones, posteriormente se han ido implementando cursos y talleres acordes a los resultados de las encuestas anuales, tratando de satisfacer requerimientos específicos, el censo de la última valoración de junio 86 revela que el 82% del personal docente a través de los cursos de capacitación ha superado esa deficiencia en el manejo de los programas, detectándose nuevas necesidades con respecto a la comunicación educativa evaluación, etc.

En suma los cursos o talleres han dado buenos resultados y es



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE CONTADURIA PUBLICA Y ADMINISTRACION

TELS. CONMUTADOR: 76-85-00, 76-80-34 Y 76-85-57
 CIUDAD UNIVERSITARIA DE NUEVO LEON

-3-

CENTRO DE INVESTIGACIONES
 Y DE APOYO A LA DOCENCIA

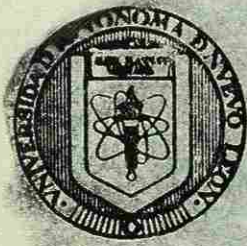
en base a estos resultados, que la administración de la Facultad desea extender y compartir esta experiencia a los maestros de las escuelas y facultades de nuestra Máxima Casa de Estudios, ahora sistematizada en un Diplomado Pedagógico, pues cada día estamos más concientes que en el aspecto DIDACTICO Y METODOLOGICO, es necesario dar una respuesta a la urgencia que se tiene en la educación universitaria de profesionalizar a sus docentes.

Con esta propuesta no pretendemos minusvaluar la maestría que ya existe en la U.A.N.L., más bien deseamos ofrecer nuestra experiencia consolidada en un Diplomado Pedagógico, como una opción ágil a quienes buscan la excelencia para sus cátedras mediante una preparación accesible a su tiempo extra horas clase.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

DIRECCION GENERAL DE BIBLIOTECAS





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
 FACULTAD DE CONTADURIA PUBLICA Y ADMINISTRACION
 TELS. CONMUTADOR: 76-85-00, 76-80-34 Y 76-85-57
 CIUDAD UNIVERSITARIA DE NUEVO LEÓN



CENTRO DE INVESTIGACIONES
 Y DE APOYO A LA DOCENCIA

JUSTIFICACION Y ANTECEDENTES DEL PROYECTO

- JUSTIFICACION -

Dentro de los múltiples problemas que afectan el logro de eficiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de nuestras instituciones de Educación Superior, es preocupante el problema que incide precisamente en los recursos humanos que conforman los elementos nucleares de ese proceso, como lo es, el maestro ya que sobre él recaé la responsabilidad de lograr que en las aulas, el resultado del aprendizaje que él conduce, sea la aprehensión de un conocimiento reflexivo, autónomo y creador.

De esta forma se coadyuva al logro de los fines de la Universidad, que consisten precisamente en hacer ciencia, -- ¡No en conformarse con una transmisión mnemónica de los resultados de la ciencia, como producto del saber de otras generaciones impreso en los textos! presentandose todo esto como una necesidad imperiosa, pues el avance científico y tecnológico en todos los campos del saber reclama niveles de excelencia.

Además de que la capacitación es un derecho de todo trabajador, en el campo educativo y máxime a nivel superior es necesario prestar atención a éste renglón, que en la historia de la educación a venido apareciendo un tanto olvidado.

EL IMPIRISMO Y LA IMPROVISACION EN LA CATEDRA UNIVERSITARIA son elementos que impiden la excelencia en la formación de profesionistas y que además demeritan la imagen de la institución ya que ésta crece en prestigio gracias a la calidad, trascendencia y profesionalismo de su personal docente.

JUSTIFICACION

- A) Se pretende desarrollar éste Diplomado Pedagógico en forma secuenciada atendiendo 2 grupos con el mismo personal, de tal manera que el capacitador que condujo el primer módulo, al terminar éste, lo vuelva a dar a un segundo grupo que iniciará cuando el primer grupo, principie el segundo módulo y así sucesivamente todos los conductores laborarán en dos módulos durante el tiempo que dure la experiencia abierta a toda la Universidad.
- B) Posteriormente se integrará un STAFF de servicio para asesoría didáctica en FACPyA de tal manera que quienes tomaron el diplomado mediante asesoría continúa se conviertan en multiplicadores de los temas analizados, según convenga a necesidades específicas de su escuela o facultad.
- C) Los 10 maestros becados por FACPyA integrarían este STAFF permanente. De tal manera que al seleccionarlos contraen el compromiso de capacitarse lo mejor posible en uno de los módulos, para que cada uno sea multiplicador especializado y se pueda repetir este diplomado a otros grupos de maestros, principian-do por cronometrar una cobertura interna para FACPyA ya que se cuenta con una base de _____ maestros.

OPCION: En caso de pilotear la experiencia con un solo grupo, los maestros de FACPyA ingresarían con el compromiso descrito en el inciso c). Esta alternativa reclama apoyo económico ya que FACPyA daría descarga académica a estos maestros que atenderían el STAFF pedagógico y lógicamente impacta el presupuesto nominal.

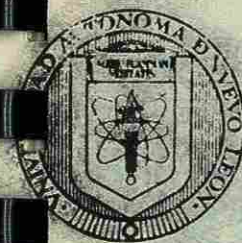
NOTA: La propuesta de ofrecer el Diplomado Pedagógico a 2 grupos consecutivos, lógicamente requiere de una doble partida económica a la descrita en el punto II, Presupuestos.

OBJETIVO GENERAL:

Profesionalizar en su actividad docente a los catedráticos universitarios, para eficientar la conducción del proceso Enseñanza-Aprendizaje mediante el conocimiento y dominio de los enfoques que aportan las ciencias colaterales a la pedagogía (Psicología Didáctica y Filosofía de la Educación) encontrando en ellas las herramientas que apoyan la conducción de los aprendizajes en la cátedra, metodológica y sistemáticamente, desde el manejo de contenidos programáticos hasta la evaluación todo desde el contexto motivacional y axiológico de la persona objeto y sujeto de la educación.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- A) Colaborar a la solución de problemas inherentes al aprendizaje, en sus escuelas o facultades, diseñando propuestas para ello.
- B) Desempeñarse como multiplicador en la capacitación docente dentro de su área laboral (Esc. o Fac.)
- C) Participar en diseños o rediseños curriculares.
- D) Manejar eficientemente su cátedra y desarrollar su iniciativa por las innovaciones pedagógicas.



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE CONTADURIA PUBLICA Y ADMINISTRACION
TELS. CONMUTADOR: 76-85-00, 76-80-34 Y 76-85-57
CIUDAD UNIVERSITARIA DE NUEVO LEON



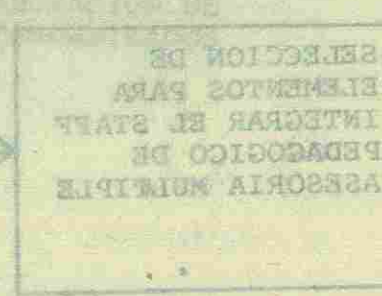
CENTRO DE INVESTIGACIONES
DE APOYO A LA DOCENCIA

RECURSOS DE LA INSTITUCION: FACPYA U.A.N.L.

La Facultad de Contaduría Pública y Administración de la U.A.N.L. pionera en la propuesta apoyará además con:

- USO DE INSTALACIONES (Centro de Computación, Salas, Auditorio, Biblioteca)
- USO DE EQUIPO - Cámaras y Sala de Audiovisual- Imprenta. Computadoras y Micros
- RECURSOS HUMANOS - Tutores de Aprendizaje
- La coordinación general a cargo de la diseñadora de la propuesta quién además colaborara como instructora adyacente a los módulos como tutora de aprendizaje.
- La supervisión general a cargo del jefe del Centro de Investigaciones y Apoyo a la Docencia. Personal administrativo y/o secretarial.
- 10 becas para maestros de FACPYA en cada ciclo del Diplomado.

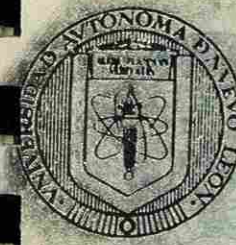
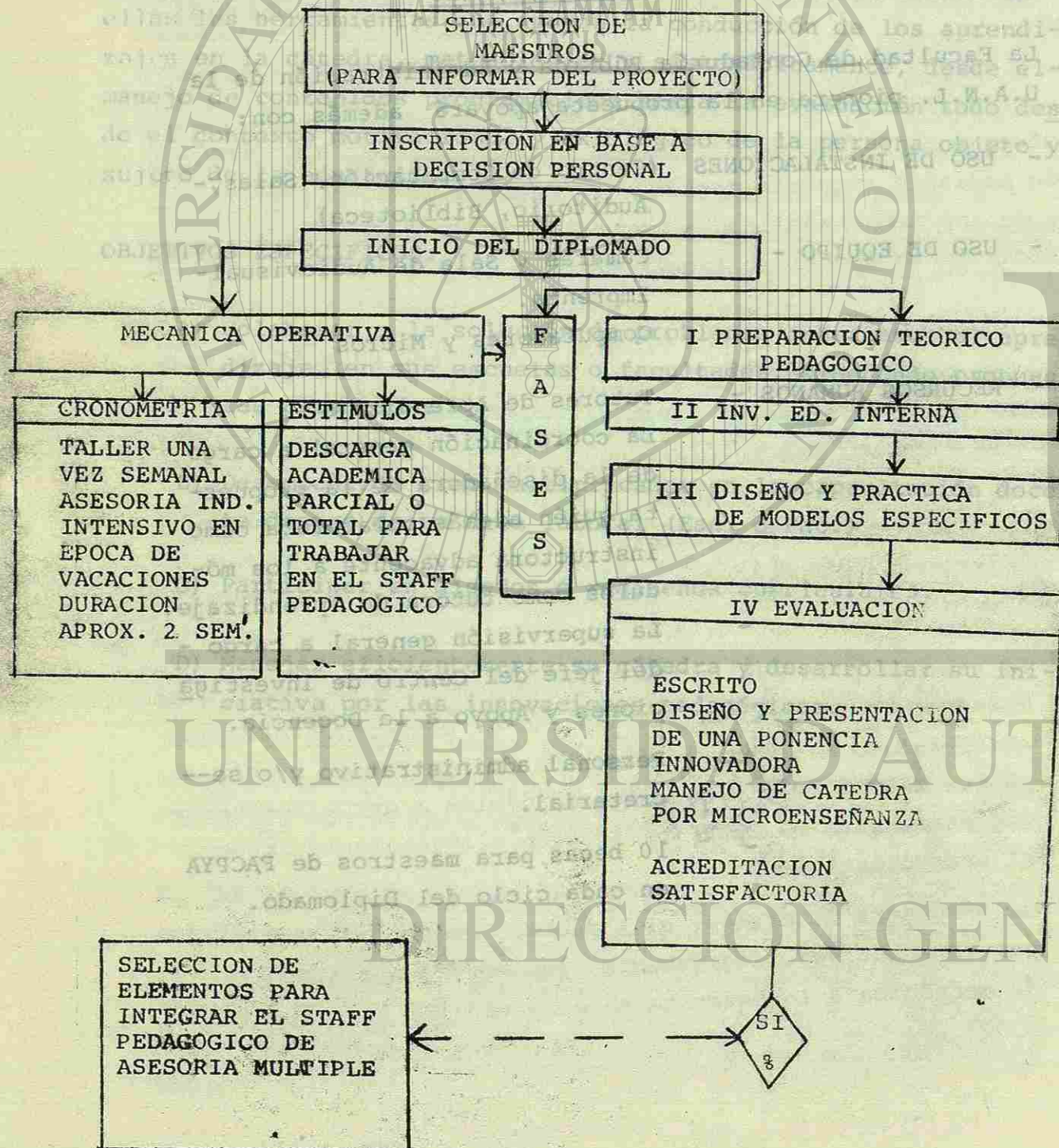
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





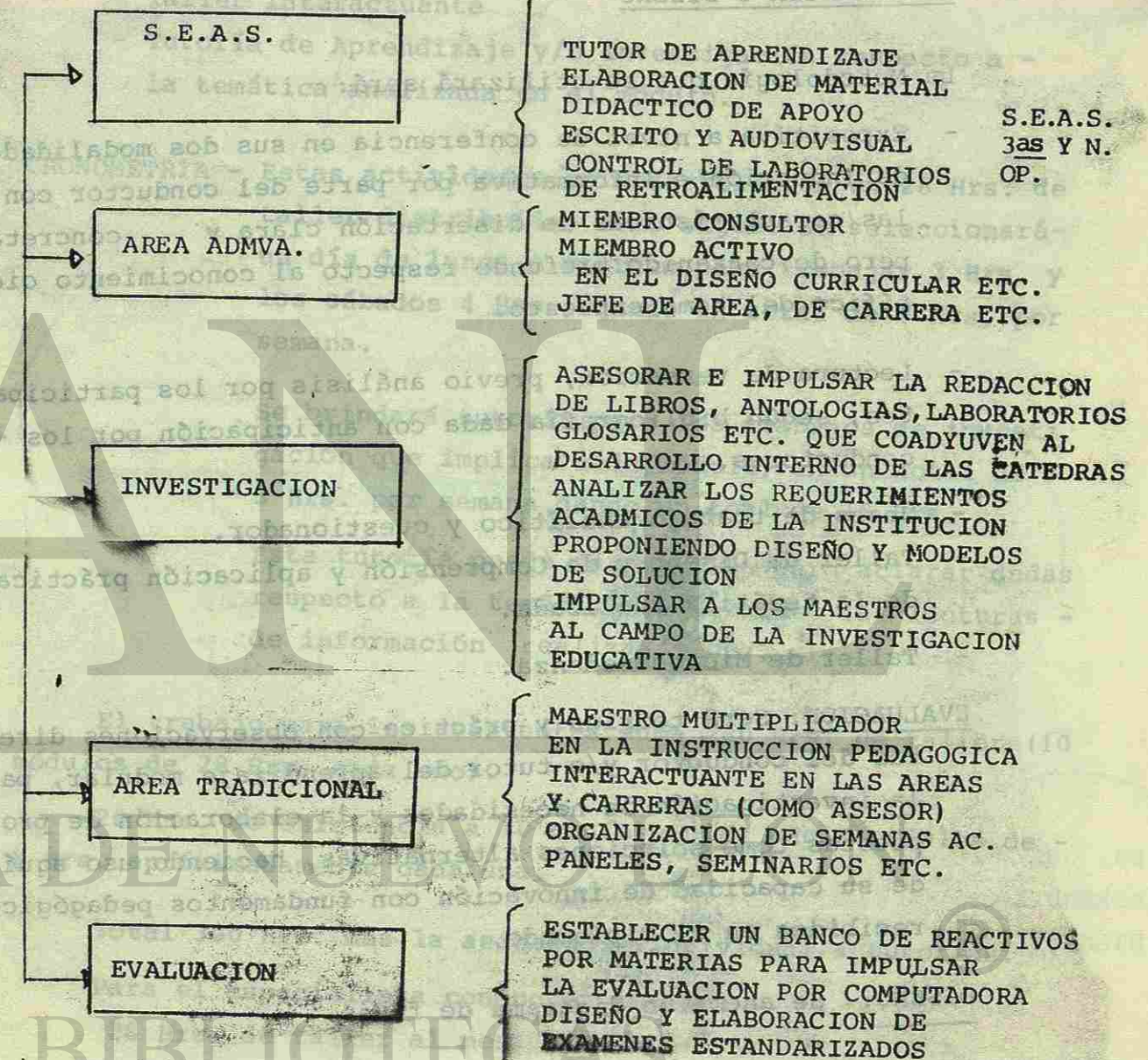
CENTRO DE INVESTIGACIONES
 Y DE APOYO A LA DOCENCIA

FLUJOGRAMA DEL
 DIPLOMADO PEDAGOGICO PARA LA PROFESIONALIZACION
 DE LA DOCENCIA SUPERIOR.



CENTRO DE INVESTIGACIONES
 Y DE APOYO A LA DOCENCIA

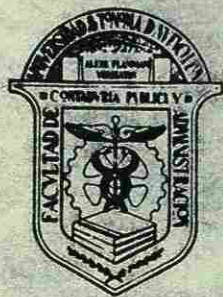
OPCION DE APLICACION





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CONTADURIA PUBLICA Y ADMINISTRACION

TELS. CONMUTADOR: 76-85-00, 76-80-34 Y 76-85-57
CIUDAD UNIVERSITARIA DE NUEVO LEÓN



CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y DE APOYO A LA DOCENCIA

8. - METODOLOGIA Y DISEÑO

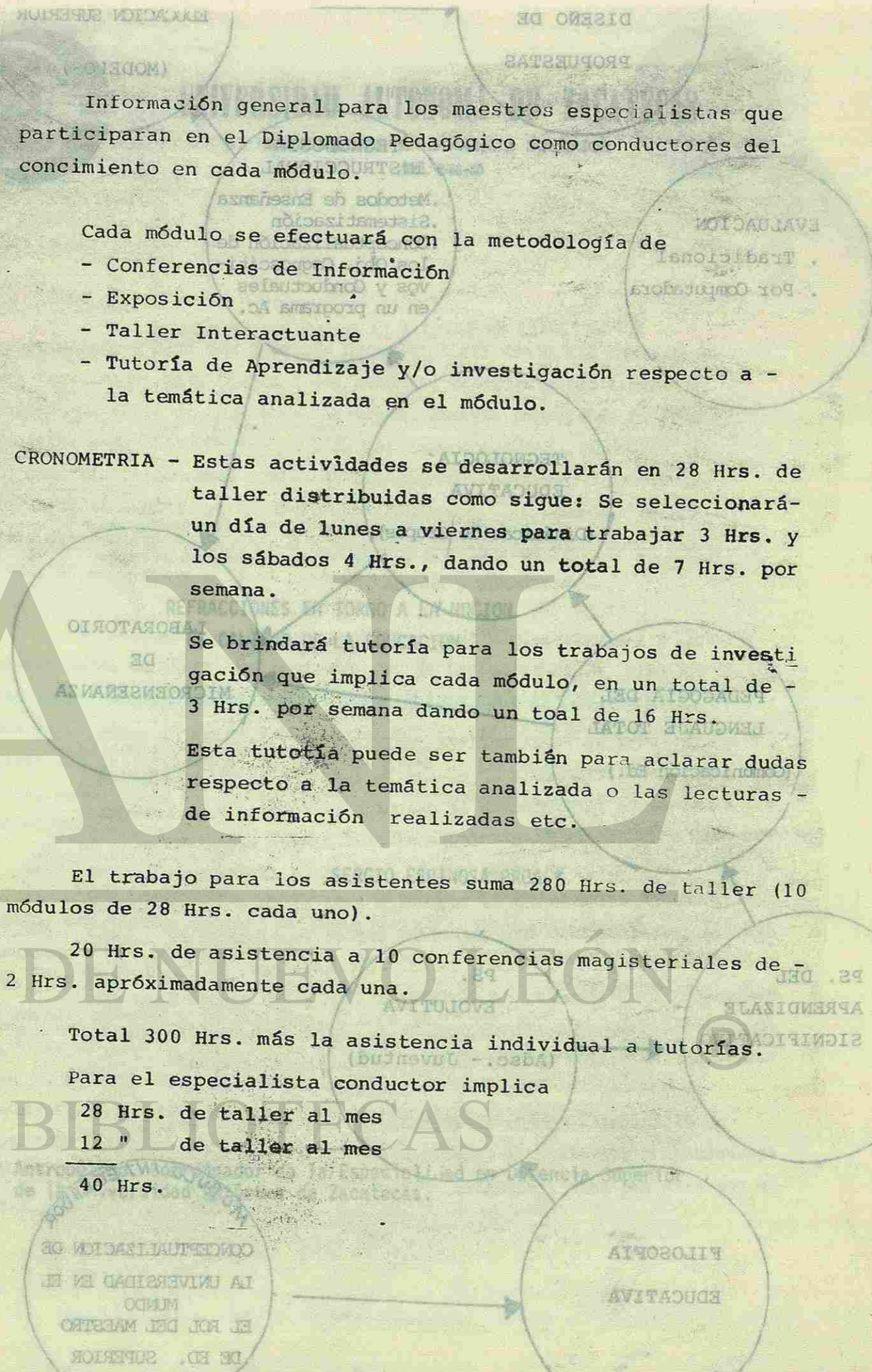
La Metodología que se utilizará será:

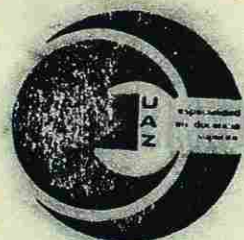
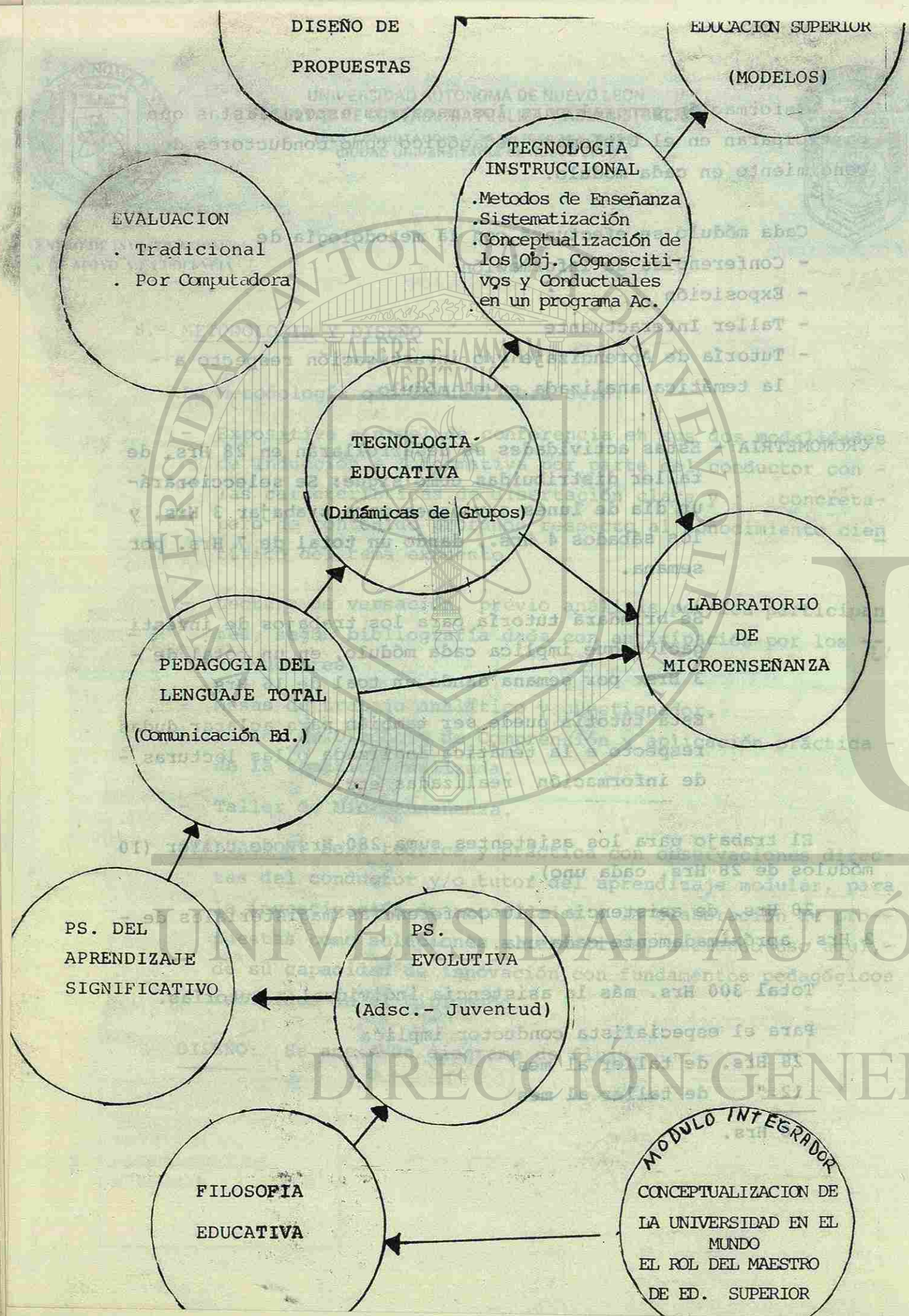
- Expositiva a nivel de conferencia en sus dos modalidades de Inducción e Informativa por parte del conductor con las características de disertación clara y concreta pero de contenido profundo respecto al conocimiento científico del tema expuesto.
- Lectura de versación, previo análisis por los participantes, según bibliografía dada con anticipación por los conductores.
- Mesas de trabajo analítico y cuestionador.
- Taller de Diseño y de Comprensión y aplicación práctica de la temática analizada.
- Taller de Microenseñanza.

EVALUACION: Será teórica y práctica con observaciones directas del conductor y/o tutor del aprendizaje modular, para la investigación de necesidades y la elaboración de propuestas como soluciones alternativas, haciendo uso aquí, de su capacidad de innovación con fundamentos pedagógicos recibidos en el Diplomado.

DISEÑO: Se anexa un diagrama de flujo.

SELECCION DE
ELEMENTOS PARA
INTEGRAR EL STAFF
PEDAGOGICO DE
ASESORIA MULTIPLE





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA SUPERIOR
Tel. 2-88-30

REFRACCIONES EN TORNO A LA NOCION DE CALIDAD DE LA EDUCACION.

El sistema de administración y de condiciones de saber. Por supuesto, no de cualquier saber, sino del saber con mayúsculas, distinción otorgada por un Poder también con mayúsculas. El poder total que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura es el poder que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura que están en el poder. El poder que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura que están en el poder es el poder que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura que están en el poder.

REFRACCIONES EN TORNO A LA NOCION DE CALIDAD DE LA EDUCACION.

El sistema de administración y de condiciones de saber. Por supuesto, no de cualquier saber, sino del saber con mayúsculas, distinción otorgada por un Poder también con mayúsculas. El poder total que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura es el poder que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura que están en el poder. El poder que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura que están en el poder es el poder que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura que están en el poder.

SERGIO ESPINOSA PROA.*

El sistema de administración y de condiciones de saber. Por supuesto, no de cualquier saber, sino del saber con mayúsculas, distinción otorgada por un Poder también con mayúsculas. El poder total que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura es el poder que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura que están en el poder. El poder que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura que están en el poder es el poder que se ejerce sobre el conocimiento y la cultura que están en el poder.

DIRECCION GENERAL DE BIBLIOTECAS

* Antropólogo. Coordinador de la Especialidad en Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA SUPERIOR

Tel. 2-88-30

REFRACCIONES EN TORNO A LA NOCIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACION

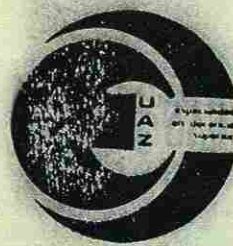
SERGIO ESPINOZA PROA

"El caos es el único principio inteligente, si se sabe al fin que la inteligencia es siempre errabunda y nómada".

Eugenio Trías

No deja de tener matices grotescos la circunstancia por la que atraviesa actualmente la educación superior en este país: gran des sectores de la población se disputan el ingreso a un sistema - que sólo creyendo en la mitología oficial ofrece efectivas vías de escape a la pobreza material y a la indigencia espiritual. Los administradores del aparato se comportan como si custodiasen verdaderos tesoros, limitando con todos los medios imaginables el acceso y la permanencia del pueblo a su castillo Kafkiano: se trata de no malbaratar la mercancía, de mantener a toda costa cierto halo de inaccessibilidad, de misterio iniciático sobre todo aquéllo que --- constituye la "razón de ser" de la institución educativa.

Diffícilmente puede reprochárseles tal actitud: abandonarla equivaldría a desarticular completamente la estructura fantasmática que sostiene todo el aparato. Porque una cosa es vulgarizar el



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA SUPERIOR

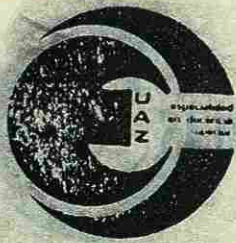
Tel. 2-88-30

2)

conocimiento y otra muy distinta vulgarizar los tortuosos mecanismos legitimados para llegar a sus cumbres. El saber puede llegar al pueblo -al fin y al cabo somos herederos (aunque pobres) de la Ilustración- pero a través de una bien aceiteada maquinaria, mediante -- la cual el Conocimiento podrá ser clasificado, envasado y puesto en los anaqueles para que el consumidor participe, sin pérdidas excesivas, del a veces asombroso, a veces rutinario espectáculo de la cultura, de la Ciencia y de la Técnica.

El sistema educativo es una fábrica de administradores y de consumidores de saber. Por supuesto, no de cualquier saber, sino -- del Saber con mayúsculas, distinción otorgada por un Poder también con mayúsculas. El poder total al que aspira todo Estado reclama lógicamente en saber total: y un saber total no tolera los intersticios, mucho menos los microsaberes que no terminen dándole la razón al macrosaber.

Como en cualquier fábrica, hay quien da órdenes y quien las acata; hay reglas, tareas, horarios, materias primas y productos -- terminados. Existen departamentos que se especializan en determinadas funciones y demandan determinadas aptitudes. Hay vigilantes, -- teóricos, obreros y publicistas. A todo el fervor que une a sus --- agentes se suma un código cada vez más afinado de normas y controles de calidad. Como en cualquier Iglesia, los Obispos y Sacerdotes de la educación concen perfectamente la clase de servicio que prestan a la sociedad: proteger, transmitir, recrear el patrimonio cultural... En una palabra: administrar el Saber, con toda la liturgia "metodológica" que ello reclama.



3)

A pesar de sus eventuales desajustes respecto de otras instituciones -la economía, la sexualidad, la política- el sistema educativo cumple con gran eficacia su principal función: el pueblo sabe (porque se le ha convencido sabiamente) que no sabe, y que en consecuencia hay que apropiarse del Saber, y que en consecuencia debe buscarlo donde todo el mundo sabe que está... aunque jamás lo encuentre, aunque sepa de antemano que el Saber no está al alcance de todos, precisamente porque de lo contrario dejaría de ser lo que es.

Que todo el mundo luche por algo que todo el mundo sabe que no todo el mundo puede alcanzar es la extraña paradoja que sostiene a toda institución. En el caso tan peculiar del sistema educativo, las paradojas son aún más espectaculares: quien desee y accione por un acceso efectivo del pueblo a la educación aparecerá a sus propios ojos como un agente de cambio y acaso de subversión frente al poder, pero a los ojos de éste será un eficaz, abnegado e ingenuo súbdito... Como escribe Jacques Ardonio:

"...la educación no deja de mirar -aunque a veces reniegue de ello en su praxis- al ideal siempre fuera de alcance - porque al ceder indefinidamente en sus límites de un equilibrio armonioso entre lo instituido y lo instituyente, entre las constricciones planteadas por el enunciado del "principio de realidad" y las pulsiones instintivas que emergen de un inconsciente regido sólo por el "principio del placer", da origen a lo imaginario radical creador como a todas las turbulencias estériles y a las innumera-



4)

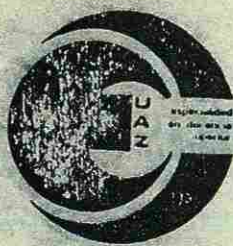
bles diversiones de un imaginario embaucador, ya sea mítico o teórico". (1)

Al defenestrar los saberes y entronizar al Saber, la institución educativa abre una enorme brecha entre ella y la sociedad -- "a la cual se debe", eufemismo que habría que tomar al pie de la letra: el sistema educativo es producto de un robo, de una expropiación, de una confiscación del saber social:

"... independientemente de la interpretación que se tenga sobre las funciones políticas del proceso de consolidación de la instrucción pública, ya sea medio de democratización o de imperialismo cultural, ésta conlleva la función implícita de institucionalizar el contenido de la instrucción, de definirlo y regularlo de acuerdo a la naturaleza del Estado. (...) Al ser controlados e institucionalizados, en la escuela; el aprendizaje y su acreditación, se limita la legitimidad social del aprendizaje extra-escolar, de las formas educativas autóctonas y del autodidactismo independiente. Por consiguiente, una minoría efectúa una apropiación arbitraria, es decir, política, del saber legítimo y se expropia del saber legítimo a la mayoría de la población." (2).

(1) Jacques Ardonio: Perspectiva política de la educación. Ed. Narcea. Madrid. 1980. pp. 13-14.
(2) Victor Manuel Gómez Campos: "Acreditación educativa y reproducción social", en Sociología de la Educación Coord. Guillermo González Rivera y Carlos Alberto Torres, Centro de Estudios Educativos A.C., México. 1981. pp. 113-114.

(3) Dr. E. Tenti Fanfani: "Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación", Rev. de la Educ. Sup. ANDES, No. 47, 1983.



5)

En este sentido, cuando el discurso remite al concepto de "calidad de la educación", se está en realidad pensando en términos de fractura y de sutura; cuando el conocimiento es confiscado, formalizado, institucionalizado, es a la vez sustraído del conjunto social: la escisión entre educación y sociedad genera la necesidad de construir un "puente" capaz de soldar teórica y prácticamente tal separación. Y ello obedece al mismo tiempo a la constatación de que un crecimiento cuantitativo (ampliación numérica del aparato escolar) es insuficiente sin un desarrollo cualitativo (en la concepción general de la educación, en sus procedimientos y productos). Este intento de soldadura tendría un componente ideológico concreto, centrado en la modificación de ciertas pautas de legitimación para los cuales la mera expansión cuantitativa del aparato escolar justifica la existencia de un Estado determinado. Cuando la expansión se enfrenta a límites económicos o propicia una conflictividad que cuestiona su legitimidad misma, el discurso del poder deriva hacia otros terrenos justificatorios; desplazar la atención hacia el problema de la calidad, más allá de la significación abstracta que esta cuestión involucre, constituye un dispositivo político orientado a refuncionalizar ciertas demandas y a maniobrar en un terreno diferente.

Paralelo a este cambio de terreno, la elevación de la calidad educativa tiende a ser circunscrita en la lógica de la racionalización; se trata de rehabilitar el concepto de adecuación medios-fines, que garantizarla cierto grado de eficiencia interna y una apariencia de utilidad y responsabilidad frente al conjunto de la sociedad.



6)

Para eludir formulaciones derivadas del sentido común, la calidad de la educación se ha pretendido situar en un contexto teórico susceptible de acentuar su carácter racional-racionalizador. (3). Aún reconociendo la ilegitimidad de todo planteamiento unívoco, absoluto y universal definitorio, la idea de calidad sigue sin lograr liberarse de la subordinación a una concepción unívoca, absoluta y universal de la razón. Si se reconoce la diversidad y la diferencia de los sujetos y de los grupos sociales, la Razón tendrá que buscar la mejor manera de igualarlos, de someterlos a su supremo arbitrio. Un concepto racional-racionalizador de la calidad educativa se enfrenta a la dispersión, el desorden y la diferencia como a sus mayores enemigos: es reconociéndolos como podrá erradicarlos. Rebasar el sentido común es una operación acaso necesaria para despojar a la noción de calidad de ciertas adherencias irreflexivas, pero -- mantenerla anclada en un concepto cosificado de la Razón no es menos arbitrario, aunque quizá se amplifique su potencia destructiva.

Una educación de calidad sería necesariamente aquella capaz de reforzar ciertos códigos valorativos en desmedro de otros. Frente a una educación tradicional, una educación moderna; frente a una educación alienante, una educación liberadora o concientizadora; -- frente a una educación especializada y mutiladora, una educación integral; frente a una educación moralizante, una educación científica. Pero si cada concepción educativa se instituye a sí misma como un código de valores irreductible a otras concepciones, ¿Desde dónde es posible construir un concepto general de calidad de la educación? ¿Hasta qué punto esta noción no es otra cosa que un intento -- remozado por subordinar toda experiencia educativa dentro de mode--

(3) Cfr. E. Tenti Fanfani: "Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación", Rev. de la Educ. Sup. ANUIES, No. 47, 1983.

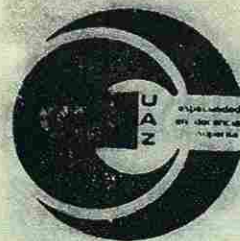


los cuya formalización y presunta racionalidad legitiman la exclusión o descalificación de formas alternas, distintas, de conceptualizar y ejercer la acción educativa? ¿Es la noción de calidad de la educación un recurso meramente retórico merced al cual el "cuerpo - sin órganos" del Poder (4) procura acoplar una práctica social tan expuesta a derivar hacia la disfuncionalidad en la lógica unidimensional de la producción/consumo de significaciones imaginarias? ¿Acaso es impensable conceder que la búsqueda de una educación de calidad puede vehicular nódulos de resistencia, y de neutralización - de, esa lógica unidimensional?.

Parece importante recalcar una cuestión: la tal búsqueda -- puede articularse en dos direcciones. Una de ellas sería aquella -- orientada por la consecución de una educación cuantitativamente superior; en este sentido, el supuesto fundamental que sostiene toda la estrategia es el de que existe, objetivamente, un criterio de progreso, una línea ascendente - quizá gradual, quizá discontinua, pero siempre reconocible- que va de una educación de escasa o nula calidad hasta una educación de excelencia y máxima calidad. La escala y los parámetros de medición, así como las técnicas de transición de un rango inferior a uno superior, serían los únicos aspectos problemáticos que enfrenta esta concepción: dada una línea de progreso, construya su expresión algebraica y opere sobre ella. La calidad no se discute, se toma o se deja.

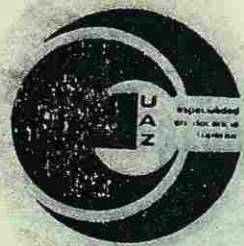
habría
Pero habla otra forma de analizar esta misma cuestión. Quizá una señal de "calidad" educativa sea justamente el intento de des-

(4) Cfr. Gilles Deleuze y Felix Guattari: El Anti-edipo, Ed. Paidós Barcelona, 1985.



montar los supuestos míticos que tal noción incorpora. En todo caso la búsqueda estaría encaminada no a una educación cuantitativamente superior, sino hacia una educación cuantitativamente distinta; sospechando, en principio, de las servidumbres que una noción extremadamente progresiva de la calidad instituye, una búsqueda de tal naturaleza abandonarlas ciertas compulsiones jerarquizables, ciertas manías catalogales, ciertas angustias clasificatorias. No pretenderla el "mejoramiento" ni la "superación", ni la "elevación del nivel -- académico" como virtudes-fetichas, sino como pre-textos sobre los -- cuales construir prácticas educativas alternas, acaso des-constructoras, irrefuncionalizables, disuasoras. Una educación cuantitativamente otra: al margen de la persuasión, comprometida con la disuasión; al margen de la producción/distribución de significantes, comprometida con las necesidades de des-aprendizaje del discurso del poder.

Sin embargo, la naturaleza de los desafíos que plantea una "educación de calidad" parece ser poco apta para su tratamiento técnico-político. Más allá de la utilización de criterios productivistas que suponen que la cultura puede ser administrada como mermelada o como grageas con capa entérica, más allá de la subordinación - del conocimiento a las exigencias de cualesquier coyuntura política y a las luchas de posición de partidos y sectas, la calidad de la educación tendría que reflexionarse sobre un fondo de mayor radicalidad, de mayor dificultad...



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA SUPERIOR

Tel. 2-88-30

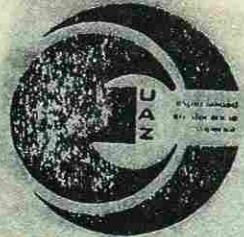
9)

Parece haber llegado, en cierto sentido tardía, en cierto sentido tempranamente, el tiempo de que el problema de la superación académica, el problema de la formación de profesores, el problema, en suma, de la Universidad, se plantee en otros horizontes teórico-políticos, en un campo que olvide minuciosamente ese deber-ser de servidumbre, de productividad, de apología de lo "real". Aca so esa manoseada crisis económica, política e ideológica que aqueja al mundo contemporáneo nos acabe de convencer que el compás histórico que halló su lema en el "Orden y Progreso" ha llegado a su estrepitoso final. Pero ello plantea muchas más interrogantes que respuestas, más callejones cerrados que alternativas verdaderas.

En el terreno concreto de la Enseñanza, la situación no podría ser más incómoda: no es difícil percatarse hasta qué punto izquierdas pulverizadas y derechas recalcitrantes se disputan las mismas banderas, enarbolan los mismos mitos, se legitiman como portadoras de un mismo impulso de progreso, racionalidad, justicia social, sin darse cuenta que son justamente esos fetiches los que han caído en desgracia. ¿Qué enseñar, cómo, para qué?

"Lo enseñable será, pues, todo aquello que no corra el peligro de contribuir al desfondamiento de la ciencia, aquello que respete el límite convencional más allá del cual el conocimiento como institución se ve amenazado. El conocimiento no institucional, el conocimiento salvaje, asilvestrado, no será considerado siquiera como conocimiento, y, por supuesto, no podrá ser trans-

[4] Cfr. Gilles Deleuze y Félix Guattari, *El Anti-Edipo*, Ed. Paidós, Barcelona, 1985.



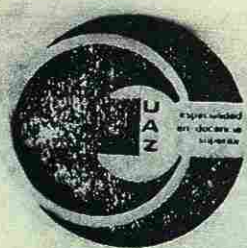
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA SUPERIOR

Tel. 2-88-30

10)

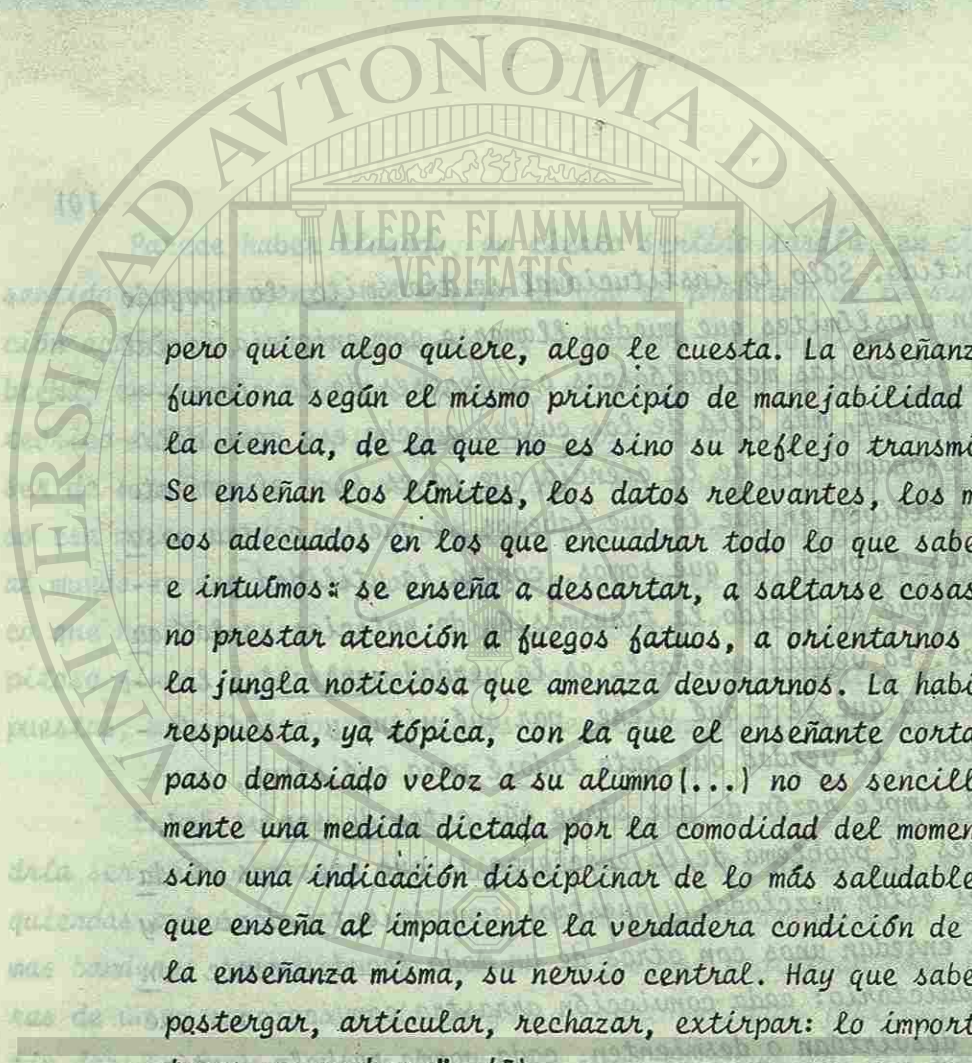
mitido. Sólo lo institucional se transmite, lo apoyado en unos límites que pueden llamarse conveniencia social o exigencias metodológicas o intereses de la clase oprimida, más allá de los cuales acecha ese caos del desfondamiento de la ciencia que no es sino el momento prodigioso en que lo que sabemos se vuelve contra nosotros y contra lo que somos, contra la utilidad que siempre ha regido la transmisión de noticias en las aulas. La verdad enseñable es la verdad manejable, la verdad que sé a qué viene, por qué viene y por donde viene, la verdad que ante todo sé para qué sirve, por la simple razón de que sirve aún antes de ser verdad. Pues el problema de la enseñanza es que nuestras verdades están mezcladas y nuestros conocimientos derivan y se enredan unos con otros de un modo frondosamente contradictorio: cada convicción arrastra convicciones que la desvirtúan o desmienten, cada norma resbala vertiginosamente hacia su excepción, cada hecho indudable da pie para tantas dudas como certezas sustenta, cada idea inmutable y universal que alcanzamos traiciona con su estabilidad el inquietable fluir del pensamiento que la produjo. nuestra dificultad con el conocimiento proviene de que sabemos demasiado, no demasiado poco. La ciencia se adentra valerosamente, con sus tijeras de podar en ristre, en esa (selva) lujuriosa de saberes y dando un recorte aquí y arrancando malas hierbas allá logra convertirla en un pulido y transitable jardín japonés. Naturalmente, se pierde mucho follaje,



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA SUPERIOR

Tel. 2-88-30



11)

pero quien algo quiere, algo le cuesta. La enseñanza - funciona según el mismo principio de manejabilidad que la ciencia, de la que no es sino su reflejo transmisor. Se enseñan los límites, los datos relevantes, los marcos adecuados en los que encuadrar todo lo que sabemos e intuimos: se enseña a descartar, a saltarse cosas, a no prestar atención a fuegos fatuos, a orientarnos en la jungla noticiosa que amenaza devorarnos. La habitual respuesta, ya tópica, con la que el enseñante corta el paso demasiado veloz a su alumno (...) no es sencillamente una medida dictada por la comodidad del momento, sino una indicación disciplinar de lo más saludable, - que enseña al impaciente la verdadera condición de -- la enseñanza misma, su nervio central. Hay que saber - pastergar, articular, rechazar, extirpar: lo importante es no perderse". (5)

En estas palabras de Fernando Savater puede calibrarse la - insoportable pesadez de la tarea: la noción de calidad de la educación comenzaría a "hablar" justamente en el punto en que la "calidad", conceptualizada desde la lógica unidimensional - que es la necesidad de la muerte-, dejarla de interpelar al sujeto: una noción vacía que señala, irremediamente, el vacío que en todo sujeto genera la lógica de la dominación.

(5) Fernando Savater: *La Filosofía Tachada*, Ed. Taurus, Madrid, 1978 pp. 243-244.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA SUPERIOR

Tel. 2-88-30

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

12)

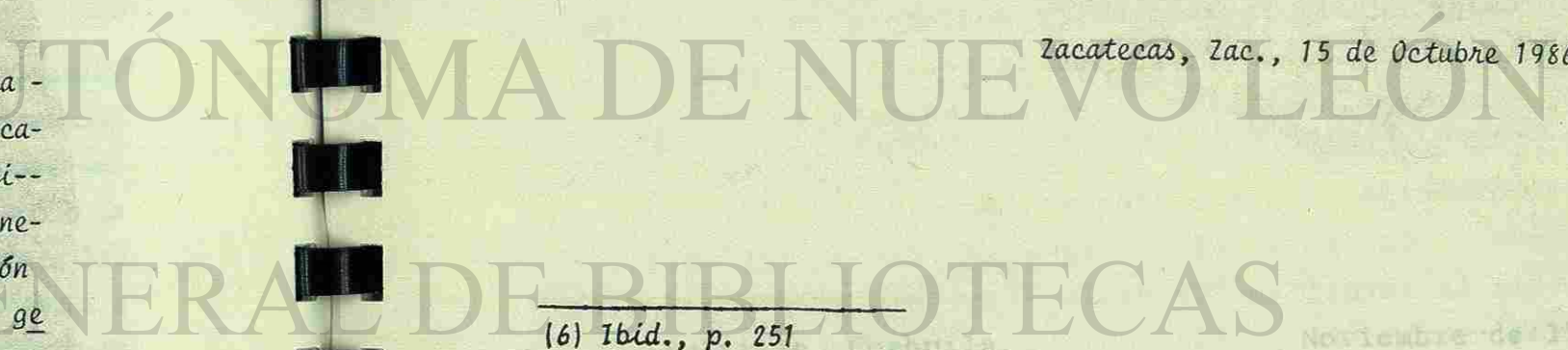
"Por eso ninguna esperanza basta y todo objetivo a -- corto plazo debe ser visto como engaño: es preciso - acostumbrarse a desvariar hábilmente en lo contradictorio". (6)

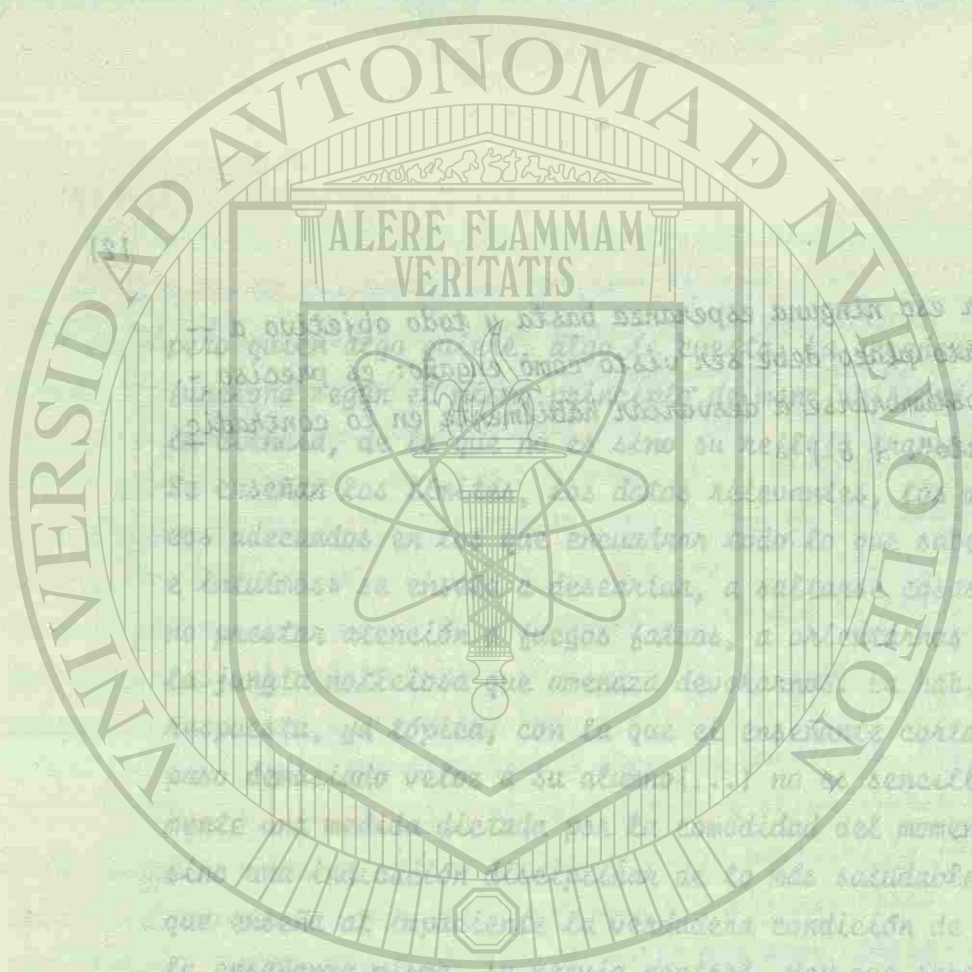


MANUEL FLORES FAHARA, N.º 80

Zacatecas, Zac., 15 de Octubre 1986.

(6) *Ibid.*, p. 251





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

15) Fernando Savater: *La Filosofía Tachada*, Ed. Taurus, Madrid, 1978 pp. 243-244.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

EL PROGRAMA PERMANENTE DE INVESTIGACION EDUCATIVA

DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

MANUEL FLORES FAHARA. M.Ed.

Saltillo, Coahuila.

Noviembre de 1986.

Introducción.-

El Programa Permanente de Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila, se inició a partir del mes de octubre 1986, con la principal finalidad de promover la investigación educativa, tanto al interior como al exterior de la Facultad y en el cual maestros y alumnos, son incorporados a ésta a diversos niveles.

En lo que se refiere al interior, estas actividades de investigación al integrarlos al curriculum, constituyen importantes elementos para propiciar, metodologías alternativas de enseñanza que tengan relación directa con diferentes realidades educativas y se estimule la formación de un profesional de la educación científico, crítico, analítico y creador.

Por lo que se refiere al exterior, se considera necesario que en el contexto de la Universidad y entorno social, a la Facultad de Ciencias de la Educación, le corresponde proponer la pauta de la importancia y realización de la investigación educativa, como base de las decisiones, innovaciones y de la calidad de la educación.

Es de esta manera que, este programa, constituye un intento de replantear la investigación educativa en esta época de crisis económica y ofrecer en la medida de sus posibilidades, contribuciones significativas en este aspecto.

Con la intención de dar a conocer, a todos los interesados en la educación, estas actividades, se reseñan los antecedentes de la investigación de la Facultad: el proyecto del programa, su justificación, objetivos, mecanismos de operación; los actuales proyectos en proceso, unos que proporcionaron la pauta al programa y otros que se inician con éste, para terminar con algunos comentarios a manera de conclusión que pueden esbozarse hasta ahora.

Antecedentes.-

La Licenciatura en Ciencias de la Educación, se fundó en la Universidad Autónoma de Coahuila en el año de 1981, con los objetivos de formar profesionistas en educación, en otras alternativas, a las ya existentes en la región, esto es, que sin soslayar el área de la enseñanza-aprendizaje, su mayor énfasis se dirige a preparar un profesional, que aporte un enfoque metodológico a las instituciones educativas, a través de estrategias de Planeación, Administración, Diseño Curricular, Evaluación e Investigación. Lo anterior fundamentado en base al conocimiento de la educación, desde una perspectiva interdisciplinaria y al análisis de la realidad social, económica y política del Sistema Educativo en México, así como de su historia y desarrollo.

En lo que se refiere a la capacitación para la investigación, en el curriculum académico de la licenciatura se destaca el siguiente objetivo para esta área:

Formar profesionales de la educación que:

Estén preparados para relizar investigaciones adecuadas que sean el fundamento para la innovación educativa.

En el desarrollo del curriculum, este objetivo se intenta cumplir, a partir de los cursos:

Métodos y Técnicas de la Investigación Social, Investigación Educativa Básica e Investigación Educativa Aplicada, además de la Estadística y Computación.

A manera de una evaluación preliminar de los primeros resultados, que ha producido este bloque de cursos, esta puede realizarse a partir de los trabajos de los alumnos de las primeras generaciones en 1985, que si bien son investigaciones sencillas, pudieron

Objetivos.-

Los objetivos del programa son los siguientes:

- 1.- Establecer una armónica integración de las funciones de la Universidad en:
 - Docencia, Investigación y Extensión, como núcleo generador del proceso educativo de la Facultad, a través de:
 - 1.1 Vinculación de la Investigación Educativa a la Docencia.
 - 1.2 Vinculación de la Investigación y la Extensión.
- 2.- Organización de la Investigación Educativa en la Facultad con la finalidad de que esta sea realizada en base a un proyecto institucional coherente, basado en objetivos y políticas, que establezca prioridades de investigación del entorno en los diversos niveles del Sistema Educativo.
- 3.- Formar recursos humanos para la Investigación Educativa.
- 4.- Incorporación de la Investigación Educativa por parte de los maestros y estudiantes como una herramienta de trabajo.
- 5.- Implementar la Investigación Educativa en el Curriculum como una metodología de enseñanza, que estimule el análisis, la crítica, la reflexión y las pistas, a través de sus resultados, para la solución de problemas y creación de innovaciones.

Justificación.-

Una de las razones más importantes y que está implícita en la descripción y los objetivos, lo constituye la integración de la investigación al curriculum académico ya que se parte del supuesto de que si la enseñanza en la Universidad no está unida a un proceso de investigación, ésta será estéril y estática, puesto que es a través de esta interrelación que se genera una dialéctica entre la teoría y la práctica, dando lugar a un proceso educativo, dinámico que se enriquece constantemente de la realidad que se critica y analiza científicamente.

De esta manera se intenta que el curriculum funcione en torno a la investigación, como metodología de enseñanza e instrumento de trabajo, que propicie una enseñanza y un aprendizaje activos que se nutre de la realidad e involucre a maestros y estudiantes.

Lo anterior pretende ser el inicio de una innovación en la Facultad, ya que hoy se hace urgente implementar alternativas en la metodología del curriculum, que provoque aprendizajes significativos y se desarrollen las actitudes y habilidades necesarios, para producir, en el caso de un profesional de la educación, cambios en el sistema educativo con un proceder científico, reflexivo y creador.

Otra de las razones al mismo nivel de importancia, lo constiuye el desarrollo de la investigación educativa, tan escasa en la región, producto de la carencia de recursos humanos capacitados y comprometidos, que realicen investigación prioritaria del entorno de Coahuila.

De esta forma, aún cuando en el nivel de la Licenciatura no se pretende la formación de investigadores, pero sí el sentar las

bases formativas para ello, a través de la enseñanza de la metodología de la investigación, estadística y computación, además de participar en el diseño, realización, análisis y redacción del informe de una investigación a través del programa, se contribuiría en un primer momento a la formación de investigadores en educación, o que ésta sea utilizada en su práctica profesional como herramienta de trabajo para que esté en posibilidad de fundamentar y justificar sus acciones.

Por otro lado, producto de la crisis económica, la Investigación Educativa se coloca, según dice un especialista(*), en la encrucijada, ya que ésta se ha visto profundamente afectada, por la desaparición de importantes centros de investigación, así como los diversos intentos de organizar la I.E. como el Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT, lo que coloca a la I.E. en una situación difícil.

Considerando lo anteriormente expuesto, aún con esta situación de crisis, es imposible que la I.E. deje de realizarse, correspondiendo la tarea de fortificarla, promoverla y resaltar su importancia, a las Universidades e Institutos de Educación Superior, Escuelas de Educación, Normales y Centros donde ésta se realiza.

Actualmente, algunas Escuelas de Educación del país, cuentan con Programas de investigación con un alto grado de solidez y prestigio (**), donde se promueve y realiza la I.E. sin embargo éstos son aún escasos en México.

De esta forma, es deber y compromiso que la Escuela de Educación

(*). Vielle, Jean Pierre 1984. La Investigación Educativa en la Encrucijada. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vo. XIV No. 4 México 1984.

(**). Universidad de Monterrey y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

de la Universidad Autónoma de Coahuila, se una a estos esfuerzos con la creación de este Programa Permanente de I.E. que contribuirá a la promoción de la I.E. en esta región.

Entre estos esfuerzos se considera, que es posible realizar Investigación Educativa que implique bajos costos y el desarrollo de proyectos que en su etapa de inicio del programa sean sencillos, hasta la realización de investigaciones de naturaleza más compleja que sean el indicador de la consolidación de la I.E. en la Universidad Autónoma de Coahuila a través de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Estrategias para el Cumplimiento de los Objetivos.-

- 1.- Integración de las Funciones de: Docencia y extensión con la Investigación Educativa.
 - 1.1.- Vinculación Docencia e Investigación Educativa.

El cumplimiento de este binomio se efectuaría a través de las siguientes modalidades:

- Los cursos del curriculum, al relacionarlos con la realidad, contienen una gran diversidad de elementos, susceptibles de ser investigados, ya sea indirectamente a través de estudios bibliográficos o directamente con estudios de campo. Lo anterior implicaría que el maestro en la clase estimulara a los estudiantes a identificar situaciones problemáticas, para ser sistematizadas luego, a través de uno o varios proyectos de investigación y su consecuente realización práctica, hasta el reporte final y generación de alternativas de solución, así como la utilización de los resultados como parte del contenido de los cursos.

bases formativas para ello, a través de la enseñanza de la metodología de la investigación, estadística y computación, además de participar en el diseño, realización, análisis y redacción del informe de una investigación a través del programa, se contribuiría en un primer momento a la formación de investigadores en educación, o que ésta sea utilizada en su práctica profesional como herramienta de trabajo para que esté en posibilidad de fundamentar y justificar sus acciones.

Por otro lado, producto de la crisis económica, la Investigación Educativa se coloca, según dice un especialista(*), en la encrucijada, ya que ésta se ha visto profundamente afectada, por la desaparición de importantes centros de investigación, así como los diversos intentos de organizar la I.E. como el Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT, lo que coloca a la I.E. en una situación difícil.

Considerando lo anteriormente expuesto, aún con esta situación de crisis, es imposible que la I.E. deje de realizarse, correspondiendo la tarea de fortificarla, promoverla y resaltar su importancia, a las Universidades e Institutos de Educación Superior, Escuelas de Educación, Normales y Centros donde ésta se realiza.

Actualmente, algunas Escuelas de Educación del país, cuentan con Programas de investigación con un alto grado de solidez y prestigio (**), donde se promueve y realiza la I.E. sin embargo éstos son aún escasos en México.

De esta forma, es deber y compromiso que la Escuela de Educación

(*). Vielle, Jean Pierre 1984. La Investigación Educativa en la Encrucijada. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vo. XIV No. 4 México 1984.

(**). Universidad de Monterrey y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

de la Universidad Autónoma de Coahuila, se una a estos esfuerzos con la creación de este Programa Permanente de I.E. que contribuirá a la promoción de la I.E. en esta región.

Entre estos esfuerzos se considera, que es posible realizar Investigación Educativa que implique bajos costos y el desarrollo de proyectos que en su etapa de inicio del programa sean sencillos, hasta la realización de investigaciones de naturaleza más compleja que sean el indicador de la consolidación de la I.E. en la Universidad Autónoma de Coahuila a través de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Estrategias para el Cumplimiento de los Objetivos.-

- 1.- Integración de las Funciones de: Docencia y extensión con la Investigación Educativa.
 - 1.1.- Vinculación Docencia e Investigación Educativa.

El cumplimiento de este binomio se efectuaría a través de las siguientes modalidades:

- Los cursos del curriculum, al relacionarlos con la realidad, contienen una gran diversidad de elementos, susceptibles de ser investigados, ya sea indirectamente a través de estudios bibliográficos o directamente con estudios de campo. Lo anterior implicaría que el maestro en la clase estimulara a los estudiantes a identificar situaciones problemáticas, para ser sistematizadas luego, a través de uno o varios proyectos de investigación y su consecuente realización práctica, hasta el reporte final y generación de alternativas de solución, así como la utilización de los resultados como parte del contenido de los cursos.

- Planteamiento de problemas de investigación, producto de inquietudes de la experiencia de los maestros, y que pueden ser desarrollados a través de equipos de alumnos, en el cual el maestro funge como coordinador del estudio, y con una asesoría metodológica.
- Proyectos de investigación desarrollados por los docentes.
- Estudios realizados, por investigadores, ya sean bajo contrato, o de prioridades, según líneas de investigación de la Facultad, en los cuales se incorporarían alumnos como auxiliares de investigación.
- Investigaciones y proyectos de investigación que son parte de la evaluación final de los estudiantes de la Licenciatura.

1.2. Vinculación, Investigación Educativa y Extensión.

- Publicación y diseminación de los resultados de las investigaciones mediante una Revista de Educación e Investigación (Boletín), de aparición periódica, que edite la Facultad a través del Programa.
- Proyectos de extensión, dirigidos a comunidades marginadas, con modelos de investigación participativa.
- Extensión de Servicios de Investigación Educativa a organizaciones e instituciones que lo soliciten.

Las estrategias para el cumplimiento de los objetivos siguientes, quedan contenidas en el objetivo anterior.

Mecanismos de Operación del Programa.

Los mecanismos de operación se refieren a los aspectos de funcionamiento en la práctica del programa y se compone de los niveles de la realización de I.E. y su Administración.

1. Niveles de realización de I.E.

Los niveles de realización de la investigación en el Programa son: Investigaciones Institucionales, Curriculares y Co-curriculares.

- Investigación Institucional. A este nivel corresponden todos aquellos proyectos que son desarrollados por investigadores de la Facultad, bajo contrato o convenio. Estudios que demande la Universidad y otras organizaciones o proyectos que requieran colaboración interinstitucional.

- Investigación Curricular. En este nivel se genera la investigación directamente de los contenidos de los cursos del curriculum, que será organizada y sistematizada a través de la asesoría que brinde el programa. Los proyectos son coordinados por el profesor, donde los alumnos participan en conjunto con el maestro a través de una metodología activa, ya sea por equipos con diversos subproductos de investigación derivados de un proyecto general que se haya planteado al grupo, según la magnitud y naturaleza del estudio. Asimismo, se contemplan proyectos en los cuales intervengan otros cursos, que estuvieran relacionados con el problema a investigar.

- Investigación Cocurricular. A este nivel se ubican aquellas actividades de investigación que no están explicitadas en los contenidos curriculares, pero que son complementarias y paralelos al curriculum. En este nivel se desarrollan proyectos de investigación que son conducidos

por alumnos y/o maestros en equipos de trabajo, con un coordinador que en ambos casos sería un maestro y un asesor en metodología y que serían realizadas en base a problemáticas educativas prioritarias, que marcan las líneas de investigación de la Facultad. Estas investigaciones son susceptibles según su magnitud e importancia de convertirse en Institucionales y que a la vez pueden ser apoyados por las investigaciones curriculares realizadas en la clase. Además estos estudios brindan la oportunidad de ser abordados desde diversas perspectivas y aportes interdisciplinarios.

2. Administración del Programa.

El P.P.I.E. requerirá de determinados niveles de dirección y coordinación, que permitan la organización de la realización de la investigación y se garantice un funcionamiento eficiente.

Lo anterior, constaría de un Coordinador General, un Comité de Asesoría y Evaluación, Coordinaciones de Proyectos de Documentación y Difusión que estarían integradas por investigadores, maestros y alumnos interesados en participar.

Investigaciones en Proceso.

Actualmente, se están realizando algunos estudios que corresponden a diversos niveles.

En el nivel institucional, se ubica el Proyecto "Relación entre los Contenidos Curriculares y la Capacitación para el trabajo de las Carreras de la U.A.C." que a la fecha ha derivado dos subproductos de investigación, denominados: "Estudio del Funcionamiento Cualitativo del Mercado de Trabajo de las

Carreras de la U.A.C." y "Un Estudio de Egresados de la Universidad y su Incorporación al Mercado de Trabajo", mismos que fueron solicitados a la Facultad, por la Dirección de Asuntos Académicos de la misma Universidad, y que cuentan con el apoyo financiero y de recursos humanos, que se canaliza a través de la Coordinación de Investigación y Postgrado de la Institución.

Estas investigaciones son dirigidas por dos maestros investigadores, con la asistencia de auxiliares de investigación y alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En el nivel cocurricular se desarrolla un proyecto de Educación No Formal en comunidades marginadas con una metodología de investigación-acción, y que se dividió en proyectos de trabajo educativo con adultos, jóvenes y niños desde una perspectiva interdisciplinaria.

En esta misma línea y en base a un diagnóstico de la realidad de una colonia, se encuentra en su fase de diseño un modelo de educación pre-escolar no-formal, con niños que de preferencia no asistan al Jardín de Niños, que incorpore la educación de la familia, a la vez que se estimule a la participación del mejoramiento de la comunidad.

Este proyecto es conducido por dos maestros y alumnos del segundo semestre de la licenciatura.

A nivel curricular se realizan los siguientes estudios:

El Curso de Técnicas Audiovisuales ha generado una investigación diagnóstica de la utilización y necesidades de recursos didácticos en la misma universidad, el cual es conducido por el profesor y alumnos del curso.

Así también en el curso de Investigación Educativa del último año de la licenciatura, se lleva a cabo un taller de investigación, donde equipos de alumnos están realizando diversos

por alumnos y/o maestros en equipos de trabajo, con un coordinador que en ambos casos sería un maestro y un asesor en metodología y que serían realizadas en base a problemáticas educativas prioritarias, que marcan las líneas de investigación de la Facultad. Estas investigaciones son susceptibles según su magnitud e importancia de convertirse en Institucionales y que a la vez pueden ser apoyados por las investigaciones curriculares realizadas en la clase. Además estos estudios brindan la oportunidad de ser abordados desde diversas perspectivas y aportes interdisciplinarios.

2. Administración del Programa.

El P.P.I.E. requerirá de determinados niveles de dirección y coordinación, que permitan la organización de la realización de la investigación y se garantice un funcionamiento eficiente.

Lo anterior, constaría de un Coordinador General, un Comité de Asesoría y Evaluación, Coordinaciones de Proyectos de Documentación y Difusión que estarían integradas por investigadores, maestros y alumnos interesados en participar.

Investigaciones en Proceso.

Actualmente, se están realizando algunos estudios que corresponden a diversos niveles.

En el nivel institucional, se ubica el Proyecto "Relación entre los Contenidos Curriculares y la Capacitación para el trabajo de las Carreras de la U.A.C." que a la fecha ha derivado dos subproductos de investigación, denominados: "Estudio del Funcionamiento Cualitativo del Mercado de Trabajo de las

Carreras de la U.A.C." y "Un Estudio de Egresados de la Universidad y su Incorporación al Mercado de Trabajo", mismos que fueron solicitados a la Facultad, por la Dirección de Asuntos Académicos de la misma Universidad, y que cuentan con el apoyo financiero y de recursos humanos, que se canaliza a través de la Coordinación de Investigación y Postgrado de la Institución.

Estas investigaciones son dirigidas por dos maestros investigadores, con la asistencia de auxiliares de investigación y alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En el nivel cocurricular se desarrolla un proyecto de Educación No Formal en comunidades marginadas con una metodología de investigación-acción, y que se dividió en proyectos de trabajo educativo con adultos, jóvenes y niños desde una perspectiva interdisciplinaria.

En esta misma línea y en base a un diagnóstico de la realidad de una colonia, se encuentra en su fase de diseño un modelo de educación pre-escolar no-formal, con niños que de preferencia no asistan al Jardín de Niños, que incorpore la educación de la familia, a la vez que se estimule a la participación del mejoramiento de la comunidad.

Este proyecto es conducido por dos maestros y alumnos del segundo semestre de la licenciatura.

A nivel curricular se realizan los siguientes estudios:

El Curso de Técnicas Audiovisuales ha generado una investigación diagnóstica de la utilización y necesidades de recursos didácticos en la misma universidad, el cual es conducido por el profesor y alumnos del curso.

Así también en el curso de Investigación Educativa del último año de la licenciatura, se lleva a cabo un taller de investigación, donde equipos de alumnos están realizando diversos

proyectos, a través de una metodología activa, contando con la asesoría y supervisión del profesor titular.

Por otro lado, como parte de la fase práctica de la materia de Diseño Curricular, se ha iniciado un estudio de la realidad para el diseño del programa a tres años del Bachillerato en la Universidad, estando a cargo del profesor y alumnos de dicho curso.

Para el financiamiento de estos proyectos se cuenta con apoyo de la misma Facultad, así como de algunas colaboraciones de las Instituciones donde los alumnos realizan las investigaciones, así como de los mismos estudiantes.

En este aspecto de financiamiento, la Coordinación de Estudios de Postgrado e Investigación de la Universidad, inició el mecanismo de presupuestos por programa para el año de 1987, que beneficiará todos aquellos proyectos de investigación que se determinen prioritarios, en este sentido la investigación en la Facultad, se verá beneficiada ya que consideramos que ésta cuenta con proyectos en proceso en base a un programa.

Por otro lado, la Dirección de la Facultad, a mediano plazo, contempla otras fuentes de financiamiento con proyectos de extensión y servicio educativo a empresas y organizaciones así como de fundaciones, organismos, etc.

El curso de técnicas de diagnóstico y evaluación de recursos humanos, que se imparte en la Facultad de Educación, tiene como finalidad proporcionar a los alumnos los conocimientos y habilidades necesarios para el diagnóstico y evaluación de recursos humanos en el ámbito de la educación. Este curso se imparte en el primer semestre del primer año de la licenciatura en Ciencias de la Educación. El curso de técnicas de diagnóstico y evaluación de recursos humanos, que se imparte en la Facultad de Educación, tiene como finalidad proporcionar a los alumnos los conocimientos y habilidades necesarios para el diagnóstico y evaluación de recursos humanos en el ámbito de la educación. Este curso se imparte en el primer semestre del primer año de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Conclusiones.-

Los proyectos de investigación solicitados a la Facultad de Ciencias han brindado la pauta para la institucionalización de la investigación a través de un programa, por lo que su implementación constituye a nivel interno, una nueva experiencia, que puede llevarse a cabo con el ingrediente más importante que es el de la participación de maestros y alumnos en torno a la investigación, como el motor de cambio, tanto en la tradicional Metodología del Curriculum, como en la incorporación de docentes y alumnos a proyectos de investigación. Es en esta perspectiva que el maestro se convierte en un docente investigador y el alumno en un sujeto activo de su propio aprendizaje.

En lo que respecta al exterior, la Escuela de Educación a través de su programa, contribuirá al mejoramiento cualitativo de la educación a nivel regional, con realización de estudios de calidad a diversos niveles del sistema educativo.

Como ya se ha establecido en este trabajo, estas actividades de investigación, contribuirán a la formación de investigadores en educación, tan escasos en esta región. En un primer momento la Licenciatura en Ciencias de la Educación, puede generar buenos trabajos de investigación en base a las prioridades de investigación de la Facultad, donde se incorporarían, los diversos niveles de investigación que se señalan en el programa hasta los trabajos de evaluación final.

Así también paralelo a estas actividades se prevee el fortalecimiento de una biblioteca, así como la creación de un Departamento de Documentación y Difusión que, entre sus funciones, se encargará de sistematizar información proveniente de publicaciones periódicas (Journals, Indices, etc), así como de otros documentos.

En lo referente a difusión, está en proyecto la creación de una revista de investigación que publique los primeros resultados de la investigación o proyectos en proceso que realizan investiga-

dores, maestros y alumnos de la misma, así como de otras colaboraciones.

Lo anteriormente expuesto, constituyen diversos intentos de realización de la investigación educativa; uno de ellos es la vinculación de la docencia al curriculum de la licenciatura en Educación, otra, de proyectarla a nivel regional, y la última la constituye la realización de un esfuerzo modesto por promover la investigación y búsqueda de alternativas para el sostenimiento de la misma.

En lo que respecta al exterior, la Escuela de Educación a Distancia, en el momento de su creación, se encontraba en un momento de desarrollo que le permitía vincularse con el mundo exterior, a través de la realización de proyectos de investigación, como el que se menciona en el presente documento.

Así también paralelo a estas actividades se prevé el fortalecimiento de una biblioteca, así como la creación de un Departamento de Documentación y Biblioteca que entre sus funciones se encuentre la de sistematizar la información proveniente de publicaciones periódicas (journals, índices, etc), así como de otros documentos.

En lo referente a difusión, está en proyecto la creación de una revista de investigación que publique los primeros resultados de la investigación o proyectos en proceso que realicen investigadores.

En lo referente a difusión, está en proyecto la creación de una revista de investigación que publique los primeros resultados de la investigación o proyectos en proceso que realicen investigadores.

A OTROS DOCENTES QUE TENGAN INTERÉS EN EL TEMA. UN SEGUNDO PASO QUE HABRÁ DE DARSE ES EL DE LAS PUBLICACIONES, Y PARA ELLO SE APOYARÁ DURANTE TRES PERÍODOS A LOS ESTUDIANTES CON TALLERES DE REDACCIÓN, ESTA ACTIVIDAD NO TIENE VALOR CURRICULAR.

AUNQUE NO ES MOTIVO ESPECÍFICO DE ESTA PONENCIA, BREVEMENTE MENCIONAREMOS QUE LA ADMINISTRACION ESCOLAR SE BASA EN LA REALIZACIÓN DE PROYECTOS ACADÉMICOS, PROGRAMAS Y UN PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL, QUE A SU VEZ ESTA VINCULADO AL PLAN GENERAL DE DESARROLLO EDUCATIVO DEL ESTADO Y AL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN CULTURA Y RECREACIÓN, ASÍ COMO EN SU CORRESPONDENCIA CON PLANES DE DESARROLLO ESTATAL Y NACIONAL.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



MTGA

A OTROS DOCENTES QUE TENGAN INTERÉS EN EL TEMA. UN SEGUNDO PASO QUE HABRÁ DE DARSE ES EL DE LAS PUBLICACIONES, Y PARA

EL PASO QUE HABRÁ DE DARSE ES EL DE LAS PUBLICACIONES, Y PARA

TALLERES DE REDACCIÓN ESTABLECIDOS EN LA FACULTAD DE ARTES VISUALES

LA FACULTAD DE ARTES VISUALES

AUNQUE EL MOTIVO ESPECÍFICO DE ESTA PONENCIA, EN

MEHENTE MENCIONAREMOS QUE LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR SE BASA

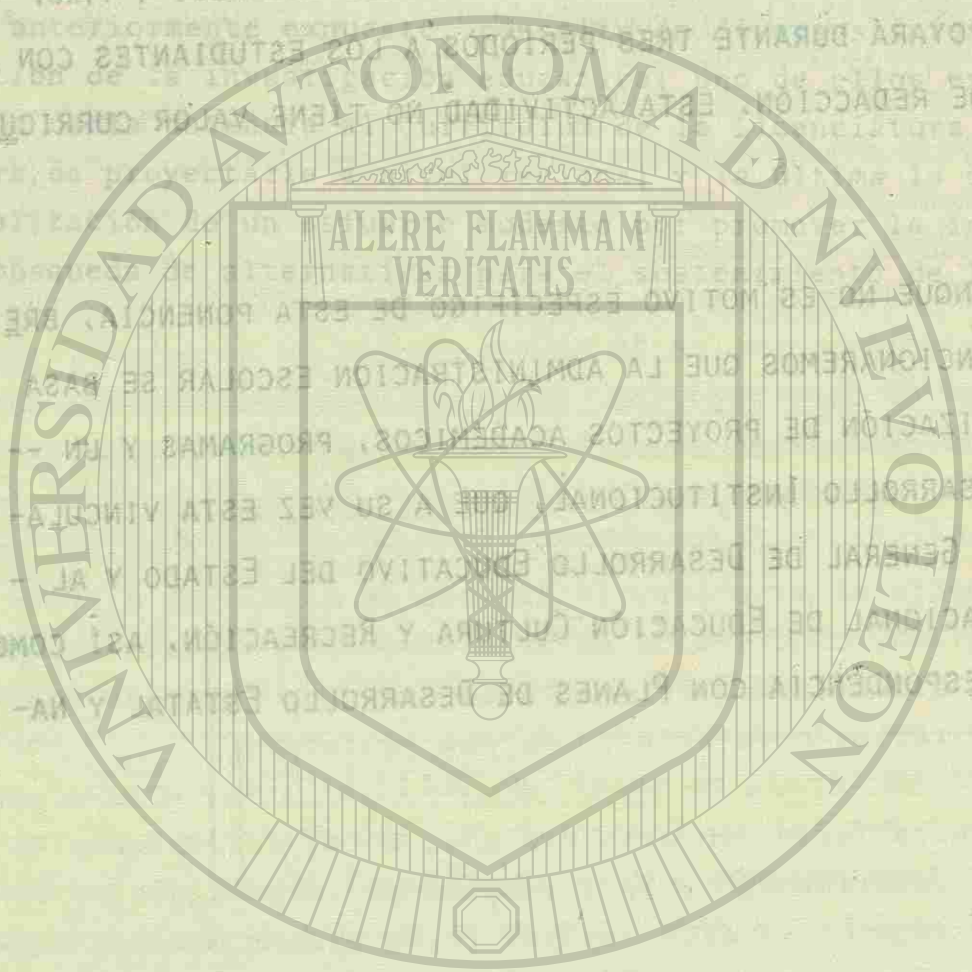
EN LA REALIZACIÓN DE PROYECTOS ACADÉMICOS, PROGRAMAS Y UN

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL, QUE A SU VEZ ESTA VINCULA

DO AL PLAN GENERAL DE DESARROLLO EDUCATIVO DEL ESTADO Y AL

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN CULTURAL Y RECREACIÓN, ASÍ COMO

EN SU CORRESPONDENCIA CON PLANES DE DESARROLLO ESTATALES Y NA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANTECEDENTES DE LA FACULTAD DE ARTES VISUALES

Antes de que el arte llegara a la Universidad era percibido como algo mágico o místico, dado a las características de la cultura que nacían, era un producto exclusivo del impulso creativo con respuestas intuitivas con escasas relaciones e interacciones con los demás y sociales.

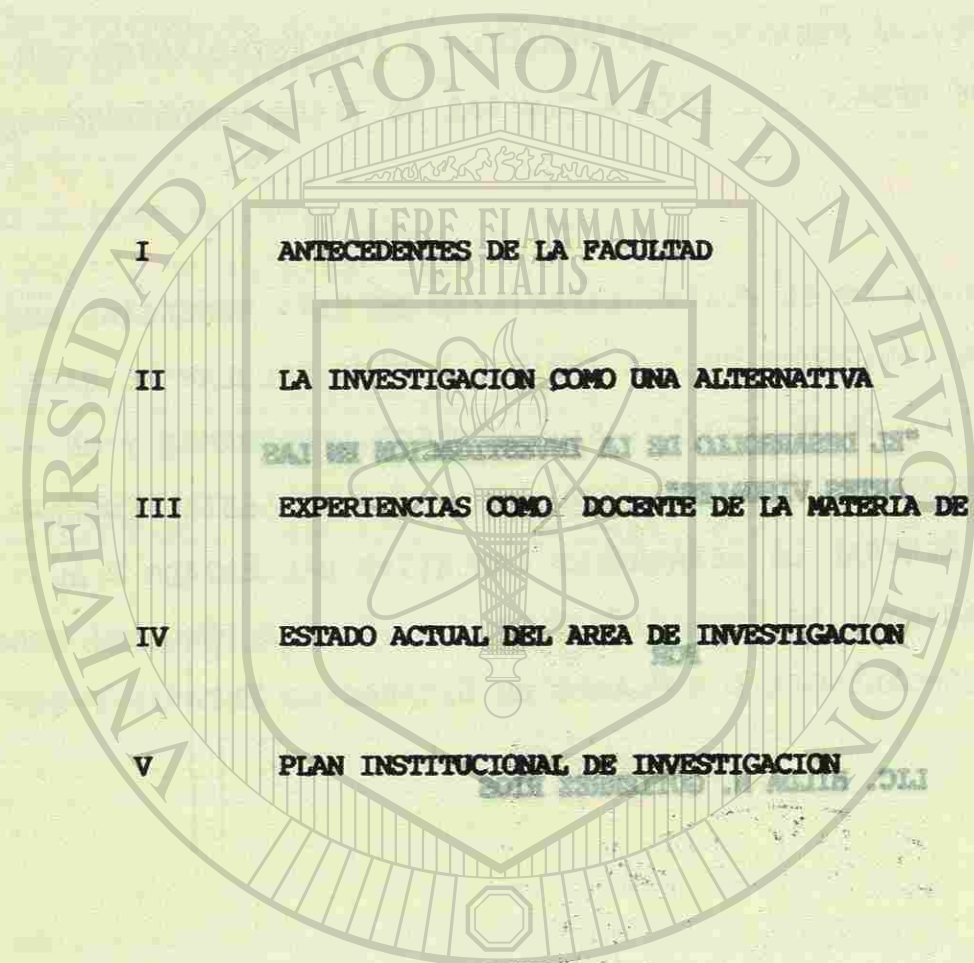
"EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACION EN LAS ARTES VISUALES".

El origen de la investigación en artes visuales tuvo su origen en 1946 con los primeros cursos de dibujo y pintura. Dos años más tarde se comenzaron a impartir cursos de Artes Plásticas, al que se fueron incorporando cursos de Cerámica, Litografía, Grabado, Esqueleto, Fotografía, Escultura, etc. En 1979 se creó la Licenciatura en Artes Plásticas, a partir de ese momento se dio un largo proceso de adecuación a las expectativas de sus usuarios y a las demandas de la región.

Al término de estos acontecimientos, visualizando el campo de acción, se incorporan a las Artes Plásticas, las Gráficas, Camarográficas, Textiles y Escultóricas, dando lugar a un proceso de incorporación a los planes universitarios que tuvo como resultado en 1979 el establecimiento de la Escuela de Artes Plásticas y Gráficas.

MONTERREY, N.L. NOVIEMBRE DE 1986

El nivel de Instructor en Artes Visuales, proceso mismo que desarrolló en la formación académica y el mejoramiento universitario del Plan de estudios del nivel Licenciatura, que tuviera como objetivo implícito analizar el fenómeno de la visualidad a través de un marco científico como cualquier otra disciplina; cuyos egresados además de la producción artística, incursionarán en la docencia, la crítica, la difusión y la investigación.



- I ANTECEDENTES DE LA FACULTAD
- II LA INVESTIGACION COMO UNA ALTERNATIVA
- III EXPERIENCIAS COMO DOCENTE DE LA MATERIA DE INVESTIGACION
- IV ESTADO ACTUAL DEL AREA DE INVESTIGACION
- V PLAN INSTITUCIONAL DE INVESTIGACION

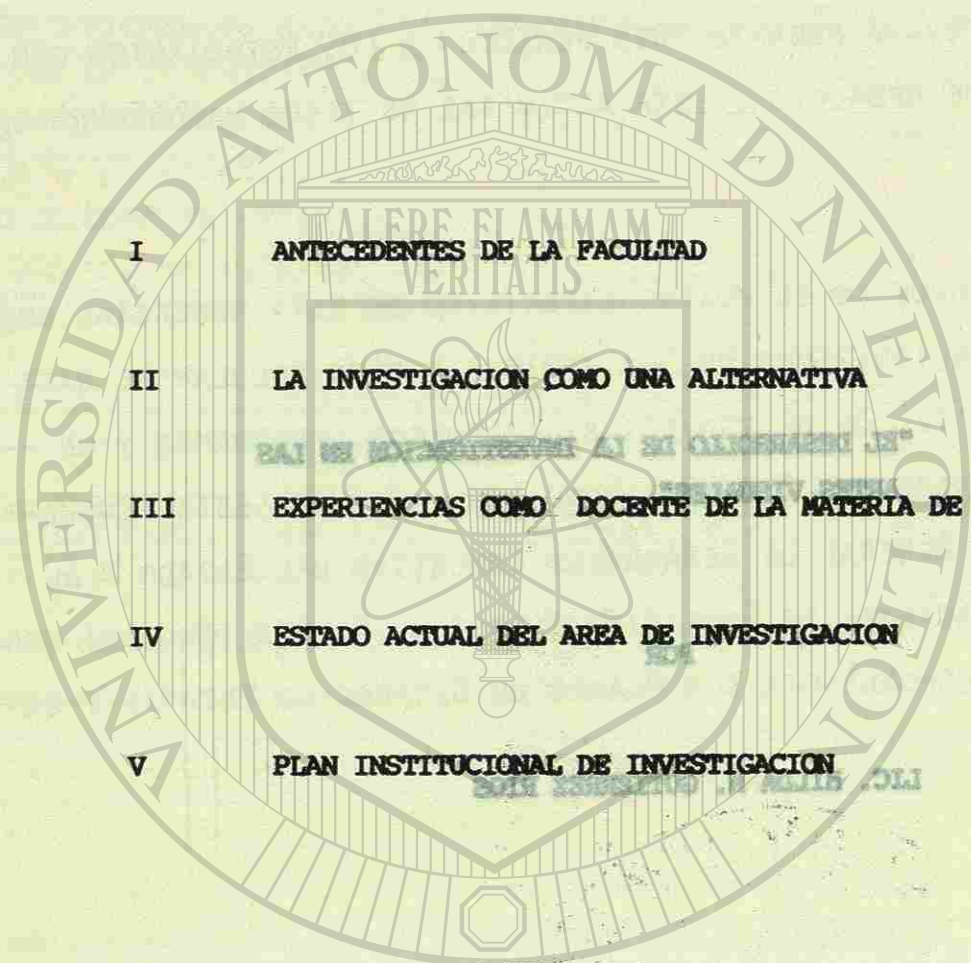
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANTECEDENTES DE LA FACULTAD DE ARTES VISUALES

Antes de que el arte llegara a la Universidad era percibido como algo mágico o místico, dado a las personas como un don con el cual nacían, era producto exclusivo del impulso creativo con respuestas intuitivas con escasa relación e integración con los avances tecnológicos y sociales.

Evolucionando esta postura, surge la Facultad de Artes Visuales que tuvo su origen en 1946 con los primeros cursos de dibujo y pintura. Dos años más tarde se conforma la infraestructura del Taller de Artes Plásticas, al que se fueron incorporando cursos de Cerámica, Litografía, Grabado, Es cultura, Fotografía, Camarografía, Diseño Textil y Serigrafía, a partir de ese momento se dió un largo proceso de adecuación a las expectativas de sus usuarios y a las demandas de la región.

Al término de estos acontecimientos, visualizando el campo de acción, se incorporan a las Artes Plásticas, las Gráficas, Camarográficas, Textiles y Escenográficas, dando forma a un proceso de incorporación a los planes universitarios que trae como consecuencia en 1976 el establecimiento de la Escuela de Artes Visuales y la aprobación de un nivel técnico y un nivel de Instructor en Artes Visuales, proceso mismo que desemboca en la formalización académica y el reconocimiento universitario del Plan de Estudios del nivel Licenciatura, que tuviera como objetivo implícito analizar el fenómeno de la visualidad a través de un marco científico como cualquier otra disciplina; cuyos egresados además de la producción artística, incursionarán en la docencia, la crítica, la difusión y la investigación.



- I ANTECEDENTES DE LA FACULTAD
- II LA INVESTIGACION COMO UNA ALTERNATIVA
- III EXPERIENCIAS COMO DOCENTE DE LA MATERIA DE INVESTIGACION
- IV ESTADO ACTUAL DEL AREA DE INVESTIGACION
- V PLAN INSTITUCIONAL DE INVESTIGACION

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANTECEDENTES DE LA FACULTAD DE ARTES VISUALES

Antes de que el arte llegara a la Universidad era percibido como algo mágico o místico, dado a las personas como un don con el cual nacían, era producto exclusivo del impulso creativo con respuestas intuitivas con escasa relación e integración con los avances tecnológicos y sociales.

Evolucionando esta postura, surge la Facultad de Artes Visuales que tuvo su origen en 1946 con los primeros cursos de dibujo y pintura. Dos años más tarde se conforma la infraestructura del Taller de Artes Plásticas, al que se fueron incorporando cursos de Cerámica, Litografía, Grabado, Escultura, Fotografía, Camarografía, Diseño Textil y Serigrafía, a partir de ese momento se dió un largo proceso de adecuación a las expectativas de sus usuarios y a las demandas de la región.

Al término de estos acontecimientos, visualizando el campo de acción, se incorporan a las Artes Plásticas, las Gráficas, Camarográficas, Textiles y Escenográficas, dando forma a un proceso de incorporación a los planes universitarios que trae como consecuencia en 1976 el establecimiento de la Escuela de Artes Visuales y la aprobación de un nivel técnico y un nivel de Instructor en Artes Visuales, proceso mismo que desemboca en la formalización académica y el reconocimiento universitario del Plan de Estudios del nivel Licenciatura, que tuviera como objetivo implícito analizar el fenómeno de la visualidad a través de un marco científico como cualquier otra disciplina; cuyos egresados además de la producción artística, incursionarán en la docencia, la crítica, la difusión y la investigación.

Con este objetivo, el plan de estudio de la Licenciatura en Artes Visuales, contempla las siguientes áreas o núcleos de estudio:

El núcleo semiótico que contempla estructurar una teoría sobre la visualidad que permita un análisis de sus niveles sintáctico (de orden), pragmático (de uso) y semántico (de significado) para su aplicación en las diversas áreas profesionales de la producción, enseñanza, crítica, investigación y difusión del arte visual. El núcleo crítico que analiza el arte como fenómeno cultural, acentuándolo en la sociología y estética de las áreas profesionales ya mencionadas. A través del núcleo histórico se analizan los elementos sobresalientes que marcan aspectos básicos de cambio dentro de un contexto social, económico, político e ideológico. Por medio del núcleo audiovisual se estructuran programas de difusión apoyados en un marco teórico que integre el conocimiento, la práctica y el uso de métodos, técnicas y recursos audiovisuales en la preservación de la cultura. El núcleo práctico lineal pretende que se diferencien los recursos técnicos y expresiones del código lineal para relacionar sus elementos en el campo profesional. En el práctico bidimensional se conocen mediante prácticas, los elementos de los códigos bidimensionales, organizándolos en el campo de la producción artística. Es en el núcleo práctico tridimensional donde se estructuran los elementos que integran el espacio-volumen, constatando su proyección y realización.

El teórico-integral ofrece planteamientos en apoyo al marco teórico de las áreas de la crítica, la enseñanza y la difusión cultural.

El núcleo práctico de especialidad prepara especialistas en las diferentes áreas de la producción de las Artes Visuales con capacidad de experimentar y analizar sobre la solución de problemas concretos del mensaje visual. En el núcleo de investigación se aplican las técnicas y herramientas de la investigación adquiridas en el desarrollo de sus cursos, para facilitar y controlar sus descubrimientos.

Cabe mencionar que la investigación no sólo es un núcleo de estudio sino además una de las áreas de ejercicio profesional para los egresados de la Licenciatura.

Todo este cambio y nueva postura, trajo consigo la integración de un sector docente con estudios especializados e involucrados en la conceptualización del fenómeno visual y además conscientes de la necesidad de estudiar este nuevo lenguaje a través del desarrollo de la investigación dentro de la Facultad, no sólo a nivel docente sino también estudiantil.

LA INVESTIGACION COMO UNA ALTERNATIVA

La investigación permitirá sistematizar los conocimientos que integran el fenómeno de la visualidad para darle consistencia científica.

El estudio de este fenómeno visual es abordado bajo la teoría general de sistemas que tiene como finalidad "preparar las definiciones y por tanto, las clasificaciones de sistemas que tengan posibilidades de generar teorías fructíferas en el sentido restringido.

Bajo este enfoque, la ciencia es un sistema, básicamente conceptual, prácticamente procedimental y a la vez un instrumento del hombre. El método científico es a su vez un sistema de procedimientos cuya finalidad consiste en estudiar sistemáticamente un fenómeno natural siguiendo un orden cíclico y utilizando un método a la vez experimental y autocorrectivo".

Para la visualidad en el nivel primario o como fenómeno que empieza a estudiarse sistemáticamente implica descubrir sus elementos, variables, interrelaciones, funcionamiento y las transformaciones que sufre como proceso.

Cuando este primer nivel de estudio sea cubierto, se tendrá que avanzar a otro, pero ahora consideramos que con el nivel físico de la teoría general de sistemas tenemos para comenzar a investigar. Además podremos encontrar las disciplinas que tocan el fenómeno de la visualidad y ver la interdisciplinariedad de las Artes Visuales dentro de las humanidades y ciencias sociales.

Hasta aquí se han planteado tres cosas:

- 1) El trabajo realizado por docentes para plantear una nueva alternativa de estudio a la visualidad
- 2) La creación de la Licenciatura con un objetivo claro y un plan de estudio estructurado en núcleos.
- 3) El desarrollo de la investigación de las Artes Visuales bajo la teoría general de sistemas como estrategia metodológica para afianzar la infraestructura teórica.

un objetivo de investigación trazado por la Institución. Además de ofrecerle la oportunidad de obtener su título de Licenciado y poder desarrollarse intelectualmente.

En este proceso, el docente juega varios papeles, no sólo como maestro de la cátedra de investigación, sino como asesor de cada uno de los temas a desarrollar por los tesisistas y también como jurado en la presentación de dichos trabajos. Lo anterior ha implicado que los maestros involucrados manejen no sólo el método y la técnica de investigación, sino también los temas concernientes a la visualidad.

Es importante mencionar que actualmente se trabaja en los lineamientos de tesis, pues ante la falta de experiencia institucional en el proceso de elaboración de tesis y titulación, al presentarse dichos procesos — fué necesario darles una solución operativa y poder resolver un problema administrativo. Pero estamos concientes que es necesario y urgente tener establecidos y determinados los procedimientos que le faciliten al alumno llevar a cabo dichas tareas.

PLAN INSTITUCIONAL DE INVESTIGACION

El desarrollo de las Artes Visuales, su formalización para transmitir sistemáticamente sus contenidos de cada uno de los núcleos de estudio, el romper con los fantasmas del pasado que arrastran el concepto intuitivo del arte y pasarlo a un marco sistemático-metodológico del mensaje de la visualidad: justifican suficientemente la necesidad imperiosa de pensar, organizar y producir un plan institucional de investigación del fenómeno de la visualidad.

Bajo este enfoque, la ciencia es un sistema, básicamente conceptual, prácticamente procedimental y a la vez un instrumento del hombre. El método científico es a su vez un sistema de procedimientos cuya finalidad consiste en estudiar sistemáticamente un fenómeno natural siguiendo un orden cíclico y utilizando un método a la vez experimental y autocorrectivo".

Para la visualidad en el nivel primario o como fenómeno que empieza a estudiarse sistemáticamente implica descubrir sus elementos, variables, interrelaciones, funcionamiento y las transformaciones que sufre como proceso.

Cuando este primer nivel de estudio sea cubierto, se tendrá que avanzar a otro, pero ahora consideramos que con el nivel físico de la teoría general de sistemas tenemos para comenzar a investigar. Además podremos encontrar las disciplinas que tocan el fenómeno de la visualidad y ver la interdisciplinariedad de las Artes Visuales dentro de las humanidades y ciencias sociales.

Hasta aquí se han planteado tres cosas:

- 1) El trabajo realizado por docentes para plantear una nueva alternativa de estudio a la visualidad
- 2) La creación de la Licenciatura con un objetivo claro y un plan de estudio estructurado en núcleos.
- 3) El desarrollo de la investigación de las Artes Visuales bajo la teoría general de sistemas como estrategia metodológica para afianzar la infraestructura teórica.

un objetivo de investigación trazado por la Institución. Además de ofrecerle la oportunidad de obtener su título de Licenciado y poder desarrollarse intelectualmente.

En este proceso, el docente juega varios papeles, no sólo como maestro de la cátedra de investigación, sino como asesor de cada uno de los temas a desarrollar por los tesisistas y también como jurado en la presentación de dichos trabajos. Lo anterior ha implicado que los maestros involucrados manejen no sólo el método y la técnica de investigación, sino también los temas concernientes a la visualidad.

Es importante mencionar que actualmente se trabaja en los lineamientos de tesis, pues ante la falta de experiencia institucional en el proceso de elaboración de tesis y titulación, al presentarse dichos procesos — fué necesario darles una solución operativa y poder resolver un problema administrativo. Pero estamos concientes que es necesario y urgente tener establecidos y determinados los procedimientos que le faciliten al alumno llevar a cabo dichas tareas.

PLAN INSTITUCIONAL DE INVESTIGACION

El desarrollo de las Artes Visuales, su formalización para transmitir sistemáticamente sus contenidos de cada uno de los núcleos de estudio, el romper con los fantasmas del pasado que arrastran el concepto intuitivo del arte y pasarlo a un marco sistemático-metodológico del mensaje de la visualidad; justifican suficientemente la necesidad imperiosa de pensar, organizar y producir un plan institucional de investigación del fenómeno de la visualidad.

Esto conlleva, y lo sabemos, demasiados problemas; hoy en día se trabaja en organizar pedagógicamente sus contenidos además de la formación de maestros para estos contenidos, por otro lado y más importante, es el trabajar en la Formación de Investigadores, para que estos a su vez puedan formar en el producto de sus trabajos, a alumnos investigadores que se acostumbren a utilizar metodologías para la identificación y planteo de soluciones a problemas de la visualidad.

Objetivos del Plan:

El plan que busca organizar en un todo los diferentes aspectos que cubren el fenómeno de la visualidad y además que sirva como órgano rector de los diferentes esfuerzos de quienes están involucrados en esta problemática, requieren por lo tanto, como mínimo trabajar para:

- 1.- La formación de maestros investigadores para que dependiendo de sus especialidades trabajen en la identificación y solución de problemas específicos de su área de estudio.
- 2.- Determinar el estado actual o grado de desarrollo de cada una de las especialidades que integran el fenómeno de la visualidad.
- 3.- Conocer los antecedentes históricos de cada una de las Artes Visuales en la región.
- 4.- Plantear nuevas alternativas que involucren el uso sistemático de los contenidos de las materias que abordan el fenómeno de la visualidad, e integrar el concepto Arte-Método no Arte-intuición.
- 5.- Que los alumnos integren el método científico como herramienta a sus aprendizajes.

6.- Elaborar un procedimiento que dé norma al quehacer de los tesis de la Facultad.

7.- Generar un plan que dará coherencia a las expectativas de los investigadores en las ciencias sociales, independientemente que estén fuera o dentro de la Institución.

Desarrollo del plan:

Esperamos cubrir las expectativas y necesidades del Plan Institucional de Investigación:

- 1.- Mediante procedimientos y técnicas participativas, donde maestros, alumnos, administradores y colaboradores externos, con su esfuerzo participen en problemas específicos que a corto, mediano y largo plazo se obtengan los resultados esperados.
- 2.- Se trabajará mediante intercambios con Instituciones Públicas o Privadas.
- 3.- Asistiendo y organizando seminarios, conferencias, simposium etc.

Expectativas:

Los productos esperados que contempla el desarrollo del plan serán:

- 1.- Generar un Centro de Información de las Artes Visuales.
- 2.- Producir un banco de proyectos de Investigación en las Artes Visuales por especialidad y por su interrelación con otras disciplinas de las ciencias sociales.
- 3.- Generar nuevas interpretaciones, usos y aplicaciones de los productos de la visualidad.

4.- Estructurar una teoría de la visualidad mediante un enfoque sistemático.

"El Arte es difícil. No precisamente por las técnicas, ni por las habilidades personales, sino por que en su acceso a la universidad exige y se condiciona en el trabajo intelectual e interdisciplinario que ofrece el amplio espectro del conocimiento y la universalidad de nuestra cultura.

Para el Arte como para las humanidades, no es suficiente fuente alguna, ni corriente del pensamiento. El hombre y su quehacer solo puede ser comprendido si se posee una actitud abierta al conocimiento y una actitud respetuosa ante las manifestaciones culturales. La formalización del area artística ha partido de considerar y aceptarnos como seres pensantes.

Ser, producir, investigar, enseñar, criticar y difundir son actos constructivos, voluntarios e intelectuales de hombres y mujeres como ustedes, como nosotros. No hay nada oculto".

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

5.- Que los alumnos integren el método científico con aplicaciones de los productos de las ciencias sociales.

LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS EN MEXICO COMO CAMPO SIGNIFICATIVO DE TRABAJO Y DE INVESTIGACION Y COMO PUENTE PARA LA VINCULACION ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACION.

El presente artículo tiene como propósito analizar la formación de profesores-investigadores universitarios en México, como campo significativo de trabajo y de investigación y como puente para la vinculación entre docencia e investigación. Se aborda el tema desde una perspectiva teórica y metodológica, considerando los aspectos de la formación de profesores-investigadores universitarios en México, como campo significativo de trabajo y de investigación y como puente para la vinculación entre docencia e investigación.

ANA HIRSCH ADLER
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS
EDUCATIVOS DE LA UNAM

UNAM

PARA LAS: JORNADAS NACIONALES SOBRE INVESTIGACION Y DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

NOVIEMBRE 26, 27 y 28 de 1986.

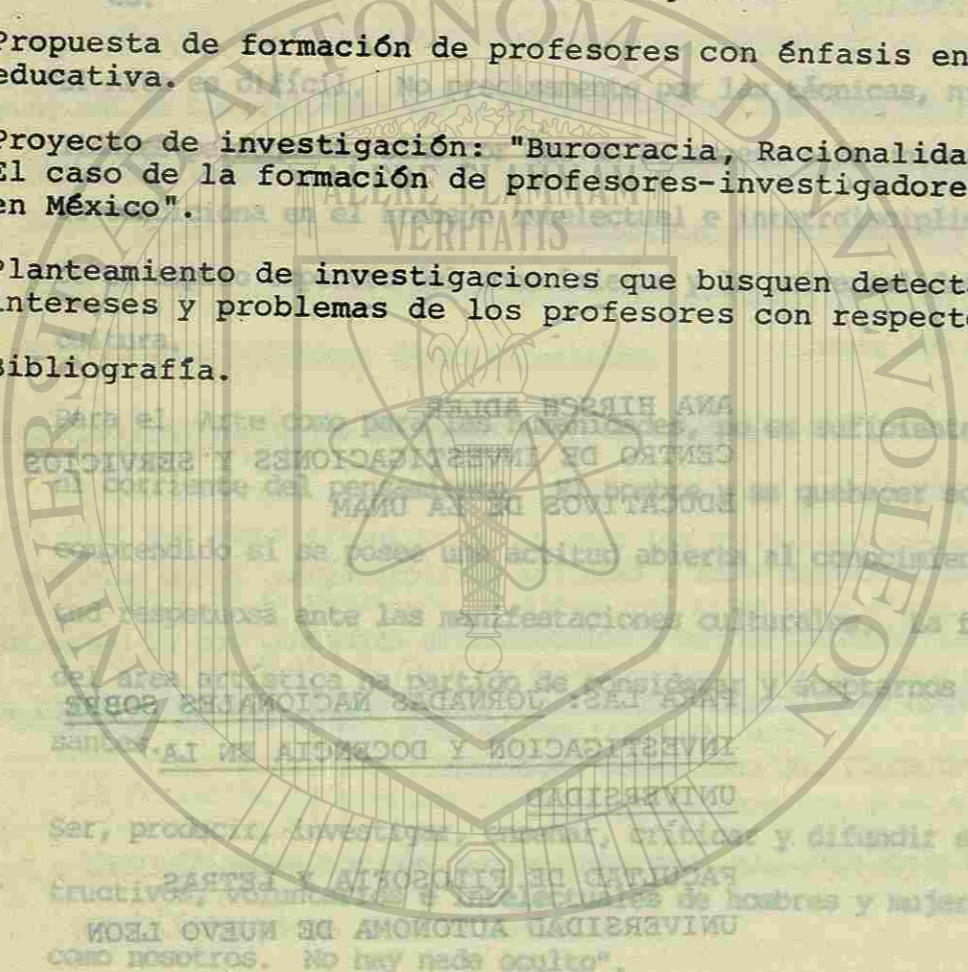
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El presente artículo tiene como propósito analizar la formación de profesores-investigadores universitarios en México, como campo significativo de trabajo y de investigación y como puente para la vinculación entre docencia e investigación.

INDICE

- I. Introducción
- II. Formación de profesores-investigadores universitarios en México: principales conclusiones de investigación.
- III. Propuesta de formación de profesores con énfasis en investigación educativa.
- IV. Proyecto de investigación: "Burocracia, Racionalidad y Educación. El caso de la formación de profesores-investigadores universitarios en México".
- V. Planteamiento de investigaciones que busquen detectar necesidades, intereses y problemas de los profesores con respecto a su formación.
- VI. Bibliografía.



NOVIEMBRE 26, 27 y 28 de 1986.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
 DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

"Vistas en términos de su efecto en el pensamiento científico, las diferentes perspectivas e ideologías no existen en el mismo plano. Algunos juicios de valor permiten un mejor entendimiento de la realidad que otros. Cuando se trata de la cuestión de determinar cuál de dos sociologías en conflicto tiene el mayor valor científico, el primer paso es preguntar cual de ellas permite el entendimiento de la otra como un fenómeno social y humano, revela su infraestructura y clarifica, por medio de un principio crítico inmanente, sus inconsistencias y sus limitaciones.

Lucien Goldman, "The Human Sciences and Philosophy", en: Heydebrand, Wolf; "A - Marxist Critique of Organization Theory", Evan (ed.), Frontiers in Organization and Management, Praeger, Nueva York, 1980 pags. 123 a 149.

I. INTRODUCCION

En los últimos años se ha hecho continua referencia a la necesidad de vincular la docencia y la investigación.

Para que ésta articulación pueda realmente pasar del discurso institucional al de la práctica educativa, es necesario que se tomen y operativicen diversas medidas importantes y de largo plazo, que permitan y promuevan que esta política pueda llevarse a cabo.

Entre las posibles, se plantea como necesario construir y aprovechar la formación de profesores universitarios, como un puente entre la actividad docente y la de investigación, tanto en la indagación de las áreas disciplinarias, como en cuanto al espacio de la educación.

Con respecto a este último, puede decirse, que la mayor parte de las estrategias de formación que se han dado en el país -a lo largo de casi seis décadas- se circunscribieron separadamente, por un lado a contenidos (actualización en campos de conocimiento) y por otro al ejercicio docente -

(formación pedagógico- didáctica).

Desde finales de los setenta y en los ochenta algunas de ellas incluyeron como un eje significativo (y en ocasiones único) la preparación en investigación educativa*, como una manera privilegiada de conocer, explicar y cambiar la práctica educativa.

La investigación educativa que se realiza en México es aún escasa y en muchos de los casos se encuentra alejada de las necesidades y conflictos que enfrentan los maestros.

Sí cada vez mayor número de ellos toma parte activa en procesos de esa naturaleza y este tipo de situaciones se realiza cada vez más como una labor permanente, el problema tenderá con grandes posibilidades a aminorarse.

Considerarla como parte significativa de lo académico implica, además, una de las formas de romper una disociación frecuente en el sistema educativo nacional; por un lado se encuentran los que investigan, planean y diseñan las estrategias y por el otro los que las implementan. Aquellos que trabajan directamente en la práctica educativa pueden generar y desarrollar estudios que lleven a la toma de decisiones con respecto a las tareas que desempeñan.

* Como ejemplos importantes pueden mencionarse: Especialidad en investigación educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, en coordinación con la Dirección General de Educación Normal, Especialidades: Formación para el ejercicio de la docencia y Formación de recursos humanos para la docencia e investigación educativa del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, Maestría en Formación de personal académico universitario para la docencia e investigación educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, con apoyo del CISE-UNAM, Maestría en Enseñanza Superior de ENEP- Aragón-UNAM, etc.

La formación de profesores universitarios, requiere ser investigada en varios niveles y desde ángulos distintos.

Como un acercamiento a este complejo campo - poco investigado cualitativa mente - quisiera presentar conclusiones, reflexiones y avances (de distinto tipo y profundidad) en cuatro aspectos:

- principales conclusiones que se derivan de la investigación: La formación de profesores-investigadores universitarios en México* (etapa terminada en 1984) que tuvo como finalidad conocer y proporcionar un marco a nivel nacional para evaluar cualitativamente las diversas modalidades de formación de profesores universitarios que se han realizado en México.

El estudio deja abierto como problema y como conclusión central la necesidad de incorporar a los docentes a procesos completos y significativos de investigación, para que, con una preparación integral adecuada puedan sistematizar su práctica educativa y enriquecer su labor, la de los demás trabajadores de la educación, la investigación que se realiza y se requiere en el sector y la construcción y reconstrucción de conocimientos educativos.

- la síntesis de una propuesta - a discusión- de formación de profesores con énfasis en investigación educativa,** derivada del proceso y resultados de la investigación planteada en el punto anterior y de las experiencias recogidas en cursos y seminarios de introducción a la investigación educativa para profesores de nivel medio superior y superior.

* Publicada por la Dirección General de Intercambio Académico de la UNAM en 1984 y por la Universidad Autónoma de Sinaloa en 1985. La investigación explora, describe y evalúa -en México, a nivel general- la situación actual de la formación de profesores universitarios y sus antecedentes históricos.

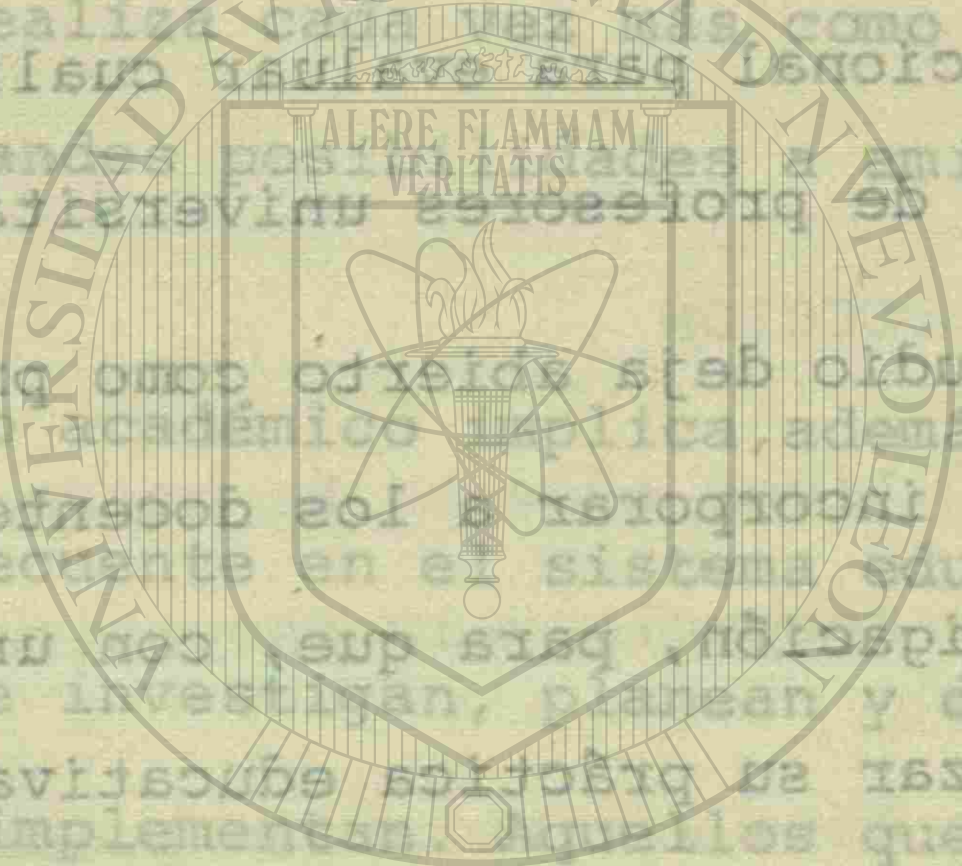
**Publicada en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XV, Num.1 (57) enero-marzo 1986, pags. 100 a 115.

(formación pedagógico-didáctica).

- el proyecto: "Burocracia, racionalidad y educación. El caso de la formación de profesores-investigadores universitarios en México", que se plantea como una segunda etapa y que se encuentra en proceso de realización, y

- el planteamiento de investigaciones que busquen detectar requerimientos, intereses y problemas de los profesores con respecto a su formación, que parte también de las conclusiones de la etapa ya terminada; principalmente en cuanto a que la mayor parte de los centros y programas estructuran sus acciones, sin conocer e indagar las necesidades que pretenden cubrir.

A continuación se desarrolla cada uno de estos aspectos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECA

de la investigación planteada en el punto anterior y de las experiencias con énfasis en investigación educativa, derivada del proceso y resultados de la investigación.

Como ejemplos importantes pueden mencionarse: Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, en coordinación con la Dirección General de Educación Normal, Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, en coordinación con la Dirección General de Educación Normal, y el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM, Maestría en Formación de Profesores de la UNAM, publicada por la Dirección General de Investigación Educativa de la UNAM en 1984 y por la Universidad Autónoma de México en 1985. La investigación explora, describe y evalúa la situación actual de la formación de profesores universitarios y sus antecedentes históricos.

**Publicada en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XV, Núm. 1 (1977) enero-marzo 1986, págs. 100 a 112.

II. FORMACION DE PROFESORES*-INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS EN MEXICO.

PRINCIPALES CONCLUSIONES DE INVESTIGACION.

La investigación panorámica que se llevó a cabo, plantea conclusiones**

- a) a nivel general y en cuanto a: b) tendencias teórico-prácticas que subyacen a los programas de formación, c) principales políticas desarrolladas en México (desde la segunda década del siglo hasta la fecha), -
- d) principales problemas que enfrenta este campo y e) etapas y principales causas. Estas se sintetizan y presentan -con dicho orden- a continuación.

a) conclusiones a nivel general.

. La formación de profesores universitarios constituye un campo significativo de trabajo y de investigación. Se trata de un terreno poco estudiado.

* La formación de profesores se contempla en términos muy amplios, como las acciones directamente orientadas a éste propósito en el campo profesional y en aspectos pedagógico-didácticos y las actividades que no tienen como único fin ésta formación, pero que sí la promueven. Se considera un campo multideterminado de práctica social. Su problemática y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con los sucesos educativos y con procesos sociales más amplios que la determinan directa e indirectamente. Tiene que ver con el conjunto de capacidades necesarias para efectuar su actividad y que se utilizan de manera más completa cuando ésta se realiza. Implica las transformaciones de dicha actividad en el tiempo y el hecho de que no necesariamente requiere de una certificación del sistema escolarizado. Presupone un esfuerzo, se incorpora a los conocimientos y puede traducirse en resultados. Representa una parte del trabajo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo a través de la escuela y forma parte de las políticas para responder a las presiones sociales que se ejercen al Estado en el ámbito educativo.

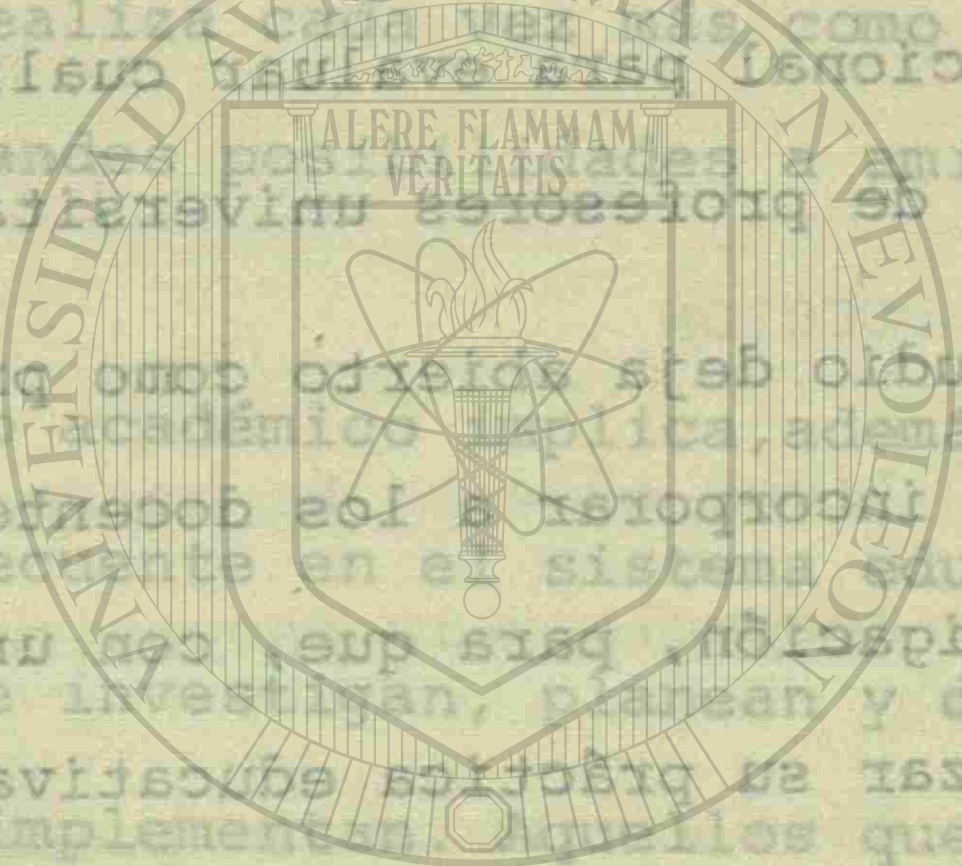
** La investigación deja abiertos muchos temas y ángulos, que podrían ser resueltos por medio de otros estudios cualitativos, que logren -por ejemplo trascender el nivel del discurso e indagar la práctica e incluir: otros niveles y subsistemas del aparato educativo, los ámbitos de formación en instancias "informales" y "no formales" la formación profesional de los docentes y los demás participantes del proceso (además de los profesores).

(formación pedagógico-didáctica).

- el proyecto: "Burocracia, racionalidad y educación. El caso de la formación de profesores-investigadores universitarios en México", que se plantea como una segunda etapa y que se encuentra en proceso de realización, y

- el planteamiento de investigaciones que busquen detectar requerimientos, intereses y problemas de los profesores con respecto a su formación, que parte también de las conclusiones de la etapa ya terminada; principalmente en cuanto a que la mayor parte de los centros y programas estructuran sus acciones, sin conocer e indagar las necesidades que pretenden cubrir.

A continuación se desarrolla cada uno de estos aspectos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECA

de la investigación planteada en el punto anterior y de las experiencias con énfasis en investigación educativa, derivada del proceso y resultados de la investigación.

Como ejemplos importantes pueden mencionarse: Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, en coordinación con la Dirección General de Educación Normal, Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, en coordinación con la Dirección General de Educación Superior y Formación de Recursos Humanos para la docencia e investigación educativa del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, Maestría en Formación de Profesores de la UNAM, publicada por la Dirección General de Investigación Educativa de la UNAM en 1984 y por la Universidad Autónoma de México en 1985. La investigación explora, describe y evalúa la situación actual de la formación de profesores universitarios y sus antecedentes históricos.

**Publicada en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XV, Núm. 1 (1977) enero-marzo 1986, págs. 100 a 115.

II. FORMACION DE PROFESORES*-INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS EN MEXICO.

PRINCIPALES CONCLUSIONES DE INVESTIGACION.

La investigación panorámica que se llevó a cabo, plantea conclusiones**

- a) a nivel general y en cuanto a: b) tendencias teórico-prácticas que subyacen a los programas de formación, c) principales políticas desarrolladas en México (desde la segunda década del siglo hasta la fecha), -
- d) principales problemas que enfrenta este campo y e) etapas y principales causas. Estas se sintetizan y presentan -con dicho orden- a continuación.

a) conclusiones a nivel general.

. La formación de profesores universitarios constituye un campo significativo de trabajo y de investigación. Se trata de un terreno poco estudiado.

* La formación de profesores se contempla en términos muy amplios, como las acciones directamente orientadas a éste propósito en el campo profesional y en aspectos pedagógico-didácticos y las actividades que no tienen como único fin ésta formación, pero que sí la promueven. Se considera un campo multideterminado de práctica social. Su problemática y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con los sucesos educativos y con procesos sociales más amplios que la determinan directa e indirectamente. Tiene que ver con el conjunto de capacidades necesarias para efectuar su actividad y que se utilizan de manera más completa cuando ésta se realiza. Implica las transformaciones de dicha actividad en el tiempo y el hecho de que no necesariamente requiere de una certificación del sistema escolarizado. Presupone un esfuerzo, se incorpora a los conocimientos y puede traducirse en resultados. Representa una parte del trabajo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo a través de la escuela y forma parte de las políticas para responder a las presiones sociales que se ejercen al Estado en el ámbito educativo.

** La investigación deja abiertos muchos temas y ángulos, que podrían ser resueltos por medio de otros estudios cualitativos, que logren -por ejemplo trascender el nivel del discurso e indagar la práctica e incluir: otros niveles y subsistemas del aparato educativo, los ámbitos de formación en instancias "informales" y "no formales" la formación profesional de los docentes y los demás participantes del proceso (además de los profesores).

diado cualitativamente y a profundidad, que enfrenta problemas propios y derivados de situaciones complejas más amplias que es necesario y viable conocer y resolver, y constituye un espacio real y de gran potencial en la búsqueda de una definición propia por parte del ámbito educativo y en la posibilidad por parte de los trabajadores de la educación de reflexionar, investigar y construir conocimientos en torno a la educación en México, sus necesidades e intereses en general y en cuanto a su propia formación y práctica.

Ha tenido en México un papel importante; situación que se manifiesta en el gran número de acciones directa e indirectamente vinculadas a estos procesos educativos.

Además de la cantidad de actividades y personas involucradas, es necesario hacer resaltar que éstas son muy diversas entre sí por razones distintas: calidad y profundidad, duración e integración a programas de largo plazo y alcance, enfoques, supuestos y contenidos epistemológico-teóricos y teórico-metodológicos, etc.

Todas las políticas nacionales en materia educativa hacen referencia a la necesidad de formar y actualizar al personal docente, lo mismo que los discursos universitarios a nivel central y de la mayor parte de sus dependencias; pero no se define con claridad qué se entiende por formación de profesores, para que se crean y desarrollan numerosas y costosas acciones al respecto y cuáles han sido los resultados obtenidos.

Al inquirir en los "qué" y los "porqué" en los individuos y grupos que forman parte de las organizaciones e instituciones avocadas a estas tareas, se encuentran discursos y respuestas diferentes y una enorme dis-

tancia entre la explicitación formal y su operación concreta y cotidiana.

Coexisten en las instituciones y dependencias -entre sí y hacia su interior- distintas concepciones y proyectos, que van generando contradicciones: no sólo entre lo que se dice y se hace sino también entre niveles -jerárquicos (decisión, diseño, ejecución y transmisión), entre corrientes, tendencias y escuelas de teoría y metodología histórico-social y su cristalización en lo educativo, en los modos de proceder, etc.

No coinciden en muchos de los casos, las propuestas generadas por las autoridades, con las de los profesores-investigadores que diseñan los programas, los imparten y participan en ellos.

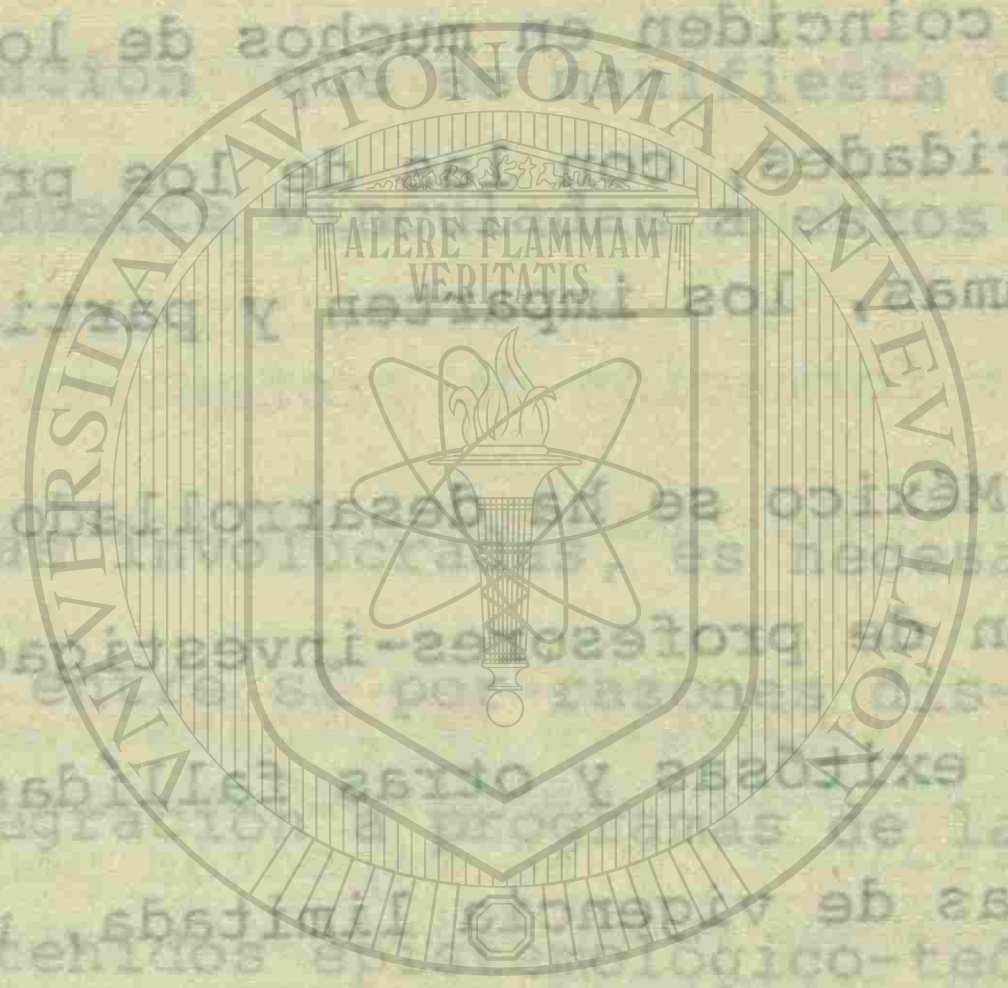
En México se ha desarrollado experiencias distintas en torno a la formación de profesores-investigadores a lo largo de casi seis décadas: algunas exitosas y otras fallidas; unas de largo alcance y permanencia y otras de vigencia limitada, unas con influencia más allá del lugar en donde se crean y otras con expresión puramente local.

A la fecha no se han realizado los suficientes trabajos de recuperación y evaluación de todas estas experiencias, que permitan un aprendizaje de los aciertos y errores de acuerdo a situaciones y coyunturas diferenciales.

La riqueza del campo y su complejidad permiten diversos caminos de entrada para indagarlo; son múltiples los proyectos de investigación posibles, que busquen conocer el objeto en estudio, destacar y jerarquizar problemas prioritarios y diseñar respuestas originales para resolverlos. La posibilidad de distintos enfoques y orientaciones, puede permitir además conformar paulatinamente equipos de trabajo avocados a temáticas simila-

res y establecer vínculos académicos interinstitucionales, que rompan con el aislamiento de los profesores e investigadores educativos y de muchas dependencias del sector.

Las acciones de formación, durante varias décadas, se centraron en la práctica docente. Las estrategias pueden cambiar, para convertir a la investigación educativa y dentro de ella la de la práctica docente, en un ámbito privilegiado de formación y de enriquecimiento del campo educativo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

b) Principales tendencias:

Las tendencias teórico-metodológicas de los programas de formación docente pueden inscribirse en el marco de grandes corrientes de interpretación del pensamiento social en educación entre ellas: Funcionalismo y Marxismo, con sus diversas tendencias.

1. La primera, constituiría la corriente dominante en nuestro sistema educativo y se centra fundamentalmente en la capacitación; que se circunscribe al manejo de habilidades y conocimientos específicos para el desempeño de determinadas tareas. Esta concepción constituye un ámbito restringido de las posibilidades reales que tienen los procesos de formación.

Así, gran número de acciones han retomado el énfasis prioritario en los aspectos tecnológicos y la depositación en el individuo de la responsabilidad de su propia preparación y de los éxitos y fracasos correspondientes.

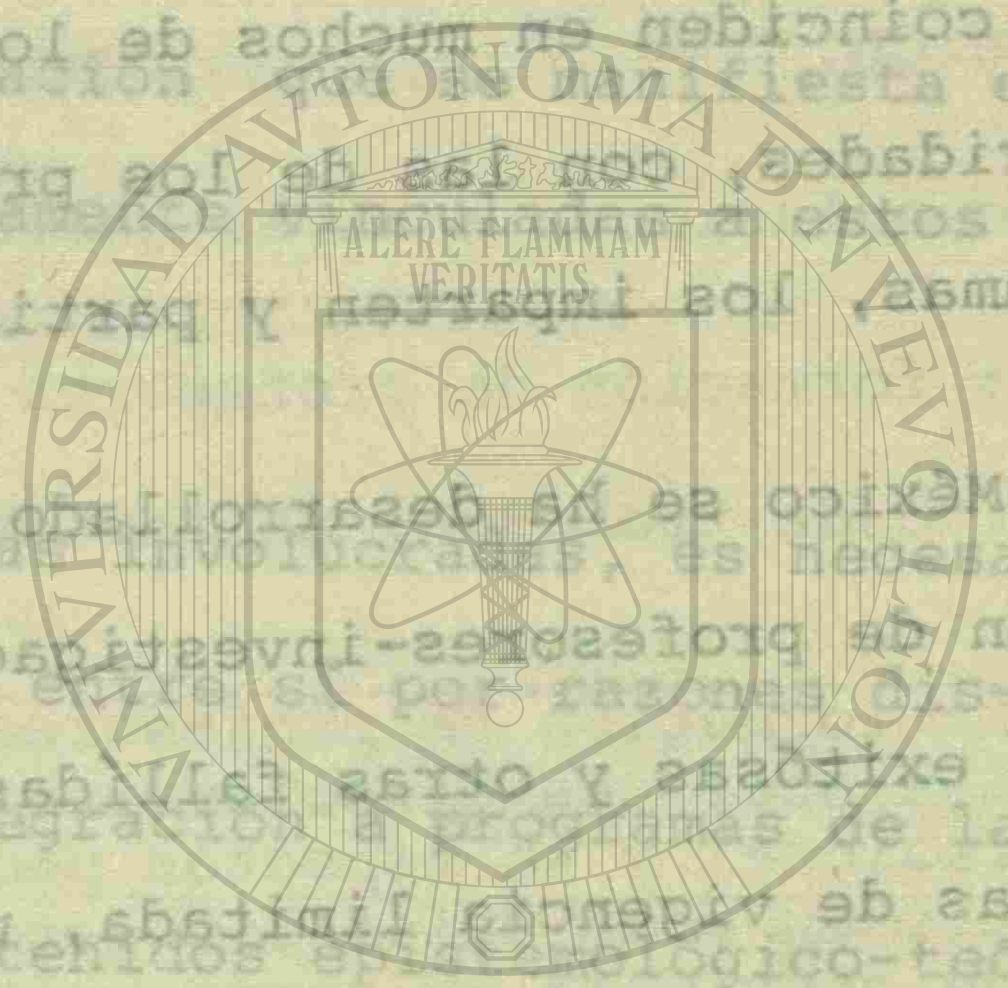
En los programas influyen también decisivamente concepciones sobre una determinada racionalidad y eficiencia generadas en el contexto de las bibliotecas administrativas y de la teoría de las organizaciones de los países industrializados, que pretenden reducir y medir como homogéneo el ámbito heterogéneo, desigual, diferenciado y complejo de la educación, la formación y la práctica docente.

En ésta corriente se ubican principalmente los proyectos y programas de formación en la línea de la tecnología educativa. En ellos, aún cuando se comparten ciertos principios, métodos y técnicas, se encuentran diferencias en las acciones concretas que operan en nuestro país.

Se llevan a cabo actividades complejas a nivel institucional con un modo

res y establecer vínculos académicos interinstitucionales, que rompan con el aislamiento de los profesores e investigadores educativos y de muchas dependencias del sector.

Las acciones de formación, durante varias décadas, se centraron en la práctica docente. Las estrategias pueden cambiar, para convertir a la investigación educativa y dentro de ella la de la práctica docente, en un ámbito privilegiado de formación y de enriquecimiento del campo educativo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

b) Principales tendencias:

Las tendencias teórico-metodológicas de los programas de formación docente pueden inscribirse en el marco de grandes corrientes de interpretación del pensamiento social en educación entre ellas: Funcionalismo y Marxismo, con sus diversas tendencias.

1. La primera, constituiría la corriente dominante en nuestro sistema educativo y se centra fundamentalmente en la capacitación; que se circunscribe al manejo de habilidades y conocimientos específicos para el desempeño de determinadas tareas. Esta concepción constituye un ámbito restringido de las posibilidades reales que tienen los procesos de formación.

Así, gran número de acciones han retomado el énfasis prioritario en los aspectos tecnológicos y la depositación en el individuo de la responsabilidad de su propia preparación y de los éxitos y fracasos correspondientes.

En los programas influyen también decisivamente concepciones sobre una determinada racionalidad y eficiencia generadas en el contexto de las bibliotecas administrativas y de la teoría de las organizaciones de los países industrializados, que pretenden reducir y medir como homogéneo el ámbito heterogéneo, desigual, diferenciado y complejo de la educación, la formación y la práctica docente.

En ésta corriente se ubican principalmente los proyectos y programas de formación en la línea de la tecnología educativa. En ellos, aún cuando se comparten ciertos principios, métodos y técnicas, se encuentran diferencias en las acciones concretas que operan en nuestro país.

Se llevan a cabo actividades complejas a nivel institucional con un modo

lo sofisticado de tecnología educativa, que además guardan una gran coherencia con la política universitaria en la que se inscriben. Otros programas institucionales con bases similares ofrecen menor diversidad de acciones, y en algunos casos antagonizan con estrategias que se constituyen con fundamento en otras corrientes, dentro de la misma casa de estudios.

En diversos ensayos, se establece que la tecnología educativa es el enfoque que caracteriza la mayor parte de los programas de formación. Desde 1972, el modelo de la tecnología educativa ha sido ensayado en varios centros del país, algunos de los cuales lo fueron dejando por otro tipo de aproximaciones; aunque sigue siendo la orientación dominante de muchas instituciones de educación superior.

En el enfoque tecnológico se privilegia la utilización de técnicas, instrumentos y medios educativos con el fin de aumentar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al centrarse en lo técnico deja de lado el cuestionamiento a los contenidos que se transmiten, no explicita

generalmente la concepción educativa que le subyace y se establecen normas universales, por las cuales el docente podrá resolver todo tipo de problemas, independientemente de la institución y del contexto. En su discurso pretende "cambiar" la práctica del profesor, pero sólo a nivel individual y psicológico.

2. Para la corriente marxista la educación capitalista es una de las instancias en que se reproducen la fuerza de trabajo, las clases sociales y la ideología de la clase dominante. Algunas de las tendencias al interior de la corriente limitan el papel de la educación a esa reproducción convirtiéndola en un callejón aparentemente sin salida. Otras, además de es

tudiar ese papel reproductor le dan a la educación una autonomía relativa y la posibilidad de ser un espacio de la lucha de clases.

En la formación de profesores esta corriente ha alimentado algunos estudios (por lo general reflexiones y ensayos) sobre el papel social del docente, las posibilidades de transformar prácticas tradicionales y tecnológicas que limitan su tarea y la necesidad y posibilidad de que el maestro sea un coordinador de procesos significativos de enseñanza-aprendizaje.

Ha proporcionado además, bases y procedimientos para la estructuración de diversos programas de formación de profesores-investigadores que pretenden alejarse -de maneras distintas- de las concepciones explícitas e implícitas de la tecnología educativa, buscando una formación integral.

A partir de los finales de la década de los setenta, ante la búsqueda de distintos marcos, se conciben y ensayan distintas opciones.

Estas enfatizan unos u otros de múltiples aspectos relevantes, como son: la ubicación histórica, sociopolítica, contextual, coyuntural e institucional del profesor, de la docencia y de la formación; la necesidad de vincular las acciones a marcos teóricos sólidos y coherentes y la articulación reflexionada entre objetos y métodos de conocimiento. Se buscan también vinculaciones orgánicas entre formación y currículum, formación y práctica profesional, formación y práctica cotidiana del profesor, formación y práctica social y formación y proyecto universitario y educativo.

Al hablarse de una formación globalizadora y compleja se intenta, de maneras distintas, explicar la educación, la docencia y la formación en

marcos cada vez más amplios que no dejen de lado la problemática que enfrenta el profesor y las condiciones en que desempeña su trabajo.

Algunos de los programas lograron crear un modelo coherente entre su curso y su práctica e imponerse con cierta permanencia en las instituciones donde se inscriben. En otros casos se trata de intentos aislados, con mayor o menor posibilidad de fructificar; pero que es importante investigar, puesto que constituyen proyectos significativos y originales dentro del campo de la formación docente.

3. Diversos ensayos vinculan la problemática educativa y la de formación a proyectos educativos y nacionales más amplios, que buscan imponer un modelo tecno-burocrático, eficientista y modernizador en las universidades. Frente a éste, se propugna -de maneras distintas- por un marco en donde participen más activamente los miembros de la comunidad universitaria y se dé un mayor peso a las decisiones y necesidades académicas ante la fuerza que han adquirido los órganos y procesos administrativos.

Uno de los proyectos importantes, relacionado muy cercanamente a la docencia y a la formación es el de la profesionalización de la docencia. Esta ha sido conceptualizada de distintos modos pero tiene ciertos elementos en común, como son: docencia como relación laboral prioritaria y búsqueda de que el mayor número posible de maestros sea de tiempo completo, creación de asociaciones y colegios de profesores para enfrentar los problemas gremiales y preparación en cuanto al área de conocimiento, aspectos pedagógicos-didácticos e investigación ligada a la docencia. Lo son también: conciencia de la multiplicidad de implicaciones de la docencia, capacidad para cuestionar las finalidades y contenidos de los programas y desarrollar innovaciones y cambios significativos. Se busca la inser-

ción en la vida institucional y la vinculación con otras instituciones y con la problemática de reforma educativa y universitaria y con la comunidad. Se enfatiza, además, el logro de las funciones básicas de las universidades: docencia, investigación y extensión.

A nivel superior, la profesionalización de la docencia, parece ser una categoría generada y apoyada por algunas universidades estatales, que está siendo retomada con otras características por el Estado.

c) Políticas de formación

Las políticas más frecuentes, relacionadas directa o indirectamente con la formación docente universitaria en México son: apoyo a la creación de posgrados en todas las áreas de conocimiento y en especial las maestrías en educación, los programas de becas de posgrado, el financiamiento de cursos de actualización, la creación de centros de formación y el impulso a la investigación educativa que se vincula a los problemas de la formación y de la docencia.

Los posgrados tal como se imparten no pueden considerarse "per se" como formación docente integral, pues casi exclusivamente preparan en el campo profesional, sin considerar los aspectos pedagógico-didácticos de la formación.

Ha habido diversos intentos de introducir en los posgrados materias u orientaciones pedagógico-didácticas, pero no se ha logrado resolver la disociación que se presenta entre la formación disciplinaria y la pedagógica. Esta última se reduce muchas veces a una visión limitada de la didáctica y de la tecnología educativa.

marcos cada vez más amplios que no dejen de lado la problemática que enfrenta el profesor y las condiciones en que desempeña su trabajo.

Algunos de los programas lograron crear un modelo coherente entre su curso y su práctica e imponerse con cierta permanencia en las instituciones donde se inscriben. En otros casos se trata de intentos aislados, con mayor o menor posibilidad de fructificar; pero que es importante investigar, puesto que constituyen proyectos significativos y originales dentro del campo de la formación docente.

3. Diversos ensayos vinculan la problemática educativa y la de formación a proyectos educativos y nacionales más amplios, que buscan imponer un modelo tecno-burocrático, eficientista y modernizador en las universidades. Frente a éste, se propugna -de maneras distintas- por un marco en donde participen más activamente los miembros de la comunidad universitaria y se dé un mayor peso a las decisiones y necesidades académicas ante la fuerza que han adquirido los órganos y procesos administrativos.

Uno de los proyectos importantes, relacionado muy cercanamente a la docencia y a la formación es el de la profesionalización de la docencia. Esta ha sido conceptualizada de distintos modos pero tiene ciertos elementos en común, como son: docencia como relación laboral prioritaria y búsqueda de que el mayor número posible de maestros sea de tiempo completo, creación de asociaciones y colegios de profesores para enfrentar los problemas gremiales y preparación en cuanto al área de conocimiento, aspectos pedagógicos-didácticos e investigación ligada a la docencia. Lo son también: conciencia de la multiplicidad de implicaciones de la docencia, capacidad para cuestionar las finalidades y contenidos de los programas y desarrollar innovaciones y cambios significativos. Se busca la inser-

ción en la vida institucional y la vinculación con otras instituciones y con la problemática de reforma educativa y universitaria y con la comunidad. Se enfatiza, además, el logro de las funciones básicas de las universidades: docencia, investigación y extensión.

A nivel superior, la profesionalización de la docencia, parece ser una categoría generada y apoyada por algunas universidades estatales, que está siendo retomada con otras características por el Estado.

c) Políticas de formación

Las políticas más frecuentes, relacionadas directa o indirectamente con la formación docente universitaria en México son: apoyo a la creación de posgrados en todas las áreas de conocimiento y en especial las maestrías en educación, los programas de becas de posgrado, el financiamiento de cursos de actualización, la creación de centros de formación y el impulso a la investigación educativa que se vincula a los problemas de la formación y de la docencia.

Los posgrados tal como se imparten no pueden considerarse "per se" como formación docente integral, pues casi exclusivamente preparan en el campo profesional, sin considerar los aspectos pedagógico-didácticos de la formación.

Ha habido diversos intentos de introducir en los posgrados materias u orientaciones pedagógico-didácticas, pero no se ha logrado resolver la disociación que se presenta entre la formación disciplinaria y la pedagógica. Esta última se reduce muchas veces a una visión limitada de la didáctica y de la tecnología educativa.

Se han dado en el país gran número de becas de posgrado (desde los primeros programas en 1940 a la fecha) con un altísimo costo. Se carece de investigaciones sobre los aportes que este tipo de acciones han tenido en la formación de profesores-investigadores universitarios.

Las necesidades de formación se calculan básicamente a partir de criterios estadísticos y demográficos. Las cifras que plantean las instituciones gubernamentales para formar y actualizar maestros son muy difíciles de cumplir, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Con todas las acciones de formación se logra cubrir sólo una muy pequeña parte de los profesores que trabajan en las universidades del país. La multiplicidad de cursos y seminarios de distintas temáticas, contenido, duración, profundidad, etc. se cuantifican en los informes como acciones ofrecidas, lo mismo cuando se trata de acciones complejas, de largo plazo; como de aquellas que no logran producir ningún cambio en la práctica docente.

En la década de los setenta se crearon gran número de centros de formación en el país; la mayor parte por una decisión gubernamental y sin basarse en un diagnóstico profundo de las necesidades de formación y de las condiciones locales, regionales y nacionales. Muchos de ellos presentan una posición de dependencia teórica frente a otros centros y una dependencia administrativa al formar parte de los órganos de las rectorías, lo que los condiciona a las disposiciones de la autoridad central universitaria y los aleja -en mayor o menor grado- de los problemas y necesidades concretos y cotidianos de los profesores de las facultades y escuelas.

En México se lleva a cabo muy poca investigación y reflexión teórica so-

bre la formación de los docentes universitarios. La mayor parte de las investigaciones en este campo se realizan en universidades estatales y se trata en muchos de los casos de diagnósticos, evaluaciones y formulación de planes y programas.

El financiamiento en investigación educativa por parte de la Secretaría de Educación Pública se ha dirigido en un grado importante a la creación de centros de investigación educativa en las universidades.

d) Principales problemas que enfrenta la formación:

Entre las principales áreas problemáticas que enfrenta la formación docente están: falta de definición de las necesidades reales de formación, desvinculación docencia-investigación, disociación contenido-método, desconocimiento de la diversidad institucional y problemas laborales y administrativos.

La primera se debe en gran medida, a que no se investigan las necesidades e intereses de los docentes con profundidad y a que éstos en muy limitadas ocasiones participan activamente en la definición de los proyectos y programas de formación.

La desvinculación investigación-docencia, se produce desde la separación de estas funciones en distintas dependencias universitarias, nombramientos diferenciados del personal académico, realización de escasa investigación educativa en el país y ésta en gran medida alejada de la práctica docente y de formación y al limitado apoyo que han recibido los profesores universitarios para llevar a cabo la investigación de su propio trabajo. Por un lado se encuentran entre los profesores, gran número de transmisores de información y por el otro pocos investigadores aislados

Se han dado en el país gran número de becas de posgrado (desde los primeros programas en 1940 a la fecha) con un altísimo costo. Se carece de investigaciones sobre los aportes que este tipo de acciones han tenido en la formación de profesores-investigadores universitarios.

Las necesidades de formación se calculan básicamente a partir de criterios estadísticos y demográficos. Las cifras que plantean las instituciones gubernamentales para formar y actualizar maestros son muy difíciles de cumplir, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Con todas las acciones de formación se logra cubrir sólo una muy pequeña parte de los profesores que trabajan en las universidades del país. La multiplicidad de cursos y seminarios de distintas temáticas, contenido, duración, profundidad, etc. se cuantifican en los informes como acciones ofrecidas, lo mismo cuando se trata de acciones complejas, de largo plazo; como de aquellas que no logran producir ningún cambio en la práctica docente.

En la década de los setenta se crearon gran número de centros de formación en el país; la mayor parte por una decisión gubernamental y sin basarse en un diagnóstico profundo de las necesidades de formación y de las condiciones locales, regionales y nacionales. Muchos de ellos presentan una posición de dependencia teórica frente a otros centros y una dependencia administrativa al formar parte de los órganos de las rectorías, lo que los condiciona a las disposiciones de la autoridad central universitaria y los aleja -en mayor o menor grado- de los problemas y necesidades concretos y cotidianos de los profesores de las facultades y escuelas.

En México se lleva a cabo muy poca investigación y reflexión teórica so-

bre la formación de los docentes universitarios. La mayor parte de las investigaciones en este campo se realizan en universidades estatales y se trata en muchos de los casos de diagnósticos, evaluaciones y formulación de planes y programas.

El financiamiento en investigación educativa por parte de la Secretaría de Educación Pública se ha dirigido en un grado importante a la creación de centros de investigación educativa en las universidades.

d) Principales problemas que enfrenta la formación:

Entre las principales áreas problemáticas que enfrenta la formación docente están: falta de definición de las necesidades reales de formación, desvinculación docencia-investigación, disociación contenido-método, desconocimiento de la diversidad institucional y problemas laborales y administrativos.

La primera se debe en gran medida, a que no se investigan las necesidades e intereses de los docentes con profundidad y a que éstos en muy limitadas ocasiones participan activamente en la definición de los proyectos y programas de formación.

La desvinculación investigación-docencia, se produce desde la separación de estas funciones en distintas dependencias universitarias, nombramientos diferenciados del personal académico, realización de escasa investigación educativa en el país y ésta en gran medida alejada de la práctica docente y de formación y al limitado apoyo que han recibido los profesores universitarios para llevar a cabo la investigación de su propio trabajo. Por un lado se encuentran entre los profesores, gran número de transmisores de información y por el otro pocos investigadores aislados

de los maestros y entre sí.

En los últimos años se ha generado la tendencia de convertir los centros de formación docente en centros de investigación; varios de los cuales implementan nuevos posgrados en educación.

Muchos de los programas de formación docente disocian los contenidos que transmiten de los métodos y técnicas que utilizan para ello al ubicarse casi exclusivamente en aspectos metodológico-pedagógicos, dejando de lado la reflexión sobre los contenidos de las áreas de conocimiento, la teoría educativa y las posibles articulaciones entre ambas.

Parte de esta disociación entre el contenido y el método ha producido a su vez la desvinculación entre las acciones de formación disciplinaria y las de formación pedagógico-didáctica. Son pocos los profesores que participan en actividades de formación de ambos tipos, puesto que la mayor parte de ellas se ofrecen separadamente. Se requiere la búsqueda de estrategias que integren ambos aspectos.

Es importante reconocer y aprovechar la diversidad que tienen las instituciones de educación superior entre sí y en su interior para el diseño y desarrollo de actividades de formación. No siempre la homogeneidad resuelve los problemas concretos, por lo que es necesario estimular la búsqueda de experiencias distintas.

Son significativos los problemas laborales y administrativos que obstaculizan la participación de los docentes en acciones de formación. De entre ellos la inestabilidad, poca remuneración y poco prestigio que tienen en muchos lugares la docencia y la prioridad que se da a las decisiones y órganos administrativos frente a las necesidades y actividades académicas.

e) Etapas y causas de la formación:

1. Las etapas de la formación de profesores universitarios en el país -- pueden clasificarse de la siguiente manera:

a) Antecedentes, que incluye las acciones aisladas que se dieron aproximadamente desde 1918 hasta 1969. b) Surgimiento de acciones sistemáticas de 1969 a 1974. c) Expansión y consolidación de las acciones y búsqueda de nuevas estrategias, de 1974 a 1983. d) Posibilidades para la década de los ochenta.

La primera integra las acciones no sistemáticas ni frecuentes de la formación, cuyo principal objetivo era la formación de investigadores. Se trata de la creación de posgrados y de programas de becas para respaldarlos, sobre todo en ciencias básicas. Casi no incluye la formación pedagógico-didáctica.

La segunda etapa parte de la llamada "reforma educativa" generada a partir del movimiento estudiantil de 1968 -- con el significativo antecedente de los conflictos de 1966 -- que repercutió en todo el sistema de educación superior y media superior y en la creación de nuevas políticas de formación directamente ligadas a los profesores universitarios.

Se crean entonces centros y programas claves en la formación específica de los maestros, con una fuerte focalización en los aspectos pedagógico-didácticos y que en sus inicios tuvieron como marco teórico y operativo de referencia a la tecnología educativa.

Esta nueva manera de formar en el país siguió una línea paralela a las estrategias que habían sido diseñadas en la primera etapa y que prácticamente nunca se vincularon entre sí; provocando una fuerte disociación

de los maestros y entre sí.

En los últimos años se ha generado la tendencia de convertir los centros de formación docente en centros de investigación; varios de los cuales implementan nuevos posgrados en educación.

Muchos de los programas de formación docente disocian los contenidos que transmiten de los métodos y técnicas que utilizan para ello al ubicarse casi exclusivamente en aspectos metodológico-pedagógicos, dejando de lado la reflexión sobre los contenidos de las áreas de conocimiento, la teoría educativa y las posibles articulaciones entre ambas.

Parte de esta disociación entre el contenido y el método ha producido a su vez la desvinculación entre las acciones de formación disciplinaria y las de formación pedagógico-didáctica. Son pocos los profesores que participan en actividades de formación de ambos tipos, puesto que la mayor parte de ellas se ofrecen separadamente. Se requiere la búsqueda de estrategias que integren ambos aspectos.

Es importante reconocer y aprovechar la diversidad que tienen las instituciones de educación superior entre sí y en su interior para el diseño y desarrollo de actividades de formación. No siempre la homogeneidad resuelve los problemas concretos, por lo que es necesario estimular la búsqueda de experiencias distintas.

Son significativos los problemas laborales y administrativos que obstaculizan la participación de los docentes en acciones de formación. De entre ellos la inestabilidad, poca remuneración y poco prestigio que tienen en muchos lugares la docencia y la prioridad que se da a las decisiones y órganos administrativos frente a las necesidades y actividades académicas.

e) Etapas y causas de la formación:

1. Las etapas de la formación de profesores universitarios en el país -- pueden clasificarse de la siguiente manera:

a) Antecedentes, que incluye las acciones aisladas que se dieron aproximadamente desde 1918 hasta 1969. b) Surgimiento de acciones sistemáticas de 1969 a 1974. c) Expansión y consolidación de las acciones y búsqueda de nuevas estrategias, de 1974 a 1983. d) Posibilidades para la década de los ochenta.

La primera integra las acciones no sistemáticas ni frecuentes de la formación, cuyo principal objetivo era la formación de investigadores. Se trata de la creación de posgrados y de programas de becas para respaldarlos, sobre todo en ciencias básicas. Casi no incluye la formación pedagógico-didáctica.

La segunda etapa parte de la llamada "reforma educativa" generada a partir del movimiento estudiantil de 1968 -- con el significativo antecedente de los conflictos de 1966 -- que repercutió en todo el sistema de educación superior y media superior y en la creación de nuevas políticas de formación directamente ligadas a los profesores universitarios.

Se crean entonces centros y programas claves en la formación específica de los maestros, con una fuerte focalización en los aspectos pedagógico-didácticos y que en sus inicios tuvieron como marco teórico y operativo de referencia a la tecnología educativa.

Esta nueva manera de formar en el país siguió una línea paralela a las estrategias que habían sido diseñadas en la primera etapa y que prácticamente nunca se vincularon entre sí; provocando una fuerte disociación

entre la formación disciplinaria y la pedagógica-didáctica.

En el tercer período se produjo una expansión notable de todas las acciones, reproduciendo los dos modelos anteriores (de la primera y segunda etapas). Se recomponen gran número de dependencias universitarias, que se convierten en grandes aparatos burocráticos, sobre todo en las instituciones de la Zona Metropolitana de la ciudad de México.

Se produce también en algunos organismos y dependencias en el país la búsqueda de nuevos marcos teóricos y prácticos de referencia que difieren de la tecnología educativa. Algunos de los centros de formación docente se transforman en centros de investigación educativa, con el fin de promover la investigación en este sector en donde siempre ha sido insuficiente.

Las consideraciones sobre el campo en estudio para la década de los ochenta parten de la crisis estructural que se dió en México en 1981-1982 y que repercute en todos los ámbitos de la vida nacional.

Las consecuencias que aparentemente influyen más directamente en el tema investigado consisten en el problema del Estado en mantener la imagen de educador popular frente a la reducción de los presupuestos en todos los sectores -fundamentalmente en los no directamente productivos-; el control salarial férreo y las altas tasas de desempleo.

La legitimación de la distribución desigual de los recursos escasos se centra en la planeación educativa y los argumentos de una determinada racionalidad y eficiencia -sobre todo de tipo administrativo-.

Las restricciones agudizan problemas económicos y laborales de los profesores, credencialismo educativo, supervisión y cuantificación de las ac-

tividades académicas, mayor control de la demanda estudiantil a los centros de educación superior y media superior, conservación de algunas instituciones y dependencias con métodos más rígidos de organización y disminución o retiro de financiamiento de centros y programas considerados conflictivos o poco prioritarios.

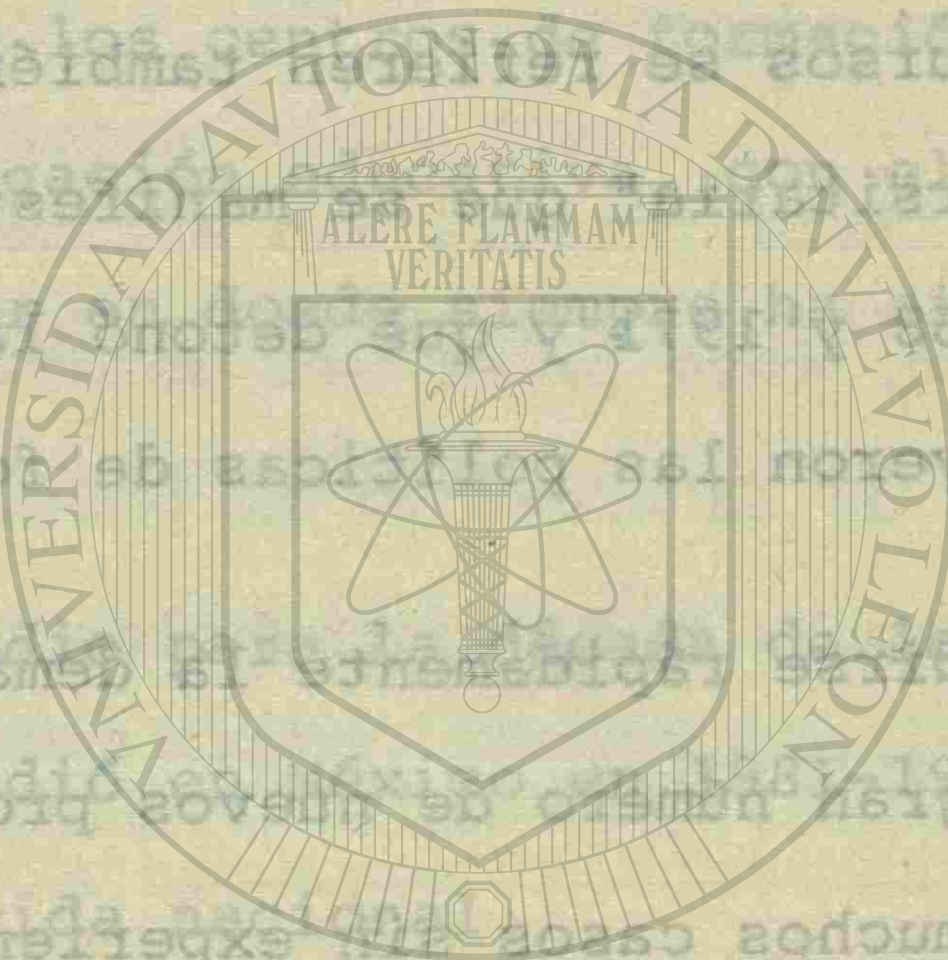
2. La causa principal que se aduce para la creación de actividades de formación fue desde finales de la década de los sesenta y aún en fechas recientes la expansión de la demanda estudiantil en la educación superior. Los discursos se refieren también con frecuencia a la "crisis educativa" y "universitaria" que se manifestó con los movimientos estudiantiles de 1966, 1968 y 1971 y que detonó la "reforma educativa", dentro de la cual se incluyeron las políticas de formación docente.

Al expandirse rápidamente la demanda de alumnos, ingresaron a las universidades gran número de nuevos profesores con formación previa heterogénea, en muchos casos sin experiencia, que había que preparar aceleradamente. Mientras se contó con los recursos abundantes la masificación de las universidades no se contempló como un grave problema y se enfatizaron soluciones cuantitativas, que promovieron una rápida expansión de las acciones.

Al multiplicarse la demanda y restringirse los posibles recursos para el ámbito educativo se retoma cada vez más la temática de la calidad de la enseñanza -generalmente planteada como necesidad de optimizar recursos y restringir algunas actividades- cuestión que está influyendo cada vez más intensamente en los centros y programas de formación de profesores.

No se cuenta con evaluaciones cualitativas profundas a nivel nacional sobre las políticas y procedimientos de la formación docente en las uni-

versidades. Si éstas eran necesarias antes de la crisis lo son más ahora con el fin de aprovechar las experiencias que se tienen en este campo, - recuperar los aciertos que se produjeron y promover la creación de estra- tegias significativas para la transformación y enriquecimiento de la -- práctica docente.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

III. PROPUESTA DE FORMACION DE PROFESORES CON ENFASIS EN INVESTIGACION EDUCA- TIVA.*

Se centra en la necesidad de formar e incorporar a los profesores en pro- cesos completos de investigación educativa.

Aquí surgen las inquietudes de como introducir a los docentes en este - campo y de cuáles son las bases epistemológico-teórico-metodológicas con las que deben contar para formular y desarrollar proyectos de investiga- ción significativos.

Se señalan ideas al respecto, con fines de discusión.

1. Nivel epistemológico-teórico.

a) Un punto relevante a considerar parte del hecho de que la educación - está inserta en las ciencias histórico-sociales, que poseen un objeto(s) complejo(s) de estudio y diversos métodos (en una búsqueda continua) que permiten una distinta aproximación a dicho objeto.

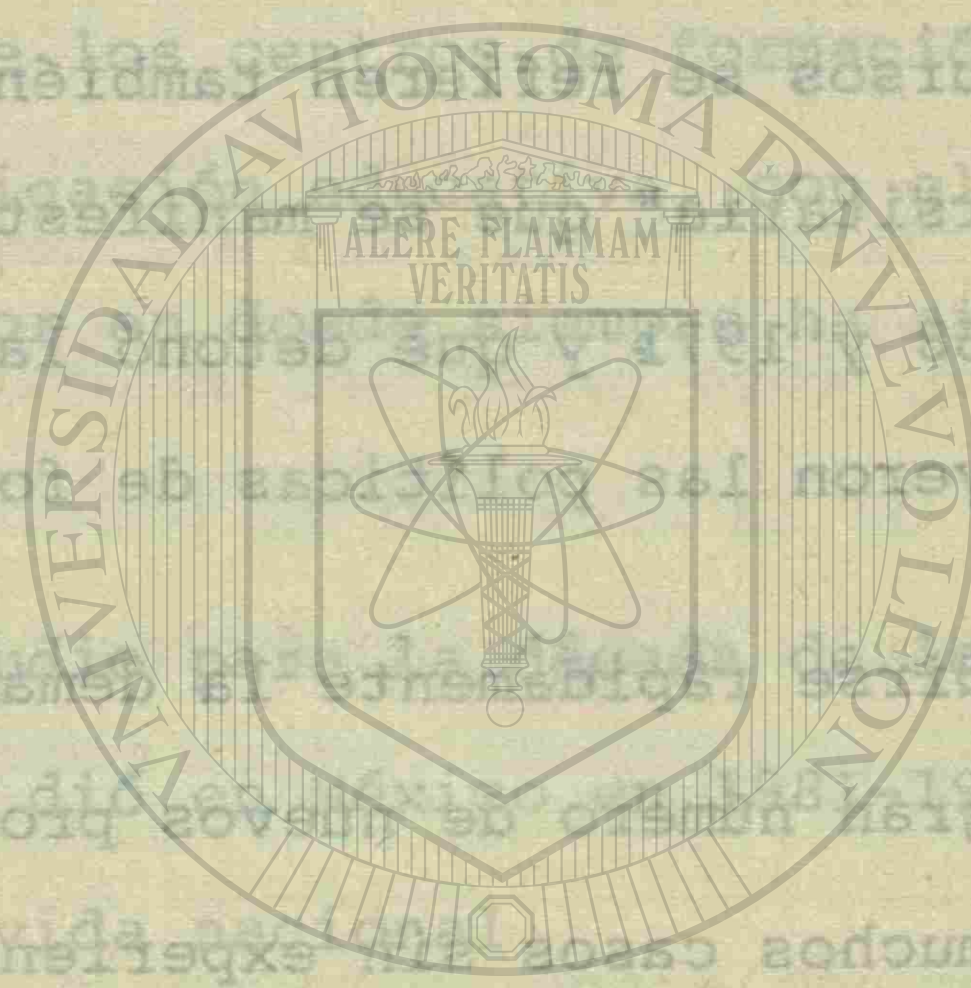
Por lo anterior, es importante caracterizar las ciencias histórico-socia- les, su diferencia esencial con las ciencias básicas o naturales y el - objeto educativo a estudiar.

b) La educación tiene interconexiones complejas con las demás ciencias - sociales y se ubica, con ellas, explícita e implícitamente en distintas corrientes del pensamiento social.

Las bases epistemológico-teóricas de las grandes corrientes de interpre- tación en dos grandes niveles: las ciencias histórico-sociales en gene--

* Publicada en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XV., -- Núm. 1 (57), enero-marzo 1986, pp. 100 a 115.

versidades. Si éstas eran necesarias antes de la crisis lo son más ahora con el fin de aprovechar las experiencias que se tienen en este campo, - recuperar los aciertos que se produjeron y promover la creación de estra- tegias significativas para la transformación y enriquecimiento de la -- práctica docente.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

III. PROPUESTA DE FORMACION DE PROFESORES CON ENFASIS EN INVESTIGACION EDUCA- TIVA.*

Se centra en la necesidad de formar e incorporar a los profesores en pro- cesos completos de investigación educativa.

Aquí surgen las inquietudes de como introducir a los docentes en este - campo y de cuáles son las bases epistemológico-teórico-metodológicas con las que deben contar para formular y desarrollar proyectos de investiga- ción significativos.

Se señalan ideas al respecto, con fines de discusión.

1. Nivel epistemológico-teórico.

a) Un punto relevante a considerar parte del hecho de que la educación - está inserta en las ciencias histórico-sociales, que poseen un objeto(s) complejo(s) de estudio y diversos métodos (en una búsqueda continua) que permiten una distinta aproximación a dicho objeto.

Por lo anterior, es importante caracterizar las ciencias histórico-socia- les, su diferencia esencial con las ciencias básicas o naturales y el - objeto educativo a estudiar.

b) La educación tiene interconexiones complejas con las demás ciencias - sociales y se ubica, con ellas, explícita e implícitamente en distintas corrientes del pensamiento social.

Las bases epistemológico-teóricas de las grandes corrientes de interpre- tación en dos grandes niveles: las ciencias histórico-sociales en gene--

* Publicada en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XV., -- Núm. 1 (57), enero-marzo 1986, pp. 100 a 115.

ral y su cristalización en la educación, pueden enriquecer enormemente - el marco teórico de los profesores que participan en programas de formación con énfasis en la investigación educativa.

Aquí podrían plantearse varias gradaciones de análisis teórico:

- . concepciones de hombre, realidad (y sociedad) y conocimiento que con-- llevan las grandes corrientes de interpretación del pensamiento social.
- . sus principales características y tendencias.
- . sus principales características en la educación.
- . búsqueda y reflexión de estas características en la educación para el caso de México y con respecto a la práctica de los profesores, tanto en docencia, como en investigación.

2. Niveles: Teórico- Metodológico y Metodológico-Técnico.

Además de la base epistemológico-teórica de las corrientes del pensamiento social, de su inserción en la educación y de su ubicación para el caso de México y de la práctica educativa, es necesario indagar y construir marcos teórico-metodológicos y técnicos -por lo menos de carácter general- para llegar al análisis de la educación y al papel que juega y puede jugar con respecto a ella la investigación.

Habría que considerar en este punto, que existen diversas maneras de -- aproximarse a la realidad, en un interjuego continuo de ir y venir entre nuestro pensamiento y los distintos niveles y objetos de estudio que conforman una realidad compleja, infinita y totalizante.

Una de las maneras de abordar la cuestión teórico-metodológica y la metodológica-técnica consiste en centrarse en el conocimiento y reflexión de

las principales metodologías (estrategias de investigación), procedimientos y técnicas que emplean las diversas corrientes, principalmente: el - Funcionalismo con una estrategia verificacionista y el Marxismo con una estrategia constructivista, y ver cómo se dan éstas en la educación y la investigación educativa.

Para el Funcionalismo en las ciencias histórico-sociales, sería significativo revisar (al menos) los estudios y/o métodos exploratorio, descriptivo (cuantitativo y cualitativo), hipotético-deductivo y grupo experimental.

Además de aproximarse a este tipo de estudios, pueden incluirse dos -- importantes discusiones: La primera, de sí se trata de métodos distintos -que pueden utilizarse aisladamente- o de etapas de un "único método -- científico" y la segunda en cuanto a sí este tipo de métodos pueden ser reaprovechados y rediseñados para estrategias distintas de investigación, que tienen otras concepciones de la realidad, el hombre y el conocimiento.

La revisión de todo esto, puede llevarse a cabo a la luz de las experiencias de investigación de los profesores y de investigaciones educativas realizadas en el país.

Al conocimiento y reflexión de los métodos de la corriente funcionalista, habría que agregar sus técnicas más frecuentes, entre ellas: (cuestionario, entrevista y observación) y sus distintos tipos; bajo la indagación de los alcances y límites al interno de la corriente en que fueron creadas y con respecto a otras corrientes.

Para aproximarse a la metodología del Marxismo, no existen manuales ni -

métodos y explicaciones específicas. Hay maneras diferentes de abordar - la problemática de lo social, con la base de las mismas grandes concepciones del mundo.

Uno de los modos de entrada es el cuestionamiento que hace la investigación participativa de corte marxista de las bases del Positivismo y dentro de él de los métodos y técnicas del Funcionalismo, para reorientar - el proceso de la investigación con un marco epistemológico-teórico distinto hacia clases explotadas, problemas esenciales, finalidades de -- transformación social estructural, recuperación de los movimientos sociales y de la tradición; mediante un reaprovechamiento crítico de algunos de los métodos y técnicas del Funcionalismo.

La metodología de la historia oral, la etnografía escolar y otras de las metodologías más usadas en la antropología de corte marxista, pueden -- constituirse en maneras similares a la anterior de contemplar el problema teórico-metodológico y metodológico-técnico dentro de esta corriente.

Una de las estrategias relevantes, que es también importante recuperar, reflexionar y hacer avanzar es la del "Concreto-Abstracto-Concreto", que parte de las indicaciones de Carlos Marx para el método de la Economía - Política y de varios autores que siguen esta línea.

Aunque en la educación y en las demás ciencias sociales no pueden aplicarse mecánicamente los principios y recomendaciones metodológicas que se - crearon para la Economía Política y para el análisis del capitalismo, es significativo conocer la propuesta y reflexionarla (no línealmente) para otro tipo de ciencias y de problemas de investigación. Existen, con respecto a ello, algunos trabajos y reportes de investigación que intentan desarrollar este camino.

La reconstrucción teórico-histórica que ha desarrollado esta corriente y la recuperación de la hermenéutica para las ciencias histórico-sociales, contribuye también a su conocimiento y reflexión metodológica.

3. Diseño y seguimiento de proyectos de investigación

A medida que los profesores van conociendo y reflexionando materiales ligados a los niveles epistemológico-teórico, teórico-metodológico y metodológico-técnico, pueden ir formulando y rediseñando las bases de una investigación a mediano y largo plazo.

En todos los casos es importante rescatar sus vivencias previas de investigación (completas e incompletas) y las investigaciones realizadas en - México que los docentes conocen, como marco operativo del cual partir y como espacio de confrontación con los textos teórico-metodológicos que - se van incorporando.

El que se vierta grupalmente el tipo de estudios que se realizan y no se realizan en distintas dependencias e instituciones enriquece también, el acercamiento con la investigación educativa que se realiza en el país y la comprensión de que ésta es aún insuficiente y de que no siempre está ligada a los problemas prioritarios que enfrenta la educación, la práctica educativa (principalmente docencia e investigación) y la formación.

A medida que se avanza en el conocimiento y reflexión crítica de las propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas, el anteproyecto original se va replanteando y avanzando; para conformar un proyecto más delineado a ser desarrollado durante y después de un programa de formación - de profesores-investigadores como el que ahora se presenta a discusión.

Se considera necesario que este tipo de acciones de formación -con énfasis en la investigación educativa- dejen un espacio para la presentación

métodos y explicaciones específicas. Hay maneras diferentes de abordar - la problemática de lo social, con la base de las mismas grandes concepciones del mundo.

Uno de los modos de entrada es el cuestionamiento que hace la investigación participativa de corte marxista de las bases del Positivismo y dentro de él de los métodos y técnicas del Funcionalismo, para reorientar - el proceso de la investigación con un marco epistemológico-teórico distinto hacia clases explotadas, problemas esenciales, finalidades de -- transformación social estructural, recuperación de los movimientos sociales y de la tradición; mediante un reaprovechamiento crítico de algunos de los métodos y técnicas del Funcionalismo.

La metodología de la historia oral, la etnografía escolar y otras de las metodologías más usadas en la antropología de corte marxista, pueden -- constituirse en maneras similares a la anterior de contemplar el problema teórico-metodológico y metodológico-técnico dentro de esta corriente.

Una de las estrategias relevantes, que es también importante recuperar, reflexionar y hacer avanzar es la del "Concreto-Abstracto-Concreto", que parte de las indicaciones de Carlos Marx para el método de la Economía - Política y de varios autores que siguen esta línea.

Aunque en la educación y en las demás ciencias sociales no pueden aplicarse mecánicamente los principios y recomendaciones metodológicas que se - crearon para la Economía Política y para el análisis del capitalismo, es significativo conocer la propuesta y reflexionarla (no línealmente) para otro tipo de ciencias y de problemas de investigación. Existen, con respecto a ello, algunos trabajos y reportes de investigación que intentan desarrollar este camino.

La reconstrucción teórico-histórica que ha desarrollado esta corriente y la recuperación de la hermenéutica para las ciencias histórico-sociales, contribuye también a su conocimiento y reflexión metodológica.

3. Diseño y seguimiento de proyectos de investigación

A medida que los profesores van conociendo y reflexionando materiales ligados a los niveles epistemológico-teórico, teórico-metodológico y metodológico-técnico, pueden ir formulando y rediseñando las bases de una investigación a mediano y largo plazo.

En todos los casos es importante rescatar sus vivencias previas de investigación (completas e incompletas) y las investigaciones realizadas en - México que los docentes conocen, como marco operativo del cual partir y como espacio de confrontación con los textos teórico-metodológicos que - se van incorporando.

El que se vierta grupalmente el tipo de estudios que se realizan y no se realizan en distintas dependencias e instituciones enriquece también, el acercamiento con la investigación educativa que se realiza en el país y la comprensión de que ésta es aún insuficiente y de que no siempre está ligada a los problemas prioritarios que enfrenta la educación, la práctica educativa (principalmente docencia e investigación) y la formación.

A medida que se avanza en el conocimiento y reflexión crítica de las propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas, el anteproyecto original se va replanteando y avanzando; para conformar un proyecto más delineado a ser desarrollado durante y después de un programa de formación - de profesores-investigadores como el que ahora se presenta a discusión.

Se considera necesario que este tipo de acciones de formación -con énfasis en la investigación educativa- dejen un espacio para la presentación

de los anteproyectos primero y de los proyectos después, para que se vayan incluyendo las aportaciones de compañeros, coordinadores y profesores-investigadores que laboran en otras dependencias e instituciones y que constituyen un apoyo en temas de su campo de especialidad y de trabajo.

Es significativo también, promover durante las actividades de formación y después de ellas el seguimiento y asesoría de los proyectos. Es necesario destinar un tiempo importante y exclusivo para esto cuando se han finalizado casi todos los procesos de análisis de los materiales escritos y se han discutido ya, al menos, los anteproyectos individuales y grupales.

4. Lectura metodológica de investigaciones completas

Una actividad importante a incluir consiste en promover el análisis de tipo metodológico de libros (en su totalidad) artículos y reportes finales de investigación; en general de temáticas prioritarias en las ciencias histórico-sociales y en particular de la educación y la investigación educativa en México.

Es significativo incorporar estudios inscritos explícita o implícitamente en las dos grandes corrientes de interpretación del pensamiento social que se trataron en un primer momento en un nivel epistemológico-teórico y en un segundo momento en los niveles teórico-metodológico y metodológico-técnico.

De esa manera se comprenden más adecuadamente los presupuestos, métodos y referentes cuantitativos y cualitativos de cada uno de ellos -en experiencias y contenidos concretos- la coherencia que todo ese debe guardar entre sí y con los lineamientos generales que caracterizan a la corriente que los genera y las discrepancias que se presentan con respecto al objetivo y diseño que señalan y los métodos y resultados que logran obtener.

Además de revisar las diversas estrategias de investigación pueden analizarse una serie de puntos interesantes que contribuyen a la elaboración y discusión de los proyectos de los profesores.

Entre ellos: origen y antecedentes, presentación del problema, obstáculos que enfrentan los autores para desarrollar sus trabajos y diversas maneras de aproximarse paulatinamente al objeto en estudio y de presentar a los lectores el proceso y las conclusiones.

La recuperación crítica de obras completas permite romper -en cierta medida- la fragmentación frecuente (y en ocasiones violenta) que se realiza al seleccionar partes de libros y artículos como materiales de lectura y discusión; hecho que puede provocar confusiones, tergiversaciones de lo que afirman los escritos y sus argumentos para hacerlo y desvinculación de los ejes teórico-prácticos y de las ideas que guían y subyacen a todo un proceso de investigación.

5. Fases

La propuesta conlleva niveles y modos distintos de acercarse a una formación de profesores-investigadores más específicamente orientada hacia la investigación educativa.

Intenta combinar: lectura y análisis de materiales teóricos heterogéneos (que van desde una elevada abstracción hasta recomendaciones teórico-prácticas), reflexión metodológica de estudios y reportes completos, recuperación por parte de los profesores de sus experiencias previas y actuales de investigación y de su posibilidad de diseñar y desarrollar otras como una actividad permanente y asesorías por parte de los coordinadores de este tipo de programas y de personal académico de diversas dependencias e instituciones del país.

de los anteproyectos primero y de los proyectos después, para que se vayan incluyendo las aportaciones de compañeros, coordinadores y profesores-investigadores que laboran en otras dependencias e instituciones y que constituyen un apoyo en temas de su campo de especialidad y de trabajo.

Es significativo también, promover durante las actividades de formación y después de ellas el seguimiento y asesoría de los proyectos. Es necesario destinar un tiempo importante y exclusivo para esto cuando se han finalizado casi todos los procesos de análisis de los materiales escritos y se han discutido ya, al menos, los anteproyectos individuales y grupales.

4. Lectura metodológica de investigaciones completas

Una actividad importante a incluir consiste en promover el análisis de tipo metodológico de libros (en su totalidad) artículos y reportes finales de investigación; en general de temáticas prioritarias en las ciencias histórico-sociales y en particular de la educación y la investigación educativa en México.

Es significativo incorporar estudios inscritos explícita o implícitamente en las dos grandes corrientes de interpretación del pensamiento social que se trataron en un primer momento en un nivel epistemológico-teórico y en un segundo momento en los niveles teórico-metodológico y metodológico-técnico.

De esa manera se comprenden más adecuadamente los presupuestos, métodos y referentes cuantitativos y cualitativos de cada uno de ellos -en experiencias y contenidos concretos- la coherencia que todo ese debe guardar entre sí y con los lineamientos generales que caracterizan a la corriente que los genera y las discrepancias que se presentan con respecto al objetivo y diseño que señalan y los métodos y resultados que logran obtener.

Además de revisar las diversas estrategias de investigación pueden analizarse una serie de puntos interesantes que contribuyen a la elaboración y discusión de los proyectos de los profesores.

Entre ellos: origen y antecedentes, presentación del problema, obstáculos que enfrentan los autores para desarrollar sus trabajos y diversas maneras de aproximarse paulatinamente al objeto en estudio y de presentar a los lectores el proceso y las conclusiones.

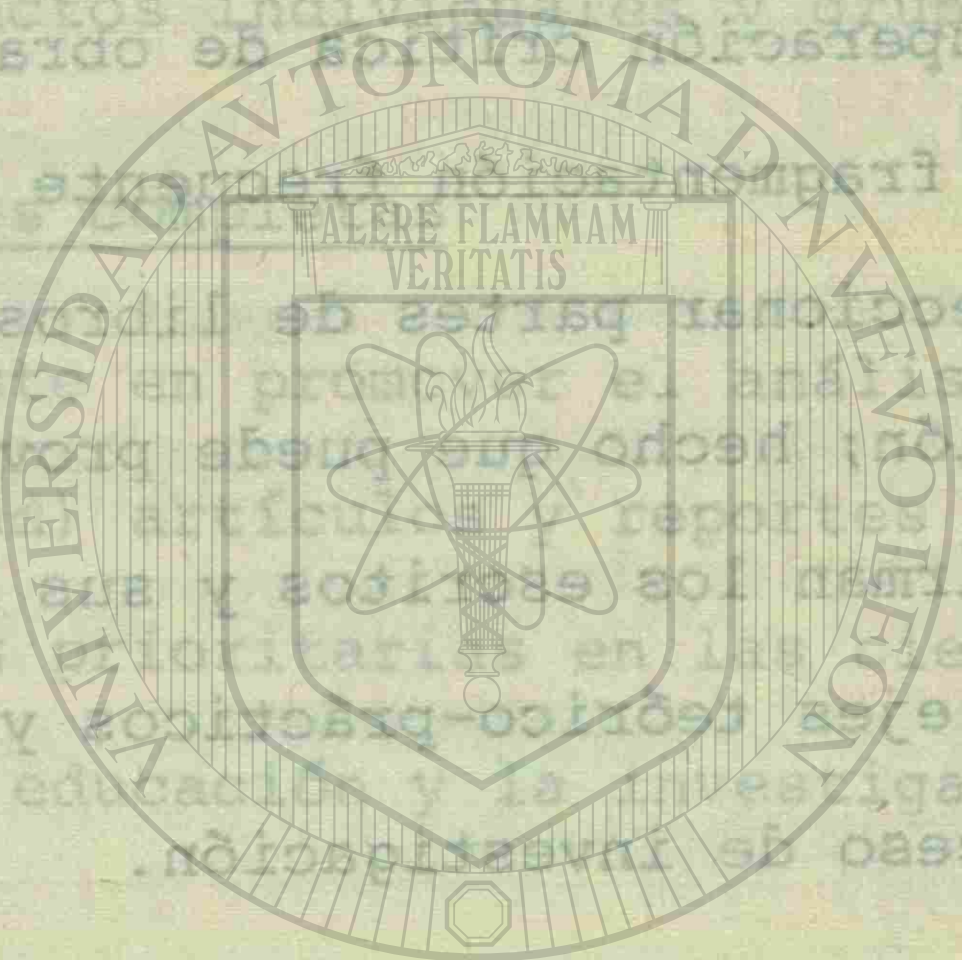
La recuperación crítica de obras completas permite romper -en cierta medida- la fragmentación frecuente (y en ocasiones violenta) que se realiza al seleccionar partes de libros y artículos como materiales de lectura y discusión; hecho que puede provocar confusiones, tergiversaciones de lo que afirman los escritos y sus argumentos para hacerlo y desvinculación de los ejes teórico-prácticos y de las ideas que guían y subyacen a todo un proceso de investigación.

5. Fases

La propuesta conlleva niveles y modos distintos de acercarse a una formación de profesores-investigadores más específicamente orientada hacia la investigación educativa.

Intenta combinar: lectura y análisis de materiales teóricos heterogéneos (que van desde una elevada abstracción hasta recomendaciones teórico-prácticas), reflexión metodológica de estudios y reportes completos, recuperación por parte de los profesores de sus experiencias previas y actuales de investigación y de su posibilidad de diseñar y desarrollar otras como una actividad permanente y asesorías por parte de los coordinadores de este tipo de programas y de personal académico de diversas dependencias e instituciones del país.

Para incorporar todos estos elementos y los que se mencionan anteriormente se plantea la necesidad de estructurar al menos tres eventos: el primero - ubicado en el nivel epistemológico-teórico, el segundo en los niveles teórico-metodológico y metodológico-técnico y el tercero en dos actividades: la revisión de obras con fines de lectura metodológica y el seguimiento de los proyectos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

cativa en México.

Es significativo incorporar estudios inscritos en los niveles de la formación profesional, en los niveles de la formación de docentes y en los niveles de la formación de investigadores. La presencia de estos niveles y modos distintos de acercarse a una formación específica orientada hacia la investigación educativa en un segundo momento en los niveles de la formación de docentes y en los niveles de la formación de investigadores. Intenta combinar lecturas y análisis de materiales teóricos heterogéneos (que van desde una elevada abstracción hasta recomendaciones técnicas) y reflexiones metodológicas de estudios y reportes de experiencias. Este tipo de programas y de personal académico de diversas disciplinas e instituciones del país.

IV. PROYECTO DE INVESTIGACION: BUROCRACIA, RACIONALIDAD Y EDUCACION.
EL CASO DE LA FORMACION DE PROFESORES - INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS EN MEXICO.

Se inició en 1985 y constituye una etapa posterior a la finalizada en 1984: "La formación de profesores-investigadores universitarios en México. El nuevo proyecto pretende avanzar en el campo propuesto, al jerarquizar, recuperar y estudiar a profundidad una de las áreas teórico-prácticas más importantes de las detectadas en la primera fase y que se manifestó en ese panorama construido, como características y obstáculos: institucionales, administrativos, organizativos, académico-laborales y burocráticos - de los centros y programas de formación.

El área problemática mencionada busca ser enriquecida en dos niveles distintos del conocimiento: a) por un lado, al inscribir el ámbito de indagación y el trabajo ya realizado en un marco teórico más amplio y de mayor capacidad explicativa, como es el de la teoría de las organizaciones y el de las concepciones de racionalidad que se juegan y que podrían incorporarse en el aparato educativo y b) por otro lado en un marco operativo, con base en la selección de instituciones y dependencias avocadas a tareas de formación para su diagnóstico; principalmente en cuanto a las condiciones burocrático-administrativas que definen y limitan sus funciones prioritarias.

La creciente complejización de las instituciones educativas -y en muchos casos su burocratización- ha sido en nuestro país poco investigada cualitativamente, a pesar de que repercute directa e indirectamente en el desarrollo de las actividades esenciales que les corresponde desempeñar. El crecimiento y diversificación del sistema educativo, no sólo ha implicado

V. PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIONES QUE BUSQUEN DETECTAR NECESIDADES, INTERESES Y PROBLEMAS DE LOS PROFESORES CON RESPECTO A SU FORMACION.

Como parte de la indagación necesaria del amplio y complejo campo de la formación de profesores-investigadores en México, se considera fundamental que las instituciones, dependencias y trabajadores de la educación lleven a cabo diagnósticos cualitativos de la situación que guarda su personal académico y de los requerimientos y obstáculos que tiene para participar activamente en este tipo de estrategias.

Vinculado al área problemática detectada en la primera etapa de la investigación, en cuanto a los obstáculos burocrático-administrativos y académico-laborales que enfrentan los maestros y como un aspecto significativo en sí mismo, se encuentra el hecho de que la mayor parte de las acciones de formación de profesores fueron creadas y se desarrollan sin haber considerado (en su origen y proceso continuo) como elementos fundamentales: la situación y heterogeneidad de los docentes y sus necesidades e intereses -reflexionados- en cuanto a la formación.

Esto se considera indispensable,* lo mismo que identificar las condiciones que favorecen estas actividades y los problemas que las obstaculizan, desde dos ángulos complementarios: a) los maestros y b) las instituciones e instancias formadoras, en cuanto a su estructura y operación y como éstas influyen principalmente en tres aspectos: programas, vínculos que entabla con los docentes y población con la que trabaja y a la que no logra acceder.

* Chávez, Javier; Cruz, Juan; García, José Luis; Hirsch, Ana; Mendoza, Xochiquetzalli; Ramírez Hernández, Nashielli; Ramírez Villa, Héctor y Trejo, Carmen; objetivos propuestos grupalmente en el "Seminario para el diagnóstico de necesidades de formación docente en el Colegio de Bachilleres", Centro de Actualización y Formación de Profesores, Octubre 1986.

Es significativo también, indagar los diversos discursos que se manejan en torno a la formación y las coincidencias y diferencias que puedan localizarse en cuanto a necesidades e intereses por parte de: la institución, la instancia específica y los distintos grupos de profesores.

La aproximación a todos estos aspectos, puede permitir la elaboración de propuestas, que consideren estrategias diferenciadas-conformadas por acciones teórico-prácticas significativas para la práctica docente y la investigación educativa.

Habría que agregar,* que a pesar de la importancia que tiene este tipo de investigación para la toma de decisiones en el ámbito considerado, aún se llevan a cabo muy pocos estudios cualitativos** y algunos de los que sí se han realizado -ya sea en forma aislada y/o fragmentaria, o en aproximaciones más globales- no se recuperan, sistematizan y valoran para las tareas institucionales y como labor investigativa.

Surgiría sobre esto la interrogante del porqué no se ha constituido aún como práctica común y frecuente la indagación regular de -y con- las personas y grupos que constituyen el ámbito de influencia de este tipo de estrategias.

Sería de enorme importancia, conocer los diagnósticos que se han llevado a cabo en este sentido, en diversos centros del país (que no siempre se explicitan) y que permitirían un enorme enriquecimiento con respecto a

* Chávez, Cruz, García, Hirsch, Mendoza, Ramírez Hernández, Ramírez Villa, y Trejo; "Seminario para el diagnóstico de necesidades de formación docente en el Colegio de Bachilleres", julio-octubre 1986.

** Dos muy significativos y de distinto nivel de globalidad son: Figueroa, Lyle; Las acciones de actualización y/o capacitación docente en la Universidad Veracruzana: estudio diagnóstico y algunas consideraciones para la elaboración de una alternativa de formación docente, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana, Centro de Investigaciones Educativas - 1986 y Castro, Yuriria; Propuesta de formación de profesores. El caso del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional, Tesis para obtener el grado de Licenciado en Pedagogía en ENEP-Acatlán-UNAM, en proceso.

situaciones diversas y marcos distintos de trabajo docente y de investigación.

En muchos casos se requiere la preparación de equipos de investigación, - tanto de los centros y programas que ofrecen acciones formativas, como - con respecto al personal académico que busca sistematizar su práctica y - transformarla con base en su indagación sistemática.

No hay un modo único para abordar ésta tarea -al igual que tampoco existe sólo una manera de preparar a los profesores, tanto en vinculación a su - práctica, como en aspectos teórico-metodológicos de la investigación edu- cativa. Hay distintas estrategias, que pueden ser de utilidad para la rea- lización de diagnósticos cualitativos, de distinto nivel de amplitud y - profundidad y que deben ser analizadas cuidadosamente como parte de las - acciones que se llevan a cabo.

Aunque se enfatiza la necesidad de tomar en cuenta fundamentalmente los - aspectos de tipo cualitativo, no se descarta la de obtener y aprovechar - datos cuantitativos -útiles también en la toma de decisiones-, que pueden ser interpretados y complementar los otros aspectos. Se considera neces- ario además combinar diversas fuentes de información y la posibilidad de - aplicar metodologías y técnicas diversas con ese fin.

Al enfatizar lo cualitativo, habría que agregar, que la significación que pueden tener este tipo de planteamientos, no se ubica en la posibilidad - de verificar datos, sino en la necesidad de buscar explicaciones que pue- dan ir dando cuenta de la compleja red de procesos que intervienen e inte- ractúan -directa e indirectamente- en la práctica docente, la investiga- ción educativa y las estrategias de formación. Aproximarse a la realidad educativa, puede permitir rediseñar más adecuadamente los proyectos y pro- gramas que se requieren.

Aunque en las instancias de formación docente, el destinatario principal de las acciones es el maestro, este no se encuentra aislado de las otras personas y grupos que trabajan en los centros de estudio y que de distin- tas maneras influyen y determinan su labor. Por ello es importante -en - la medida de lo posible- abarcar en las investigaciones a los demás par- ticipantes, recogiendo a su vez los diversos discursos, necesidades e in- tereses de todo tipo, que se ponen en interjuego durante el proceso educa- tivo.

Se hace referencia siempre -como actividad prácticamente ineludible de - la labor investigativa- a la búsqueda y análisis del material documental -heterogéneo y muchas veces disperso- con que cuentan todas las institu- ciones y sus instancias formadoras.

Se reitera en este punto, que por lo general en ellas se realizan estu- dios (de distintos niveles), que en ocasiones no se recuperan, pero que pueden ser de enorme utilidad para enriquecer un diagnóstico más abarca- tivo. Así, recopilar y sistematizar las diversas experiencias de forma- ción que se han planteado y/o desarrollado y las indagaciones parciales (e inclusive incompletas) que se han llevado a cabo a lo largo de varios años, en cada centro y programa, puede permitir construir una memoria -

histórica compartida, que constituye una base significativa de todo pro- ceso de investigación.

VI. BIBLIOGRAFIA

1. Castro, Yuriria; Propuesta de formación de profesores. El caso del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional, Tesis para obtener el grado de Licenciado en Pedagogía en ENEP-Acatlán UNAM, en proceso.
2. Chávez, Cruz, García, Hirsch, Mendoza, Ramírez Hernández, Ramírez Villa y Trejo; "Seminario para el diagnóstico de necesidades de formación docente del Colegio de Bachilleres" notas de las sesiones de trabajo, Centro de Actualización y Formación de Profesores, Colegio de Bachilleres, Julio--Noviembre 1986.
3. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, Programas de Formación de Profesores de 1979 a la fecha.
4. Figueroa, Lyle; Las acciones de actualización y/o capacitación docente en la Universidad Veracruzana; estudio diagnóstico y algunas consideraciones para la elaboración de una alternativa de formación docente, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana, Centro de Investigaciones Educativas, 1986.
5. Hirsch Adler, Ana; La formación de profesores-investigadores universitarios en México, -- Dirección General de Intercambio Académico-UNAM, 1984 y Universidad Autónoma de Sinaloa, 1985.
6. Hirsch Adler, Ana; "Propuesta de formación de profesores con énfasis en Investigación Educativa", en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XV, Núm. 1 (57), enero-marzo 1986, pags. 100 a 115
7. Hirsch Adler, Ana; "Proyecto de investigación: Burocracia, Racionalidad y Educación. El caso de la formación de profesores-investigadores universitarios en México", CISE-UNAM, Documento de Circulación Interna, 1985.
8. Universidad Pedagógica Nacional; "Especialidad en Investigación Educativa" en Coordinación con la Dirección General de Educación Normal, 1985-1986.

PRODUCCION CIENTIFICA, SOCIEDAD Y EDUCACION

José María Infante

En el presente trabajo expondré algunas ideas sobre el significado social de la producción científica, el por qué y para qué de la ciencia, la producción de científicos y la participación del proceso educativo en ello. Es evidente que un tratamiento profundo de todas estas cuestiones implica una extensión mucho mayor -- que la que aquí se le dará, por lo que debe quedar claro que sólo se trata de aproximaciones.

¿Para qué y por qué hacemos ciencia? La respuesta de científicos y filósofos de la ciencia ha tenido diferentes presentaciones en función de diferentes contextos sociohistóricos.

Una respuesta recurrente ha sido y es la propuesta de la ciencia como una actividad en búsqueda de la verdad. Aunque en los últimos tiempos quienes defendían esta postura han venido matizando y relativizando sus posiciones diciendo que en definitiva no hay que plantear verdades absolutas, que la verdad absoluta es un ideal inalcanzable aunque siempre estamos en camino y en búsqueda de ella; que en todo caso, se trata de aproximaciones a la verdad en términos de teorías que han resistido a la crítica y a la contratación sin que debamos aceptarlas como definitivas. (POPPER, K. 1985). Es claro que, especialmente después de tantas discusiones y tantos fracasos, no pueden comprometerse y seguir defendiendo -- la Verdad, pero en las polémicas más recientes de los discípulos y amigos de Popper contra sus enemigos, aquellos siguen insistiendo de una u otra manera en esa versión. Es significativo por cierto, el título de uno de los últimos trabajos de G. Radnitzky (1982), donde, entre innovaciones y provocaciones a cuanto "ismo" ha dado la formación ideológica de filosofía de la ciencia, formula una apasionada defensa de las ideas de Popper como las únicas soluciones correctas en la metodología científica.

Radnitzky sostiene (y lo subraya en el texto), que el progreso cognoscitivo como acercamiento a la verdad es algo posible, es decir que el progreso de la ciencia es una aproximación continua a

VI. BIBLIOGRAFIA

eso que se llama verdad y que ése es, además, el objetivo y la razón de ser de la actividad científica.

Esta posición es reiteración de lo que ya había sostenido Popper (1982) en diversas ocasiones y que fue motivo de una amplia discusión en la London School of Economics, en un coloquio promovido por el citado Radnitzky y Gunnar Anderson, como continuación de la polémica que se había iniciado en vida de I. Lakatos y que se había publicado con anterioridad. (RADNITSKY, G y G. ANDERSON; 1982; LAKATOS, I. y A. MUSGRAVE, 1975) con esto quiero remarcar que, en mi opinión, no se trata de una posición circunstancial sino de una postulación de principios fuertemente arraigada en una importante corriente de pensamiento de filosofía de la ciencia y por ello, de una postura verdaderamente peligrosa que debemos hacer desaparecer si queremos progresar en el conocimiento científico (o lo que creemos entender por él).

Niiniluoto (1984) ha sostenido que esta búsqueda de conocimiento o información verdadera sobre la realidad como objetivo primario de la ciencia es algo que ya aparecía en Whewell y en Pierce como precursores de Popper, por lo que ni siquiera en esto este último tendría una postura original.

Ya he objetado en otro lugar esta pretensión de constituir a la ciencia como una carrera hacia la verdad y la he comparado con la búsqueda del paraíso por parte de los creyentes religiosos, una búsqueda llena de elementos mitológicos -así somos los seres humanos- y que quizá sería agradable si no fuera porque (Borges dixit) el paraíso está hecho de olvido.

Volviendo a Niiniluoto, éste señala que la noción de progreso en ciencia comprende tres cuestiones diferentes que no siempre se han distinguido: 1) el significado mismo de la noción de progreso, ya que puede haber varios sentidos diferentes en la expresión de un desarrollo progresivo de la ciencia; 2) el problema de los indicadores del progreso científico y 3) la cuestión fáctica del progreso concreto de la ciencia. Siendo la primera cuestión una cuestión conceptual, su respuesta será la que proporcionará la clave para las otras dos. El problema, para mí, es que esta prime

ra cuestión ha tenido dos tipos de respuestas no siempre complementarias: las de aquellos que han insistido, en los factores internos, como la presentación o forma lógica de las proposiciones o teorías, el nivel formal de la teoría, etc. -como es el caso de Popper, Lakatos y otros- y los que han puesto énfasis en los factores externos -caso de Kuhn, Feyerabend y otros. En el primer grupo han actuado, en especial, aquellos pensadores más identificados con lo que podría denominarse filosofía de la ciencia mientras el segundo agrupa a historiadores, sociólogos y antropólogos.

Mientras desarrollamos una teoría más acabada del complejo proceso del desarrollo científico, es bastante evidente para mí que los factores sociales de orden externo han tenido y tiene primacía por una serie de razones de nivel sociológico y lógico: la ciencia, como conjunto, es una estructura de comportamientos y relaciones de y entre éstos en el seno de una comunidad más amplia; el conocimiento mismo no tiene ningún valor por sí solo y aislado, su sentido se constituye como resultado de la incorporación a un sistema social de una forma de innovación que fue primariamente pensamiento individual; toda sociedad necesita recuperar esas formas individuales para incorporarlas al conjunto de experiencias que se transmiten a generaciones sucesivas; la consistencia interna no ha sido históricamente el elemento conductor de la utilización del conocimiento científico.

En suma, el progreso del conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica de una serie de componentes que incluyen el conocimiento mismo, con sus aspectos teórico-lógicos; la consideración social de los científicos en una sociedad dada y por lo tanto el poder social y económico de que disponen; la ideología de los científicos en relación a su propia actividad, ya como actividad en sí misma, ya como conjunto de operaciones en el sistema social; la consideración social de que la ciencia, como actividad en sí misma y como práctica tiene y, last but not least, la efectiva acción de transformación que la ciencia puede ejercer en el conjunto de la realidad de esa sociedad.

En un trabajo en el que analizaba el desarrollo del conocimiento

to en una perspectiva antropológica, Elkana (1981) proponía que, idealmente, había que considerar tres factores: a) el cuerpo del conocimiento; b) las imágenes socialmente determinadas del conocimiento, y c) los valores y normas incluidos en ideologías -que no dependen directamente de imágenes del conocimiento- y la lista es inadecuada por insuficiente: el conjunto de productores del conocimiento para una sociedad dada se vincula con el resto de los -- factores y fuerzas productivas de manera más o menos articulada, según procesos socio-históricos y constituye así un conjunto que puede -y normalmente tiene- reglas de juego propias que le dan -- una estructura relativamente autónoma.

Es preciso distinguir, asimismo, entre progreso de la ciencia y proceso de investigación: mientras el primero es, en general, - un proceso continuo (para la historia del hombre del hemisferio occidental), el segundo es un proceso limitado en el tiempo y en el espacio que no siempre alcanza el éxito, ni siquiera relativo.

Si consideramos lo primero, me parece claro, entonces, que la historia de la ciencia esté asociada al ascenso de los países capitalistas, dado que ha servido para afianzar sus valores, consolidar sus esferas de dominio e influencia y justificar -o proveer de los instrumentos para ello- el poder. La historia de la ciencia recoge muy pocos fracasos, más bien como anécdotas o justificaciones a sentimientos de culpa; en último extremo, como contradicciones citadas para épater le bourgeois. Debe quedar claro, -- sin embargo, que, justamente, tratándose de procesos en los que - juega no sólo la ciencia, sino todo el sistema social, es precisamente éso lo que debe analizarse: si bien el sistema científico - es hoy fuente y centro de poder, lo es por haberse impuesto y luchado -a brazo partido (y no sólo metafóricamente)- con otras tradiciones y grupos sociales que tenían más poder y -honor a quien lo merece- sus posturas representaron muchas veces, en términos políticos, un avance de racionalidad y sentido común en un medio dominado por la irracionalidad en todas sus manifestaciones.

Es en este sentido como deben analizarse e interpretarse las -- opiniones de P. Feyerabend en relación a la ciencia, la democra--

cia y la libertad. Para Feyerabend (1982), en una sociedad libre deben concederse igualdad de oportunidades y de derechos a todas las tradiciones. Según él, la ciencia es una más de una de las -- tantas tradiciones que la cultura occidental ha recogido; en esto, en principio, se equivoca: justamente, la tradición de la magia, por citar una de las que se opone, es una tradición que intenta - anularse. El hecho de que no se la haya anulado -proceso por de-- más complejo de orden psicosocial que no abordaré aquí- no es -- prueba de lo contrario: todas las organizaciones científicas y -- las de poder a éstas ligadas han intentado por todos los medios a su alcance eliminar la magia de la vida social. Pero aún admitien-- do que la magia es una tradición que deberíamos respetar -y no por las mismas razones que Feyerabend expone- los argumentos que en -- muchos casos utiliza aluden a tradiciones científicas: el atomis-- mo, la tradición aristotélica, el Malleus Maleficarum fueron, en su oportunidad, elementos de la tradición científica y si hoy han sido desplazados o desvirtuados, esto es el resultado de disputas y controversias en el seno de la misma tradición científica. La -- defensa de la ciencia como una república (cosa que nunca ha sido) no puede sostenerse si miramos atentamente el proceso histórico -- de la ciencia misma. Además, la metáfora de la república es tan -- mala como todas las metáforas en ciencia (SADA VILLARREAL, M.1985)

El ascenso y poderío de la ciencia tal como hoy la usamos es -- el resultado de valores culturales actualizados y desarrollados -- en el seno de la comunidad social y política: la ciencia es la -- praxis más efectiva que los hombres hemos podido construir, por -- ello es poderosa -y no porque sea verdadera- y la búsqueda de me-- tas diferentes para la ciencia sólo puede hacerse en medio de una búsqueda de metas diferentes para la misma sociedad. Es esto lo -- que me parece que debemos discutir en el Tercer Mundo, en espe-- cial en los países latinoamericanos: la articulación de la cien-- cia a los procesos culturales y de afianzamiento nacional.

Una de las razones por las cuales la ciencia adquirió presti-- gio en el mundo industrial avanzado ha sido por sus aplicaciones y derivaciones tecnológicas más que por sus logros teóricos. A la

mayoría de la gente (y a quienes deciden en su nombre) les importa muy poco el valor de las abstracciones teóricas. La ciencia vale por el ejercicio concreto de su acción en la praxis.

Y es en este punto donde me parece que, en general hemos fracasado en Latinoamérica: teniendo científicos capaces, que dominan y están al tanto de los avances teóricos de su campo, no hemos conseguido que su conocimiento se articule con el resto del aparato productivo. Ello se debe a varias condicionantes, entre las que debemos analizar el relativo recelo que los investigadores -e intelectuales en general- han tenido para con los empresarios y sus tareas, el comportamiento de gran parte del sector empresarial latinoamericano con relación a la innovación tecnológica y administrativa y los efectos de demostración en la comercialización de ciertos productos, amén del papel de las transnacionales. En el caso de las ciencias sociales el proceso se ha hecho doblemente complicado por la evidencia de los elementos éticos intermitentes (que también están presentes en las otras ciencias, pero permanecen alienados). En el uso de los conocimientos científicos en función de su aplicabilidad, el ejemplo de Japón es altamente significativo: a partir de una decisión política, que incluía el desarrollo de nuevas tecnologías en el tercer lugar de importancia de las metas nacionales, se multiplicaron los equipos cuya meta no era la originalidad, sino el recopilar información a los efectos de la difusión y uso de conocimientos (Sábado, 1981).

Aquí es donde debemos rescatar las proposiciones válidas del pensamiento feyerabendiano: la ciencia se ha convertido en los países avanzados de la civilización industrial en el más poderoso instrumento de poder en sí mismo y en sus relaciones y por ello, se ha absolutizado y ha producido una especie de dictadura; entre nosotros, se trata de recuperar el potencial liberador que tuvo la ciencia, en especial cuando en los siglos anteriores se enfrentó a las fuerzas oscurantistas y reaccionarias encarnadas en la mayoría de las veces por la Iglesia Católica. El debate con ésta no debe minimizarse ni soslayarse; en el ámbito de las ideas y del conocimiento, la reunión o síntesis entre religión y ciencia es imposible (Que en la esfera política, debido a la irracionali-

dad innata de los seres humanos, debamos hacer concesiones, es otra cosa) La idea de la incompatibilidad está dada porque la noción de eficacia (que algunos confunden con el problema de la verdad) conlleva por naturaleza la anulación de las alternativas no viables. Este proceso, que sólo es válido para la ciencia, no debe necesariamente aplicarse a otras tradiciones o modos de expresión de la actividad humana: la eficacia en filosofías o cosmovisiones del mundo ha terminado en cortes de cabeza y en el plano de lo artístico la eficacia instrumental directa no puede sostenerse como criterio de validez. Se trata, entonces, de que una política de la ciencia debe estar subordinada a objetivos sociales más amplios. Aquí es donde hay que tener cuidado: la historia de la ciencia recoge no pocas irracionalidades al respecto y la única salvación, a mi juicio está en: a) se trata de impulsar, en líneas generales, y no de prohibir; b) se trata de buscar soluciones a problemas en un cierto contexto y no de eliminar a los disidentes (una forma más de la siempre persistente falacia no lógica del argumento ad hominem); c) se trata de orientar procesos y no de imponer soluciones; d) se trata de argumentar a favor de ciertas soluciones y demostrar su superioridad con respecto a otras y no de admitir cualquier solución y caer en fórmulas relativistas o nihilísticas.

Pero el proceso de la ciencia y su valor en un determinado contexto cultural no garantiza, por sí solo, la investigación. ni proporciona las soluciones a los problemas: es el marco general de la acción, son las precondiciones para garantizar la producción de investigaciones, pero no pueden suplantar a éstas. En este sentido, debemos reflexionar sobre nuestra experiencia: los organismos superestructurales de carácter excesivamente burocráticos creados para promover la investigación, fracasan en general no sólo por sus dificultades administrativas sino por que no hacen -y no pueden hacer- la investigación concreta que consiste en definir problemas y buscar sus soluciones.

Por ello, la propuesta de crear un consejo latinoamericano de ciencia y tecnología (unomásuno, 1986), sólo puede ser aceptada si se la ubica en este contexto: el de la promoción, creando

-o contribuyendo a crear- una tradición de investigación científica impulsora de la producción científica. Barry Barnes, interpretando a Kuhn, sostiene que quienes hacen investigación científica son los receptores de una tradición cultural: la investigación científica, como proceso social, es el resultado de fuerzas históricas (BARNES, B. 1986) Creo que esa tradición ha sido bastante escasa en latinoamérica y uno de los problemas que debemos resolver es cuáles son los exactos alcances y limitaciones de esa tradición y las posibles causas de ese estado de cosas. Ello nos permitirá comprender más profundamente el estado actual, aunque por sí solo tampoco nos ayudará a producir mejores investigaciones.

Un ejemplo significativo a estudiar puede ser la India: país del Tercer Mundo, con una renta per cápita de 240 dólares por habitante, con 700 millones de habitantes y una esperanza de vida de 52 años, se ha esforzado por avanzar en la aplicación de la ciencia a los problemas nacionales y regionales y así, ha logrado importantes avances en electrónica, computadoras, antenas, transmisiones, y otras más con apego a una tecnología integrada a un concepto de desarrollo y a los problemas específicos (Gómez Munt, C. 1986).

Una vez que se han definido con cierta claridad las líneas políticas generales de la ciencia en un contexto social, podemos analizar cómo se articulan las investigaciones. En general, un proceso de investigación es un conjunto de procedimientos destinados a plantear y resolver problemas en un contexto científico. Este contexto científico es el conjunto de valores sociales que incluyen a la ciencia misma como uno de sus elementos. Ese contexto social es el que determina los problemas que son importantes y necesitados de investigación. La realidad de América Latina es que, al no haber una tradición de investigación como la que apuntábamos más arriba, los investigadores se mueven en un contexto altamente anímico: ciertos grupos que hacen o dicen hacer investigación de excelencia en realidad producen investigaciones derivadas de las necesidades de los centros de poder internacionales; otros tratan de rescatar la escasa tradición de investigación original; otros, siguen lo que ellos consideran un problema importante en

función de su propio deseo y otros siguiendo encargos sociales, institucionales o privados.

No se pretende poner límites a nadie: si alguien se dedica a investigar problemas siguiendo su propio deseo, tiene derecho a hacerlo; a lo que no tiene derecho es a usar fondos públicos para ello.

En lo que respecta a la investigación como tarea destinada a la solución de problemas, es probablemente uno de los pocos puntos de coincidencia entre filósofos de la ciencia y metodólogos y es en este punto donde, en la praxis, el sistema de la ciencia se ha mostrado como superior a otros sistemas o tradiciones, a pesar de las dificultades y puntos oscuros que todavía deben resolverse o superarse. Este es el motivo por el cual tampoco podemos aceptar las opiniones de Feyerabend (1982) en este punto: definitivamente, no tienen el mismo valor la tradición religiosa o la tradición mágica en la solución de problemas, aún cuando todavía hoy muchos seres humanos recurren a la religión y a la magia en busca de esas soluciones. Por cierto, hay que diferenciar aquí las tradiciones mágico-religiosas de ciertas tecnologías de origen popular, como la acupuntura, que se diferencia de aquéllas en un punto que es el parteaguas de la escisión entre tradición científica y otras: la apelación a seres o esencias sobre o extranaturales, en el sentido de propias del objeto: ésta es la razón por la cual la acupuntura puede ser respetada como tradición científica y el rito chamánico no. (Esto, sin analizar aquí los complejos problemas de significado involucrados en la acción chamánica y de allí sus posibilidades de acción terapéutica en ciertas condiciones, dada la naturaleza en muchos casos simbólica de ciertas dolencias en todas las culturas).

La capacidad superior de la ciencia para resolver problemas se expresa en que, en condiciones instrumentales, puede demostrar por qué y cómo las soluciones propuestas superan a otras, dentro o fuera de la misma tradición científica. Los ejemplos apartados por Feyerabend (1982) en el sentido de que los médicos no saben la mayoría de las veces de qué se trata es un ejemplo de las pési-

mas condiciones de la enseñanza de la medicina o de la irracionalidad humana ya mencionada, pero no -por sí misma- de la insuficiencia relativa del conjunto de ciencias que hacen a la medicina, en competencia con otras formas de resolver esos problemas, como es el caso del chamanismo. Que los médicos, en su gran mayoría, se limitan a dar órdenes desde un supuesto saber que no es más que una posición protegida de poder social, es fácil de comprobar: hasta con tener una dolencia y concurrir a un consultorio. Pero la actitud de todos los médicos ignorantes del mundo no implica la condena del conocimiento sino, precisamente, de la ignorancia. De lo contrario, caemos en otra forma de argumento ad hominem: la maldad de un médico (o de todos) no maldice las ciencias médicas.

Si la masa de problemas que enfrenta un país o región recibiera la correspondiente atención médica en gastos en investigación y desarrollo, en América Latina tendríamos, si este razonamiento fuera correcto, el menor conjunto de problemas: mientras América Latina gasta el 0.31% de su PNB en investigación y desarrollo, -- Africa gasta el 0.47%; Oceanía el 1.18%, Asia el 1.27%, Europa -- Occidental el 1.63% y América del Norte el 2.25% (SAGASTI, F. y otros: 1984) ¿Quiere decir esto que somos la región del globo con menor cantidad de problemas a resolver? Es obvio que se trata de la tradición cultural de investigación a que hicimos referencia. Problema para la sociología y los sociólogos de la ciencia: ¿cuáles son las diferencias étnicas, culturales, políticas y de otro tipo que explican esta distribución?

La resolución de problemas es una tarea que, en principio, descansa en la capacidad de seres individuales. No hemos descubierto la forma de resolver problemas grupalmente, aunque tengamos técnicas de interacción grupal facilitadoras de la creatividad. La tarea de solución de problemas es creativa y generalmente implica combinaciones especiales de conocimientos previos y cierta dosis de innovación. Debemos distinguir, en este sentido, los auténticos problemas -los que exigen creación e innovación- de la aplicación de soluciones conocidas, aunque ignoradas quizá por el individuo en cuestión, a un cierto interrogante o enigma. En este úl-

timo renglón se inscriben muchas de las cosas que en la enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria nos presentaban como "problemas", como el de resolver el cuadrado de un binomio, o encontrar el valor numérico de un conjunto de ecuaciones, etc., donde la solución era ya conocida en el contexto del conocimiento.

Los problemas son dificultades que se resuelven en el contexto del pensamiento y no del conocimiento. Cuando son incorporados al conocimiento es porque ya tienen una solución y ésta es aceptada por el conjunto de científicos y más tarde por la comunidad social. En este punto, la tarea científica puede ser estudiada como un sistema o estructura de comunicación y se le aplican los conceptos y modelos que en este campo han venido trabajándose.

El investigador es, en principio, un ser humano individual que, siguiendo su propio deseo, adquiere ciertos conocimientos a través de una experiencia que es a la vez única y compartida.

Dejando de lado por vulgarmente inconveniente la imagen del investigador abnegado y excéntrico que, solo y a veces sin comer, en el medio de un mundo que, si bien no le es hostil tampoco le comprende, se enfrasca en sus reflexiones e investigaciones, la mayor parte de -por no decir todos- los investigadores se ubican en organizaciones públicas o privadas. La inserción de un individuo en organizaciones y su productividad en ellas es un complejo problema que no ha sido estudiado en el campo de la investigación, ni se han aplicado a los científicos las técnicas que la psicología laboral utiliza en otros campos de la producción. Quizá porque impera el mito del hombre racional -derivados de las epistemologías empiristas como las sostenidas por Popper y Bunge-, quizá porque las universidades y centros de investigación en latinoamérica -y quizá también del mundo- no son instituciones administradas racional y científicamente, quizá porque la misma psicología laboral no ha conseguido demostrar su efectividad, lo cierto es que el problema de los incentivos ha sido un tema negado en la discusión sobre las motivaciones de quienes se dedican a la investigación científica.

En las organizaciones destinadas a la producción se reconoce -

que los elementos que conducen a un miembro de una organización a trabajar más es una compleja red de elementos interactuantes: las compensaciones financieras que tienden a satisfacer necesidades materiales elementales en primer lugar, pero junto a ellas y de no menor importancia, reconocimientos simbólicos en términos de prestigio, satisfacción de narcisismo personal, identificación grupal, obtención de poder, satisfacciones en el marco de las relaciones hombre-mujer, etc. ¿Qué es lo que lleva a nuestros científicos a dedicarse a ello?

Si tomamos en cuenta las declaraciones de los propios científicos, elementos tales como el reconocimiento social y la posibilidad de expresar sus ideas y someterlas a debate público (quizá -- una forma sublimada de lo primero) parecen ser los principales -- factores que impulsan a la carrera de investigador. Marcos Moshinsky formulaba hace poco tiempo declaraciones públicas en -- ese sentido, señalando que aún en el caso de los científicos que se dedican a proyectos armamentistas, no hay sólo dinero de por -- medio (GARCIA JUNCO MACHADO, J.M. 1986). En cuanto a la expresión de ideas, la UNESCO elaboró en 1974 una Declaración de los Dere-- chos de los Investigadores en la que se recomienda a los Estados miembros no reducir a los investigadores a la aplicación de rutinas y a promover las condiciones que favorecen el libre intercambio de ideas y el derecho a la información (CENDEJAS HUERTA, S. 1984). ¿Cómo favorecemos estos dos elementos en nuestro medio? ¿Cuánto reconocimiento social se brinda a los investigadores? ¿Cuántas posibilidades de discutir sus ideas tienen disponibles?

En el límite, sin embargo, lo que lleva a una persona a dedicarse a la investigación dejando a un lado otras actividades debe buscarse en las viscosidades de su propio deseo. ¿Es posible, a pesar de ello, ofrecer atractivos a ello? ¿Cómo funciona la cadena de significantes del deseo? ¿Cómo se conectan, en el juego de las sustituciones sintagmáticas y paradigmáticas para ofrecernos una codificación que se asemeja a otras y se repite en la historia de la experiencia humana? Uniendo en una expresión abrupta todo esto está el caso del doctor en física y psicología que se robó un equipo de computación para usarlo en sus experiencias de --

percepción visual (unomásuno, 1983).

Lamentablemente, aunque el científico sea el resultado de su propio deseo, éste debe ser sostenido a lo largo de mucho tiempo: no se producen investigadores por medio de máquinas automáticas, sino que son el resultado de un largo proceso en el que, además -- de los recursos materiales que se destinan a ello, un recurso importante es el tiempo, no siempre evaluado correctamente en su aspecto económico, a pesar del time is money.

El proceso de formación es una larga marcha desde el ingreso -- al kinder hasta los estudios doctorales o postprofesionales. Este proceso implica la absorción de un saber establecido y es, en general, un proceso de selección en el que no sólo la capacidad intelectual actúa como elemento selector. Están también las necesarias (o no) adaptaciones al sistema, incluyendo la docilidad en -- muchos casos. ¿Cuántos alumnos brillantes y por eso mismo contestatarios son forzados a apartarse del camino? La absorción de ese saber somete al futuro científico a la repetición forzada de procedimientos y técnicas utilizados por otros: hay textos establecidos para poder absorber un determinado paradigma y quien no lo -- asimila tiene dificultades. Los ejemplos de Einstein o Linus Pauling no son más que las excepciones: un altísimo porcentaje de -- los investigadores de hoy son, además de capaces intelectualmente, individuos que han internalizado las normas de la comunidad científica aunque, como la mayoría de las normas sociales, sean en -- gran medida irracionalmente arbitrarias.

Pero no parece haber otra forma de reclutamiento de investigadores: ¿estaríamos dispuestos a aceptar a quienes no han aprobado los cursos de secundaria, aunque demostraran talento? No conozco ningún caso y si alguien puede nombrar más que los dedos de su mano derecha dudaríamos de su verdadera dedicación y amor a la ciencia y a la formación de científicos. La educación, al ser selectiva, no necesariamente selecciona talentos; dejamos en manos de -- maestros de primaria, secundaria y preparatoria gran parte de esta tarea de selección y yo dudo mucho de la capacidad de nuestros colegas de este nivel para actuar con imparcial y juicio acertado

en esta misión.

La creatividad en el proceso educativo es, además, contradictoria con la asimilación e incorporación de conocimientos. Una cultura debe confiar en que las nuevas generaciones podrán dar un paso adelante en lo avanzado pero no destruirán todo lo hecho. La -- creatividad debe ser posible después de la asimilación y mecanización: ¿es realmente posible psicológicamente hablando, aún cuando sociológicamente así parece haber sido hasta ahora?

De un científico se espera, además, una creencia bastante in-- conmovible en su conocimiento: el mismo proceso de formación así lo exige. Como formación todo aspirante busca certezas que le confirmen que su camino y la elección que de él ha hecho son adecuadas. Si la investigación exige poner en duda al menos en parte -- ese conocimiento adquirido, ¿cómo puede lograrse esto?

En suma, ¿cómo pueden combinarse una actitud receptiva y abierta con una conducta que muchas veces busca certezas como las religiosas? ¿cómo combinar la búsqueda de problemas con la necesidad psicológica de verdad? ¿cómo, los cuestionamientos al saber (poder) establecido y el uso de tecnologías que se basan su absolutidad?, ¿cómo, por último, la comprensión y explicación de los comportamientos con la búsqueda de indicación de cómo deben hacerse las cosas?

Estos interrogantes son apenas un conjunto, aunque me parece -- que he planteado algunos de los principales, de los que debemos -- enfrentar si queremos un sistema científico más integrado a los -- procesos sociales y educativos.

Referencias bibliográficas

BARNES, B. 1986 T.S. Kuhn y las ciencias sociales, México: Fondo de Cultura Económica.

CENDEJAS HUERTA, S. 1984 Los derechos de los investigadores, unomásuno, año VII, No. 2422, 4 ago. 1984.

ELKANA, Y. 1981 A programatic attempt at an anthropology of Knowledge, en MENDELSON, E. y Y. ELKANA (eds) 1981 Sciences and Cultures, Dordrecht: Reidel, 1-76

FEYERABEND, P. 1982 La ciencia en una sociedad libre, Madrid: Siglo XXI.

GARCIA JUNCO MACHADO, J.M. 1986 Cada vez hay más reconocimiento exterior a científicos mexicanos: Marcos Moshinsky, unomásuno, año IX, No. 3149, 11 ago. 1986

GOMEZ MONT, C. 1986 India: un desarrollo tecnológico fascinante, unomásuno, año IX, No. 3203, 5 oct. 1986

LAKATOS, I. y A. MUSGRAVE 1975 La crítica y el desarrollo del conocimiento, Barcelona: Grijalbo.

NIINILUOTO, I. 1984 Is science progressive?, Dordrecht: Reidel.

POPPER, K. 1985 Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual, Madrid: Tecnos.

POPPER, K. 1982 Conocimiento objetivo, Madrid: Tecnos.

RADNITSKY, G. 1982 K. Popper: a favor de la verdad y la razón, -- en Dianoia, Anuario de Filosofía, México: UNAM-Fondo de Cultura Económica, 235-259.

RADNITSKY, G. y G. ANDERSSON 1982 Progreso y racionalidad en la ciencia, Madrid: Alianza.

SABADO 1981 (Suplemento cultural de unomásuno) Japón prepara la gran ofensiva científica, No. 188, 13 jun. 1981.

SADA VILLARREAL, M. 1985 Actualidad de la metáfora, Deslinde, -- No. 9, 9-16

SAGASTI, F. y otros 1984 Ciencia y Tecnología en América Latina, Comercio exterior, Vol. 34, No. 12, México, diciembre de 1984, 1163-1179

UNOMASUNO 1983 Un doctor en sicología (Sic) fue detenido por robo, año VI, No. 1980, 15 may. 1983.

UNOMASUNO 1986 Urge un consejo latinoamericano de ciencia y tecnología: Leonel Corona, de Economía de la UNAM (sic), año IX, No. 3135, 28 jul. 1986.

en esta misión.

La creatividad en el proceso educativo es, además, contradictoria con la asimilación e incorporación de conocimientos. Una cultura debe confiar en que las nuevas generaciones podrán dar un paso adelante en lo avanzado pero no destruirán todo lo hecho. La -- creatividad debe ser posible después de la asimilación y mecanización: ¿es realmente posible psicológicamente hablando, aún cuando sociológicamente así parece haber sido hasta ahora?

De un científico se espera, además, una creencia bastante in-- conmovible en su conocimiento: el mismo proceso de formación así lo exige. Como formación todo aspirante busca certezas que le confirmen que su camino y la elección que de él ha hecho son adecuadas. Si la investigación exige poner en duda al menos en parte -- ese conocimiento adquirido, ¿cómo puede lograrse esto?

En suma, ¿cómo pueden combinarse una actitud receptiva y abierta con una conducta que muchas veces busca certezas como las religiosas? ¿cómo combinar la búsqueda de problemas con la necesidad psicológica de verdad? ¿cómo, los cuestionamientos al saber (poder) establecido y el uso de tecnologías que se basan su absolutidad?, ¿cómo, por último, la comprensión y explicación de los comportamientos con la búsqueda de indicación de cómo deben hacerse las cosas?

Estos interrogantes son apenas un conjunto, aunque me parece -- que he planteado algunos de los principales, de los que debemos -- enfrentar si queremos un sistema científico más integrado a los -- procesos sociales y educativos.

Referencias bibliográficas

BARNES, B. 1986 T.S. Kuhn y las ciencias sociales, México: Fondo de Cultura Económica.

CENDEJAS HUERTA, S. 1984 Los derechos de los investigadores, unomásuno, año VII, No. 2422, 4 ago. 1984.

ELKANA, Y. 1981 A programatic attempt at an anthropology of Knowledge, en MENDELSON, E. y Y. ELKANA (eds) 1981 Sciences and Cultures, Dordrecht: Reidel, 1-76

FEYERABEND, P. 1982 La ciencia en una sociedad libre, Madrid: Siglo XXI.

GARCIA JUNCO MACHADO, J.M. 1986 Cada vez hay más reconocimiento exterior a científicos mexicanos: Marcos Moshinsky, unomásuno, año IX, No. 3149, 11 ago. 1986

GOMEZ MONT, C. 1986 India: un desarrollo tecnológico fascinante, unomásuno, año IX, No. 3203, 5 oct. 1986

LAKATOS, I. y A. MUSGRAVE 1975 La crítica y el desarrollo del conocimiento, Barcelona: Grijalbo.

NIINILUOTO, I. 1984 Is science progressive?, Dordrecht: Reidel.

POPPER, K. 1985 Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual, Madrid: Tecnos.

POPPER, K. 1982 Conocimiento objetivo, Madrid: Tecnos.

RADNITSKY, G. 1982 K. Popper: a favor de la verdad y la razón, -- en Dianoia, Anuario de Filosofía, México: UNAM-Fondo de Cultura Económica, 235-259.

RADNITSKY, G. y G. ANDERSSON 1982 Progreso y racionalidad en la ciencia, Madrid: Alianza.

SABADO 1981 (Suplemento cultural de unomásuno) Japón prepara la gran ofensiva científica, No. 188, 13 jun. 1981.

SADA VILLARREAL, M. 1985 Actualidad de la metáfora, Deslinde, -- No. 9, 9-16

SAGASTI, F. y otros 1984 Ciencia y Tecnología en América Latina, Comercio exterior, Vol. 34, No. 12, México, diciembre de 1984, 1163-1179

UNOMASUNO 1983 Un doctor en sicología (Sic) fue detenido por robo, año VI, No. 1980, 15 may. 1983.

UNOMASUNO 1986 Urge un consejo latinoamericano de ciencia y tecnología: Leonel Corona, de Economía de la UNAM (sic), año IX, No. 3135, 28 jul. 1986.

Introducción

La investigación científica y socializar los descubrimientos... La representación social como punto de partida... La obtención de la significación social a partir de la significación...

METODOLOGIA DEL SIGNIFICADO

alternativa a la metodología de la investigación científica tradicional

En ese dialéctica método-resultados obtenidos constatamos que hay que... La praxis del método y el estado embrionario de nuestra alternativa...

Dr. Pablo Lasso Gómez
Investigador Dpto. Ciencias Sociales
INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Guadalajara, Jal., 24 Octubre de 1986.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Elkana, Y. 1981. A programmatic attempt at an anthropology of knowledge... La ciencia en una sociedad...

Popper, K. 1988. Metodología de la investigación científica... La ciencia y la tecnología...

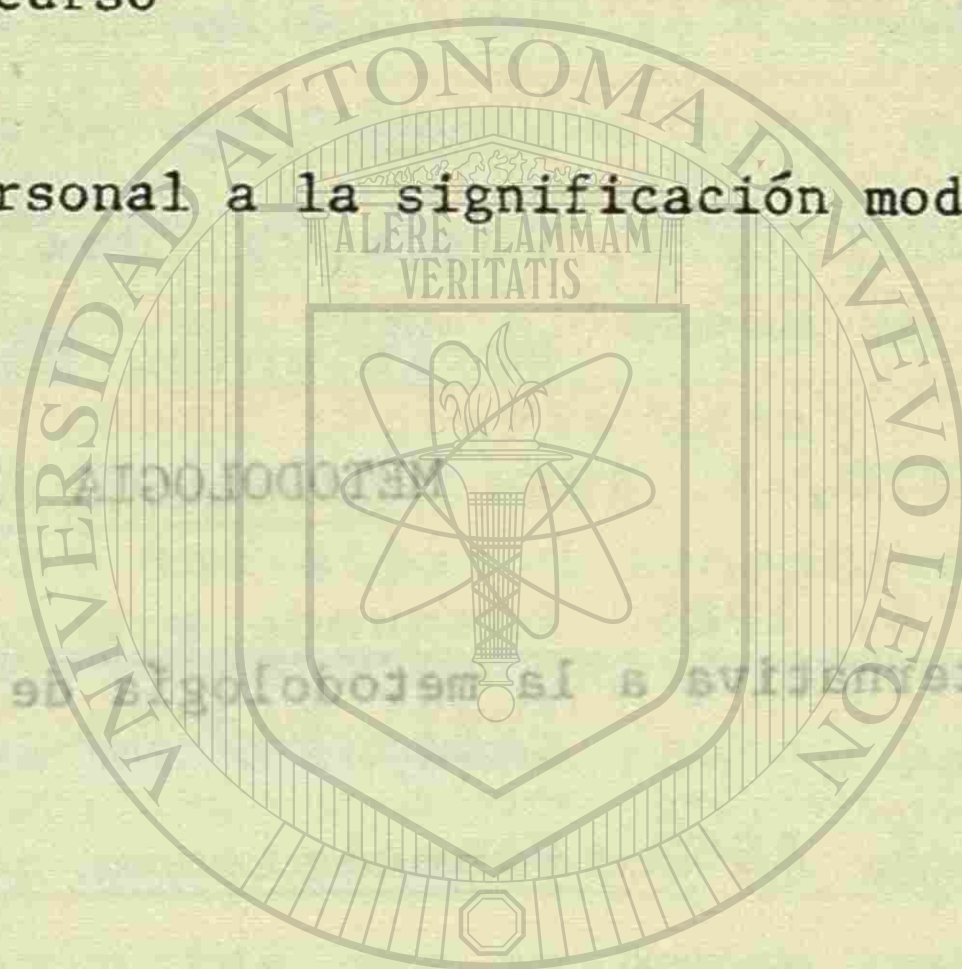
Andersson, G. y G. 1982. Progreso y racionalidad en la ciencia... Gran ciencia científica...

Sada Villarréal, M. 1985. Actualidad de la metáfora, Dealinge... Referencias bibliográficas...

Unomásuno 1986. Un consejo latinoamericano de ciencia y tecnología... (sic), año IX, No. 3135, 28 Jul. 1986.

Introducción

- 1.- La epistemología aplicada al método de la investigación tradicional: un análisis de los puntos oscuros de dicho método de investigación
- 2.- La representación social como punto de partida alternativo y más coherente con la epistemología de la ciencia.
- 3.- La obtención de la significación social a partir de un manejo de la comunicación y decodificación del discurso
- 4.- Del ámbito de la significación personal a la significación modal: el análisis estadístico.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECA

Dr. Pablo Lasso Gómez

Investigador Dpto. Ciencias

Sociales

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE

ESTUDIOS SUPERIORES DE OC-

CIDENTE

Guadalajara, Jal., 24 Octubre de 1986.

Introducción

Dentro del objetivo general de analizar la relación docencia-investigación una de las tareas más fundamentales, a mi modo de ver, es revisar el estado de lo que se entiende por investigación científica y socializar los descubrimientos que se vayan dando en esta área.

Se han hecho muchas críticas y/o ataques al método científico, por ejemplo la imposibilidad de la pretendida objetividad, pero no se han presentado alternativas científicas.

La metodología que se presenta a continuación nació de un esfuerzo por responder a un encargo. Se pidió a nuestro departamento de investigación que realizase un perfil psicosocial del universitario en Jalisco que detectase los anhelos, deseos, satisfacciones, tensiones, frustraciones, etc. sentidas por los propios universitarios. Conscientes de la dificultad de abordar el problema mediante el método tradicional comenzó este enorme esfuerzo por encontrar una alternativa metodológica científica que ahora presentamos. Afortunadamente se concluyó la investigación, y desde la perspectiva de haber realizado más o menos el 50% del reporte final retomamos nuestra alternativa metodológica para exponerla en estas Jornadas.

En esa dialéctica método-resultados obtenidos constatamos que hay que pulir más el método y prolongarlo hasta obtener una alternativa a las técnicas tradicionales y a la estadística comúnmente usada.

La premura del tiempo y el estado embrionario de nuestra alternativa se refleja en los cuatro capítulos de la ponencia, el primero prácticamente acabado y el último sólo esbozado. El resto de nuestras pretensiones figura como agenda futura de trabajo.

I.- La epistemología aplicada al método de la investigación tradicional: un análisis de los puntos oscuros de dicho método de investigación.

Este capítulo nace de una intuición o de una sospecha que se puede formular así: "la producción de conocimientos mediante un método conlleva un acercamiento a la realidad que influye en la misma producción del conocimiento". Dicho en otras palabras, pienso que al investigar la realidad social se la está configurando, lo cual, en cierta maenra, no es nuevo en el campo de la filosofía, pero supone, en el campo de la investigación en ciencias sociales, algo parecido a lo que supuso la teoría de la relatividad en el campo de la física.

Cuando se define investigación se hace con una pretensión de lograr algo que resistirá el paso del tiempo. Investigación es toda búsqueda sistemática de datos objetivos, encaminada a generar conocimientos nuevos. Si ahora nos preguntamos por las premisas epistemológicas de esa forma de conocer no tenemos más remedio que confrontarnos con las teorías del conocimiento. Haciendo un breve resumen de la epistemología o teoría del conocimiento vemos que en filosofía se define como la doctrina sobre la esencia y el proceso del conocimiento, regidos por leyes. Los grandes problemas que intenta resolver la epistemología son: cual es el objeto, fuentes del conocimiento, en qué se basa, qué lo mueve, qué etapas constituyen el proceso del conocimiento, cuales son sus métodos y formas, qué es la verdad, cual es la relación entre la actividad cognoscitiva y la práctica de las personas.

En la historia de la filosofía el pensamiento humano ha adoptado dos soluciones extremas a esas preguntas generadoras (idealismo y realismo) y varias intermedias entre ellas el materialismo dialéctico en el cual vivimos y la filosofía fundamentalista. La vertiente idealista señala que el conocimiento es una categoría del espíritu cuyo objeto inmediato del conocer son las ideas o representaciones mentales del sujeto y a partir de ahí su correspondencia con la realidad externa. En esta corriente el conocimiento es lo primero y el mundo material proviene de ese conocimiento (Platon, Berkeley, Hegel y otros). En este sentido Kant mantiene una postura difícil de encuadrar en cuanto negaba la posibilidad de conocer la esencia del objeto. El realismo, como posición extre-

ma, señala que las cosas existen independientemente del acto de conocer. Otras variantes del realismo menos crudas señalan que las cosas no han de ser necesariamente como parecen ni tampoco las relaciones son objetivamente como parecen ser. El materialismo, como posición síntesis subraya que el ser es primero y el conocimiento es reflejo de la existencia del ser (Demócrito, Bacon, Locke). En su versión dialéctica se subraya que el conocimiento es el refeljo en la conciencia de los objetos y fenómenos que existen fuera de nosotros. El objeto material se hace objeto de conocimiento en la medida que se incorpora a la órbita de la actividad humana. De esa vinculación de conocimiento y actividad práctica se deduce que el conocimiento no es contemplación pasiva del mundo exterior sino proceso creador acivo de asimilación teórica. Lenin (Materialismo y empiriocriticismo, 1909) recapitula las tesis de materialismo dialéctico en forma más o menos realista: 1) Hay cosas que existen independientemente de nuestra conciencia, de nuestras sensaciones, fuera de nosotros 2) No existe ni puede existir ninguna diferencia de principio entre el fenómeno y la cosa en sí. La única diferencia efectiva es entre lo conocido y lo que aún no lo es 3) La teoría del conocimiento es dialéctica, es decir: no supone nunca nuestro conocimiento como invariable y ya hecho, sino analizar el proceso por el cual el conocimiento nace de la ignorancia o gracias al cual el conocimiento vago o incompleto resulta conocimiento más adecuado y preciso.

Volviendo otra vez a nuestro problema epistemológico en la investigación de las ciencias sociales se puede afirmar que estamos viviendo culturalmente dentro de la corriente de la epistemología del materialismo dialéctico a nivel de investigación. Esto supone que, parafraseando el resumen de Lenin, 1) La realidad social existe fuera de nuestra conciencia, de nuestras sensaciones, de nosotros 2) En el proceso de investigar podemos estar seguros que no existe ninguna diferencia entre lo que captamos de nuestro oejto de estudio y lo que es en sí mismo. Por lo tanto lo que afirmamos de cómo se nos aparece la realidad se puede afirmar de la realidad en sí misma. 3) El conocimiento de la realidad social es un continuo hacerse de algo vago e incompleto hacia algo más adecuado y preciso.

Resuelta esta primera condición de posibilidad de la investigación en un marco más amplio de la epistemología de la ciencia, y coincidiendo con la filosofía fundamentalista que exige que la justificación de la ciencia o de la investigación no se puede hacer al interior de su propio sistema sino en un horizonte más amplio, nos continuamos adentrando en el campo de la epistemología entendida como mediación para la autorreflexión científica y no como contenido

en sí mismo.

Si analizamos la metodología de la investigación según las grandes preguntas de la epistemología (expuestas en la página 4) obtendremos las premisas metodológicas en que se sustenta: 1) El objeto del conocimiento: en cuanto la investigación social pretende ser investigación científica se toma por objeto la evidencia verificable. Se entiende por evidencia verificable las observaciones concretas de los hechos que otros observadores pueden ver, pesar, medir contar o comprobar en busca de exactitud. Esta pretensión científica de la investigación social reduce el campo de la realidad a lo medible y por tanto con figura el ámbito de la realidad. En este reduccionismo todos están de acuerdo que la ciencia no puede afirmar sobre la existencia de Dios, el sentido de la vida la esencia de la belleza, etc. porque no son objetos científicos. Esta toma de postura es muy importante porque está a la base de la investigación al determinar el problema a investigar.

2) El diseño de la investigación como interacción de variables: En ese momento de la investigación lo que se va a hacer es presentar aspectos y relaciones fundamentales entre objetos (científico-sociales) a fin de poder iniciar su estudio intensivo. Se parte del presupuesto del objeto de estudio anterior y que las variables son cualidades de los sujetos construcciones conceptuales del mundo, que de hecho se estudian en forma aislada. Estos conceptos a su vez se combinarán mediante leyes lógicas constituyendo proposiciones verificables que explicarán y/o predecirán el comportamiento social.

El que se estudien en forma aislada significa que si se trata por ej. de un estudio de agresividad en relación con la edad de los niños, al operacionalizar la variable agresividad se la está estudiando en forma independiente de todo el contexto psicológico del niño (procesos mentales y desarrollo de personalidad), posteriormente los indicadores pasan a ser cuantificados y ese presupuesto epistemológico no será subsanado en los resultados de la investigación.

Haciendo una breve reflexión sobre estos primeros reduccionismos y límites nos preguntamos si no serán debidos al parentesco o copia que la metodología de las ciencias sociales hizo del método de investigación de las ciencias naturales a través de la corriente positivista. ¿Qué es lo diferente entre la realidad social y la realidad material?, ¿las metodologías de investigación reflejan esa diferencia?. Nuestro razonamiento es el siguiente: en las ciencias naturales se presuponen unos elementos constantes que tienen unas interacciones fijas que hay que descubrir mediante la investigación. Cuando se descubre un elemento nuevo, ej. en química se trata de ver sus "propiedades" y se asume que sus pro-

constantes, los ácidos siempre reaccionarán como ácidos, las bases como bases, etc. Descubierta la ley de reacción ácido+base=sal+agua será una constante para todos los elementos. Por lo tanto el determinar quien reacciona con quien, en qué medida y qué se produce es cuestión de paciencia y de intentos repetidos. La pretensión de las ciencias humanas o ciencias sociales tiene mucha relación con lo anterior. El estructuralismo pretende explicar desde lo más simple a lo más compuesto mediante leyes que den razón de ser de los fenómenos y estructuras de estructuras.

En esa tarea de encontrar fórmulas o leyes recurrentes en el actuar humano no ayudó mucho la estadística al ofrecer un cálculo de probabilidades de los eventos posibles, si un fenómeno aparecía con una frecuencia mayor de la esperada según el cálculo de probabilidades entonces se podría hablar de una "ley" del comportamiento humano, dicho en lenguaje estadístico "hay una asociación de variables estadísticamente significativa". Era de esperar que la acumulación de datos daría una acumulación de asociaciones estadísticamente significativas a lo largo y ancho de los diversos grupos sociales que constituyen la raza humana, (cfr. Homans, C.C., The Human Group. New York: Harcourt and World, 1950.), es decir, que se generase "la gran teoría" de la que habla W. Mills. (cfr. La Imagenación Sociológica, México: F.C.E., 1961).

El desarrollo de la pretensión científica de la investigación en ciencias sociales pasa por el establecimiento de conceptos que se harán variables e índices empíricos.

Ese intento que nació en forma definida después de la Segunda Guerra Mundial cuenta cada vez con menos adeptos y el número de escepticos aumenta. Se ha pulido mucho el nivel del tratamiento matemático-estadístico y las computadoras hacen en segundos cálculos que antes suponían semanas, pero ni aún así parece que se logrará la pretensión estructuralista. Creo que ya va siendo hora de analizar el modelo presupuesto por la metodología tradicional que en el fondo se trata de unidades de observación reducible a personas o conjuntos de personas y unidades de análisis que serían las variables.

Sospecho que la raíz del fracaso está en esa forma de afrontar la realidad social mediante las variables en interacción porque las variables medidas exclusivamente a nivel de variación entre persona y persona no son isomórficas con las ciencias humanas donde un agresor se puede convertir en agredido, un autoritario padre de familia puede ser un ciudadano sumiso a nivel laboral, un matrimonio feliz, puede pasar en unos años a ser un divorcio consumado etc. Las variables de las ciencias humanas no solo son variables porque pueden tomar diversos valores de un individuo a otro, ¡sino porque dentro de un mismo indivi-

duo varían a lo largo del tiempo!. Es necesario, por tanto unir la variable (unidad de análisis) con la variación esperada en el individuo además de la variación interindividual. Mientras eso no se determine, o no se pueda determinar en una investigación los resultados están naciendo inexactos: a) por el tiempo transcurrido entre la toma de datos y el análisis de resultados b) porque la determinación de la variable a nivel individual se ha obtenido independientemente del contexto situacional del individuo.

Paradójicamente el momento en que nos encontramos de autoreflexión, de desconcierto y de duda es similar al que se vivió en la comunidad de científicos de la física cuando se enunciaba la teoría de la relatividad de Einstein o el principio de indeterminación de Heisenberg donde los resultados obtenidos por la antigua ciencia se veían reducidos y deteriorados casi a nivel de "sentido común" por haber ignorado que la realidad era más compleja. Para nosotros esa relación entre la unidad de análisis y la unidad de observación que ha de ser captada por una técnica se nos aparece como particularmente interesante el principio de indeterminación de Werner Heisenberg (1901-1976), premio Nobel de física que fué enunciado así: es imposible determinar de manera simultánea y absolutamente precisa la posición y velocidad de una partícula. Cuando más exacta es una de las determinaciones más indeterminada es la otra ($\Delta E = \frac{h}{\Delta t}$). O dicho de otra forma: el producto de la incertidumbre en el conocimiento de la posición de un corpúsculo (Δq) por la incertidumbre en el conocimiento de su impulso (Δp) es igual o mayor que la constante de Plank ($\Delta q \cdot \Delta p > \frac{h}{4\pi}$). Es decir: al precisar la localización de un corpúsculo se tornan más vagas sus propiedades ondulatorias y viceversa. A nosotros este principio de indeterminación nos resulta particularmente sugerente por dos razones: 1) nos excita la imaginación para determinar el elemento de complejidad que hay que añadir a la determinación de la variable por la variabilidad del sujeto 2) Nos hace suponer que la forma de conocer el momento de la variable en el sujeto altera el estado de la variable en el momento previo a obtener el dato, es decir el dar una respuesta a una pregunta ej. ¿a quien va Ud. a votar? incide en la decisión de voto. Eso tiene, que ver con la profecía que se autocumple de la que hablaba Merton y nos revierte al punto anterior. Todo lo cual son lagunas y/o pozos que se dan como no existentes en el itinerario o trayecto epistemológico de la metodología de las ciencias sociales en su forma de producir conocimiento científico.

Después de haber expresado las lagunas epistemológicas que a nuestro parecer subyacen en el método científico de las ciencias sociales, tanto en

lo referente al objeto de estudio como en la interacción de variables, retomamos otros temas importantes de la epistemología para continuar nuestro análisis: 3) Las fuentes del conocimiento: Las fuentes del conocimiento provenientes de los sentidos se traducen en técnicas de investigación. Las más usadas son: observación entrevista y cuestionario. Si analizamos cada una de ellas caemos en la cuenta de sus limitaciones. La observación en investigaciones sociales es la que más subraya la dicotomía entre unidad de análisis y unidad de observación. Entre las dos no se establece un nexo porque la fuerza y debilidad de la técnica el estar presente y el cuadro de observación, impiden hacer acercamientos directivos a la relación entre las dos a través de sondeos de los sistemas de legitimación del sujeto actuante. La entrevista, por las dificultades de cuantificación no se suele utilizar sin un guión o cuestionario de fondo y el cuestionario en boga en estos momentos es el categorizado cerrado por la facilidad de cuantificación (si se busca de antemano llegar a hacer regresiones hay que partir de escalas ordinales en los cuestionarios) lo cual organiza, etc. la mente del sujeto. Ahí se da la sospecha inicial con que comenzábamos el trabajo, que la forma de conocer la realidad de un método incide en el producto del conocimiento. Las técnicas proyectivas no han sido muy desarrolladas por la dispersión de información que traen consigo en la obtención de datos.

4) Las etapas del proceso de conocimiento, incluidas en el método científico que todavía no hemos tocado se pueden reducir fundamentalmente al proceso de operacionalización de las variables. La forma en que la variable se descompone en sus dimensiones se hace mediante una teoría externa al individuo. Esa teoría generada fuera del individuo que acabará determinándose en indicadores nos recuerda los tipos ideales de Max Weber. El proceso tiene el inconveniente de generar una teoría normativa indemostrada porque la operacionalización de las variables mediante dicha teoría "a priori" nunca podrá retroalimentar dicha teoría dado que el dato humano se toma como dato a confrontar con los indicadores y por lo tanto producto, y desde ese momento un producto nunca puede enriquecer una premisa. Hace falta partir, por tanto, de un marco de referencia interno al propio individuo. Se le critica además al sistema de indicadores en que se descompone la variable que han de ser homogéneos y que su integral tiene que reproducir todo el área de la variable, cosas muy difíciles de probar. Como investigadores no insistiremos más en este punto que nos trae a la conciencia los es-

fuerzos y frustraciones experimentados en cada una de nuestras investigaciones.

En resumen: el método tradicional a lo largo de estos treinta años, que ahora evaluamos, se ha mostrado válido fundamentalmente en escalas de intervalo o de razón y en áreas de demografía y algunas de economía (donde no entra el comportamiento esperado de las personas como agentes económicos). Paradójicamente se da una similitud con la macrofísica que sigue dando cuenta exacta de los eclipses (orbitas planetarias $(F = \kappa \frac{M \times M'}{d^2})$) choques elásticos $(Ft = mv)$, etc. pero que a nivel de microfísica la realidad no se comporta en la misma forma.

Conscientes de estas trampas epistemológicas en la metodología de la investigación, donde nuestra miopía de investigadores (que da por camino llano y liso lo que está lleno de pozos) corre pareja al desconcierto que nos produce que el cliente o la agencia evaluadora nos reclame que el comportamiento de la realidad no fué como estaba dicho en el informe (¡qué gran problema el que la realidad social no se comporte como debe!) lo cual como hemos analizado no es de extrañar, conscientes, como decíamos hemos intentado caminos alternativos.

Nuestra propuesta alternativa, que hemos llamado metodología del significado, implica, algunas novedades: a) en cuanto a lo que se define como objeto científico b) en cuanto a la determinación de la variable a partir del sujeto como fuente de variación y finalmente c) en la variación generada por el instrumento de obtención de datos en la medición y/o identificación de la variable, ya que esos tres puntos son los que están a la base de nuestra crítica al método tradicional.

En cuanto al objeto de estudio nosotros optamos por una alternativa a lo tradicional.

El método tradicional se basa en interacciones de variables que están enraizadas en sujetos y se pretende que todas esas interacciones de variables generen el tejido social. Pero resulta que quienes se relacionan entre sí son los sujetos, no las variables. Por tanto como pretendemos reconstruir el tejido social partimos de lo más constitutivo que tiene el ser humano respecto a la conformación de la sociedad, el ser social, la relacionabilidad del ser y a partir de la relacionabilidad de la persona integraremos las configuraciones sociales. Esa alternativa respecto al objeto nos permite ampliar el campo

de la existencia a todo aquello respecto a lo cual la persona es capaz de relacionarse. Por ejemplo, si pensamos en los fantasmas y en la Edad Media, donde era común la creencia en los fantasmas y la relación recíproca de los fantasmas con los medievales, se ejercían conductas apelando a la existencia de los fantasmas. Partiendo del concepto de objeto de la ciencia, y por tanto el que se asimiló a las ciencias sociales, los fantasmas no son medibles al menos para el común de los mortales, por lo tanto no son existentes, por lo tanto no tiene sentido su existencia social. Pero eso mismo deja un tremendo vacío en el tejido social medieval donde los fantasmas pertenecían a la sociedad. Nuestro punto de partida, la relacionabilidad, posibilita llenar ese vacío y por lo tanto refleja mejor lo que es la realidad social. De la misma forma lo transempírico aparece en cuanto es objeto de relacionabilidad y por lo tanto existe todo aquello con lo que se puede relacionar la persona, aunque sea subjetivamente, ya que puede motivar conductas las cuales integradas configuran el tejido social buscado.

En cuanto a la determinación de la variable a partir del sujeto como fuente de variación observamos que normalmente las investigaciones en ciencias sociales tienden a medir la relación entre variables, ej., si el nivel económico tiene algo que ver o no con el nivel de estudios alcanzados. Ahí lo que se está haciendo es relacionar una característica del sujeto (nivel socioeconómico) con un logro del individuo (nivel de estudios) el cual a su vez incluye una motivación para el estudio, una actividad, unas características personales, etc. que no se tienen en cuenta. Entre la característica del sujeto (nivel socioeconómico) y la otra variable (nivel de estudios) hay un pozo o un espacio "negro" donde no se sabe lo que sucede. Yo pienso que es precisamente ahí donde hay que plantear la clave de la relación y si no se ha hecho es porque no se ha sabido, no porque no sea claro que la mediación entre las características de la unidad de observación y la variable resultado (nivel de estudios) es el elemento clave de la comprensión de lo que ocurre. Si no se cierra ese espacio vacío entre el devenir y las características del ser el devenir siempre será indeterminado, las varianzas que aparecen en nuestro informe serán inexplicables y las inferencias quien sabe si de probables pasen a ser aleatorias.

Nuestro punto de partida de la relacionabilidad llena ese hueco. En el ejemplo citado investigando la relacionabilidad de un sujeto (con la característica de nivel socioeconómico determinado) hacia los estudios obtendríamos

el significado de los estudios para dicho sujeto lo que nos permite no sólo determinar el punto de nivel estudios alcanzados sino la dirección en intensidad con la que se relaciona con esa variable, es decir el significado de los estudios para el sujeto, lo cual explica lo anterior internamente. Por lo tanto se puede postular que una integración de significados respecto a los diversos objetos sociales desemboca en la configuración de un tejido social, producto negado ahora (después de 30 años de intentos) por la direccionalidad y presupuestos que rigen en la investigación social. En cierta manera cuando hablamos de la significación estamos retomando y complementando aquel planteamiento teórico de Persons (Hacia una estructura de la acción social) haciéndole operativo e investigable porque no sólo podemos detectar los posibles ambitos de la significación para el actor sino que la podemos obtener. Todos los objetos tienen significado para el actor pero la acción se encamina hacia un objeto (dentro de la situación) como variable dependemos. Postulamos que a partir del significado relativo de cada objeto para el actor se puede obtener la acción que va a realizar un sujeto en esa situación mediante la obtención del paso intermedio de la jerarquización de los significados relativos de cada uno de los objetos para el actor.

Finalmente nos enfrentamos a la necesidad de responder con una alternativa a la pregunta inicial de este artículo ¿cambiamos la realidad al estudiarla?. Nuestra alternativa se basa en preguntas proyectivas (ya veremos cómo se han de hacer en el cap.III para superar las actuales dificultades) lo cual no configura la mentalidad del sujeto en una forma heterónoma, sino que al pedirle al sujeto que él mismo dé cuenta de su propia relación con los objetos (en el concepto Kantiano de autonomía) se define más el sujeto en su relación característica respecto al objeto y por tanto se fija más todavía esa relación como producto no buscado directamente pero que ayuda nuestros deseos de reducir el campo de la variabilidad de la relación a partir del sujeto.

II.- La representación social como punto de partida alternativo y más coherente con la epistemología de la ciencia.

En la actualidad la escuela de psicología de la Escuela de Altos Estudios de Paris es la que más se ha centrado en el término representación social. Representantes de esa escuela en estos momentos son María José Chombart de Lauwe y Serge Moscovici entre otros.¹

Durkheim es el primero en usar el término "representación colectiva" para separar lo colectivo respecto de lo individual. Encuadra el término como producto de las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias elementales de que está hecha una sociedad y por lo tanto la representación colectiva en cuanto está producida por las elementales las desborda. No es muy arriesgado afirmar que en Durkheim se encuentra la idea de un estudio de la sociedad a partir de sus representaciones sociales.

Con el paso de los años se ha ido matizando que la representación social es un proceso de construcción mental de lo real. Una construcción social de la realidad que puede ser estudiada a través de su producto: la representación social y que tiene repercusiones en la conducta en cuanto determina los objetos de la situación. La relación de las representaciones sociales con la conducta ha sido estudiada, como es lógico, por la escuela conductista al investigar los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en su relación con las conductas. A niveles gnoseológicos se ha estudiado la representación social en relación con la representación de las propiedades del objeto que representa. Finalmente la representación social se ha unido a la producción de la cultura como conjunto de significaciones generadas y compartidas por un grupo social.

Señala Herzlich que en estos momentos el concepto de representación social se investiga experimentalmente sobre todo en relación con la conducta. Después de unos primeros acercamientos descriptivos se ha pasado al campo experimental. Todo ello dentro del ámbito de la psicología social.

1. Las definiciones o descripciones del término representación social que ponemos a continuación reflejan ideas del cap. 9. "La representación social" escrito por Claudine Herzlich de la antología compilada por Serge Moscovici titulada Psicología Social y editada por el Fondo de Cultura Económica.

el significado de los estudios para dicho sujeto lo que nos permite no sólo determinar el punto de nivel estudios alcanzados sino la dirección en intensidad con la que se relaciona con esa variable, es decir el significado de los estudios para el sujeto, lo cual explica lo anterior internamente. Por lo tanto se puede postular que una integración de significados respecto a los diversos objetos sociales desemboca en la configuración de un tejido social, producto negado ahora (después de 30 años de intentos) por la direccionalidad y presupuestos que rigen en la investigación social. En cierta manera cuando hablamos de la significación estamos retomando y complementando aquel planteamiento teórico de Persons (Hacia una estructura de la acción social) haciéndole operativo e investigable porque no sólo podemos detectar los posibles ambitos de la significación para el actor sino que la podemos obtener. Todos los objetos tienen significado para el actor pero la acción se encamina hacia un objeto (dentro de la situación) como variable dependemos. Postulamos que a partir del significado relativo de cada objeto para el actor se puede obtener la acción que va a realizar un sujeto en esa situación mediante la obtención del paso intermedio de la jerarquización de los significados relativos de cada uno de los objetos para el actor.

Finalmente nos enfrentamos a la necesidad de responder con una alternativa a la pregunta inicial de este artículo ¿cambiamos la realidad al estudiarla?. Nuestra alternativa se basa en preguntas proyectivas (ya veremos cómo se han de hacer en el cap.III para superar las actuales dificultades) lo cual no configura la mentalidad del sujeto en una forma heterónoma, sino que al pedirle al sujeto que él mismo dé cuenta de su propia relación con los objetos (en el concepto Kantiano de autonomía) se define más el sujeto en su relación característica respecto al objeto y por tanto se fija más todavía esa relación como producto no buscado directamente pero que ayuda nuestros deseos de reducir el campo de la variabilidad de la relación a partir del sujeto.

II.- La representación social como punto de partida alternativo y más coherente con la epistemología de la ciencia.

En la actualidad la escuela de psicología de la Escuela de Altos Estudios de Paris es la que más se ha centrado en el término representación social. Representantes de esa escuela en estos momentos son María José Chombart de Lauwe y Serge Moscovici entre otros.¹

Durkheim es el primero en usar el término "representación colectiva" para separar lo colectivo respecto de lo individual. Encuadra el término como producto de las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias elementales de que está hecha una sociedad y por lo tanto la representación colectiva en cuanto está producida por las elementales las desborda. No es muy arriesgado afirmar que en Durkheim se encuentra la idea de un estudio de la sociedad a partir de sus representaciones sociales.

Con el paso de los años se ha ido matizando que la representación social es un proceso de construcción mental de lo real. Una construcción social de la realidad que puede ser estudiada a través de su producto: la representación social y que tiene repercusiones en la conducta en cuanto determina los objetos de la situación. La relación de las representaciones sociales con la conducta ha sido estudiada, como es lógico, por la escuela conductista al investigar los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en su relación con las conductas. A niveles gnoseológicos se ha estudiado la representación social en relación con la representación de las propiedades del objeto que representa. Finalmente la representación social se ha unido a la producción de la cultura como conjunto de significaciones generadas y compartidas por un grupo social.

Señala Herzlich que en estos momentos el concepto de representación social se investiga experimentalmente sobre todo en relación con la conducta. Después de unos primeros acercamientos descriptivos se ha pasado al campo experimental. Todo ello dentro del ámbito de la psicología social.

1. Las definiciones o descripciones del término representación social que ponemos a continuación reflejan ideas del cap. 9. "La representación social" escrito por Claudine Herzlich de la antología compilada por Serge Moscovici titulada Psicología Social y editada por el Fondo de Cultura Económica.

El término de representación social designa un proceso (de interacción social y con el objeto) y un contenido (que se expresa mediante el lenguaje).

Normalmente el análisis de las representaciones sociales está mediatizado por el instrumento (entrevista o cuestionario) del que se obtuvieron los datos.

Moscovici señala tres condiciones que afectan a la formación de una representación social: la accesibilidad del objeto, la significación para el sujeto y la presión del grupo hacia la actuación ó comunicación. Esas tres condiciones generan la inferencia de la representación social, exigen y condicionan la apropiación del sujeto de la realidad. La presión del grupo determina muchas veces que la representación social sea un reflejo de la situación social en la cual se formó.

Herzlich señala que los objetos tomados como representación social en los estudios han sido: el psicoanálisis (teoría científica), el papel social de la mujer o del niño y finalmente nociones de cultura o enfermedad. A través del objeto de representación se generan discusiones, en el ámbito académico cultural, sobre concepciones fundamentales que rompen con el razonamiento tradicional.

Los psicólogos que han analizado las estructuras cognoscitivas han tenido que superar el problema de la identificación de los elementos constituyentes de tales estructuras. Moscovici señala como dimensiones analizables en los elementos constituyentes de las estructuras cognoscitivas de la representación social; la actitud, la información y el campo de representación.

Los psicólogos de la conducta han dejado atestiguado que las representaciones sociales se relacionan con la conducta, o bien como respuesta simbólica que la acompaña o bien constatando que hay una evolución recíproca en conductas y representaciones, pero en el fondo éste es un campo en el que hay que profundizar ya que la metodología para la apropiación de las representaciones sociales no esta bien aclarada.

Claudine Herzlich termina su capítulo con estas palabras "El concepto de representaciones sociales se nos ha presentado en numerosos puntos como insuficientemente elaborado, dejando el campo libre a muchas ambigüedades. Numerosas preguntas siguen en suspenso. Así no se intenta apenas analizar agudamente las relaciones entre representación y lenguaje como los vínculos entre representación y conducta. No se ha dado apenas una definición estricta de las condiciones de aprehensión de un objeto dando nacimiento a una re-

presentación social, los problemas de su evolución, de sus interrelaciones en el seno de un sistema más amplio, acaban apenas de ser abordados. En el plano metodológico, la situación es apenas mejor y sin duda convendría reflexionar en una metodología propia para el estudio de las representaciones sociales. Los problemas no resueltos manifiestan las lagunas e incertidumbres de un campo de estudio, mostrando por eso mismo la posible riqueza. Las promesas de un campo de investigación no implica sino raramente su madurez".

Para realizar nuestra investigación entre otros muchos documentos, leímos una tesis doctoral presentada en la Escuela de Altos Estudios de París. Se afirmaba: "une famille populaire peut être décrite sous trois aspects: les rapports intrafamiliaux, le travail, et l'habitat, et de point de vu théorique, les concepts de tradition de l'agissant et du désir peuvent aider a expliquer le processus de formation de la representation sociale de ce groupe, et nous l'esperons a la formuler". El material recogido mediante entrevista dirigida se ofrecía en forma condensada. Aquello no nos ayudó gran cosa y visto ahora desde un punto de vista retrospectivo encontramos la siguiente razón de ser: lo que no quedaba claro era la obtención de la representación social, se consideraba la representación social como un todo y no como algo constituido de y por objetos. Siendo la representación social un proceso y un contenido es a partir del contenido emitido en el lenguaje como se puede inducir el proceso mediante el que se formó. Vimos en la práctica las lagunas que se habían resuelto en teoría en el trabajo de Herzlich. Ahora estamos convencidos que el enfoque de esa parte de la tesis era equivocado porque el planteamiento es justamente al revés, se trata de ver qué constituye al proceso de formación de la representación social a partir de esa misma representación social obtenida. Es decir, tarea de identificación más bien "a posteriori" que "a priori", a partir de la cual, tal vez si o no, se llegará a la tradición, la actuación y el deseo. Se detectaban lagunas metodológicas y de análisis del lenguaje.

Tal vez pueda resultar pretensioso y hasta ridículo afirmar que esos problemas lingüísticos fueron los principales desafíos que tuvimos que resolver en nuestra investigación. Quiero decir, con toda humildad, que nuestra metodología supone un paso en el estado de la cuestión.

En primer lugar retomamos el programa inicial de Durkheim, estudiar "de qué manera las representaciones se llaman y se excluyen se fusionan unas en otras o se distinguen". Seleccionamos unos cuantos objetos sociales con la

tificable posible.

El hecho que nuestro instrumento fuese confeccionado a base de preguntas proyectivas encaminadas a obtener la significación social nos remite a los planteamientos hechos en el capítulo I.

Hubo otro elemento que era necesario identificar como complemento de la acción: el análisis de los sistemas de legitimación. En el momento actual de nuestros intentos metodológicos tuvimos que obtenerlo a partir de dinámicas de grupo respecto a la significación social que cada participante tenía del objeto social considerado. Eso nos condujo a otro campo de investigación: la estructura y jerarquización valoral de las personas.

Finalmente uniendo una vez más los intentos del cap. II con las reflexiones epistemológicas del cap. I, reconocemos que el análisis del lenguaje es a la investigación de la comunicación humana (y a la investigación social en general) lo que las matemáticas son a la física. Los fenómenos naturales (físicos) para ser explicados en su funcionamiento (de laboratorio o no) necesitan de una expresión matemática que los fije. Si las matemáticas no avanzan, el fenómeno físico nuevo queda inasible. En el fondo a nivel de ciencias sociales, el lenguaje es un epifenómeno de lo ontológico en cuanto expresa el ámbito del ser que cada persona ha interiorizado, mediante sus procesos cognoscitivos, de la realidad total que nos circunda.

IV.- Del ámbito de la significación personal a la significación modal: el análisis estadístico.

La integración de las significaciones personales nos ofrece, como producto y como espejo, la significación modal, lo culturalmente compartido, lo personal en relación dialéctica con el ser social, y por otra parte una cuantificación de los conceptos de conformidad y desviaciones sociales. Se abre un camino anunciado por Durkheim de analizar la función social de la cultura, sus determinaciones sobre las conductas de los individuos y su configuración, a partir de las significaciones sociales de los objetos.

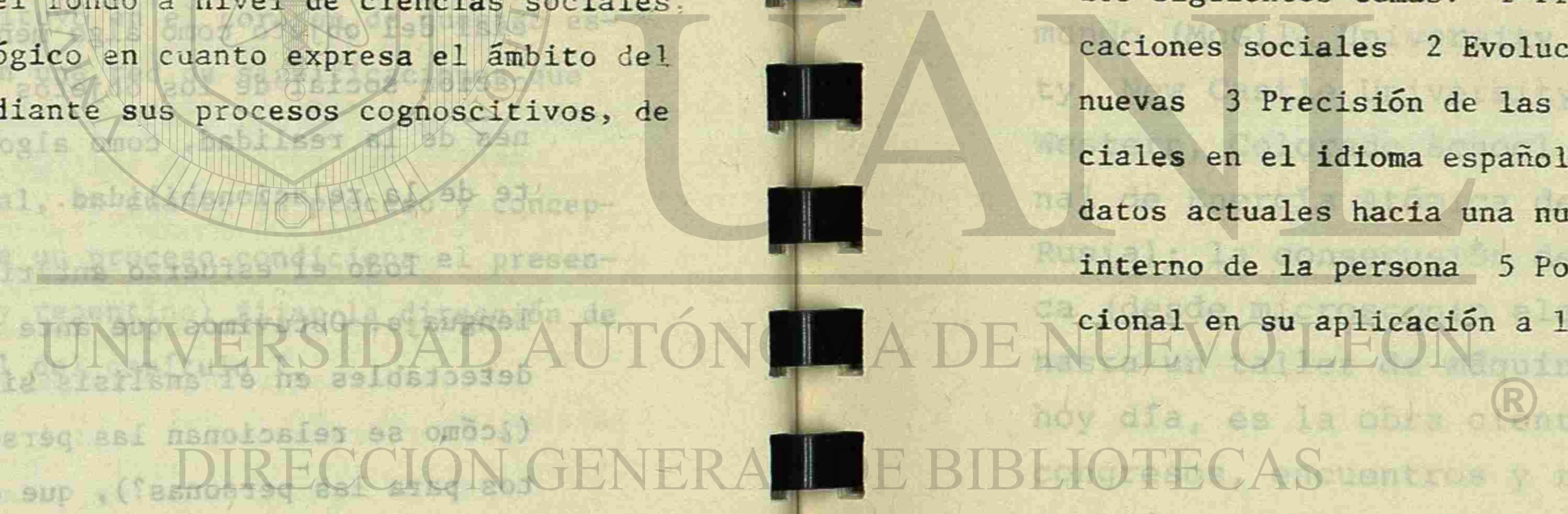
Probablemente en un futuro cercano haya que rebasar también el campo de la estadística tradicional, nacida en la comunidad científica de la época de Quetelet y hacerla caminar en consonancia con la época cuantica que vivimos.

Finalmente, a modo de apéndice en busca de un diálogo en este foro de investigadores, señalamos que en nuestra agenda de investigación se anotan los siguientes temas: 1 Predicción de las conductas a partir de las significaciones sociales 2 Evolución cultural a partir de significaciones sociales nuevas 3 Precisión de las formas de indagar para obtener significaciones sociales en el idioma español 4 Reorientación de las técnicas de obtención de datos actuales hacia una nueva modalidad que refleje el marco de referencia interno de la persona 5 Posibilidad de desarrollo de la estadística tradicional en su aplicación a la investigación en ciencias sociales.

Dr. Pablo Lasso Gómez.

Octubre '86

Para fortalecer la formación de recursos humanos ofrece la especialidad y la Maestría en Metalurgia y Ciencia de los Materiales; sus programas de investigación comprenden varias áreas de la Metalurgia y Ciencia de los Materiales, siendo principalmente: Metalurgia Física, Fundición, Soldadura, Metalurgia Extractiva, Cerámicos, Producción de Acero.



tificable posible.

El hecho que nuestro instrumento fuese confeccionado a base de preguntas proyectivas encaminadas a obtener la significación social nos remite a los planteamientos hechos en el capítulo I.

Hubo otro elemento que era necesario identificar como complemento de la acción: el análisis de los sistemas de legitimación. En el momento actual de nuestros intentos metodológicos tuvimos que obtenerlo a partir de dinámicas de grupo respecto a la significación social que cada participante tenía del objeto social considerado. Eso nos condujo a otro campo de investigación: la estructura y jerarquización valoral de las personas.

Finalmente uniendo una vez más los intentos del cap. II con las reflexiones epistemológicas del cap. I, reconocemos que el análisis del lenguaje es a la investigación de la comunicación humana (y a la investigación social en general) lo que las matemáticas son a la física. Los fenómenos naturales (físicos) para ser explicados en su funcionamiento (de laboratorio o no) necesitan de una expresión matemática que los fije. Si las matemáticas no avanzan, el fenómeno físico nuevo queda inasible. En el fondo a nivel de ciencias sociales, el lenguaje es un epifenómeno de lo ontológico en cuanto expresa el ámbito del ser que cada persona ha interiorizado, mediante sus procesos cognoscitivos, de la realidad total que nos circunda.

IV.- Del ámbito de la significación personal a la significación modal: el análisis estadístico.

La integración de las significaciones personales nos ofrece, como producto y como espejo, la significación modal, lo culturalmente compartido, lo personal en relación dialéctica con el ser social, y por otra parte una cuantificación de los conceptos de conformidad y desviaciones sociales. Se abre un camino anunciado por Durkheim de analizar la función social de la cultura, sus determinaciones sobre las conductas de los individuos y su configuración, a partir de las significaciones sociales de los objetos.

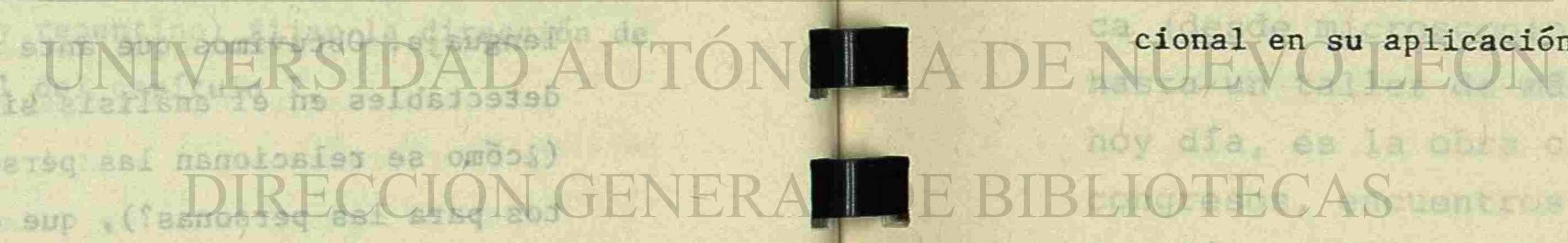
Probablemente en un futuro cercano haya que rebasar también el campo de la estadística tradicional, nacida en la comunidad científica de la época de Quetelet y hacerla caminar en consonancia con la época cuantica que vivimos.

Finalmente, a modo de apéndice en busca de un diálogo en este foro de investigadores, señalamos que en nuestra agenda de investigación se anotan los siguientes temas: 1 Predicción de las conductas a partir de las significaciones sociales 2 Evolución cultural a partir de significaciones sociales nuevas 3 Precisión de las formas de indagar para obtener significaciones sociales en el idioma español 4 Reorientación de las técnicas de obtención de datos actuales hacia una nueva modalidad que refleje el marco de referencia interno de la persona 5 Posibilidad de desarrollo de la estadística tradicional en su aplicación a la investigación en ciencias sociales.

Dr. Pablo Lasso Gómez.

Octubre '86

Para fortalecer la formación de recursos humanos ofrece la especialidad y la Maestría en Metalurgia y Ciencia de los Materiales; sus programas de investigación comprenden varias áreas de la Metalurgia y Ciencia de los Materiales, siendo principalmente: Metalurgia Física, Fundición, Soldadura, Metalurgia Extractiva, Cerámicos, Producción de Acero.



EXPERIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA EN EL DESARROLLO DEL
POSTGRADO E INVESTIGACION METALURGICA.

López Ceja Arturo

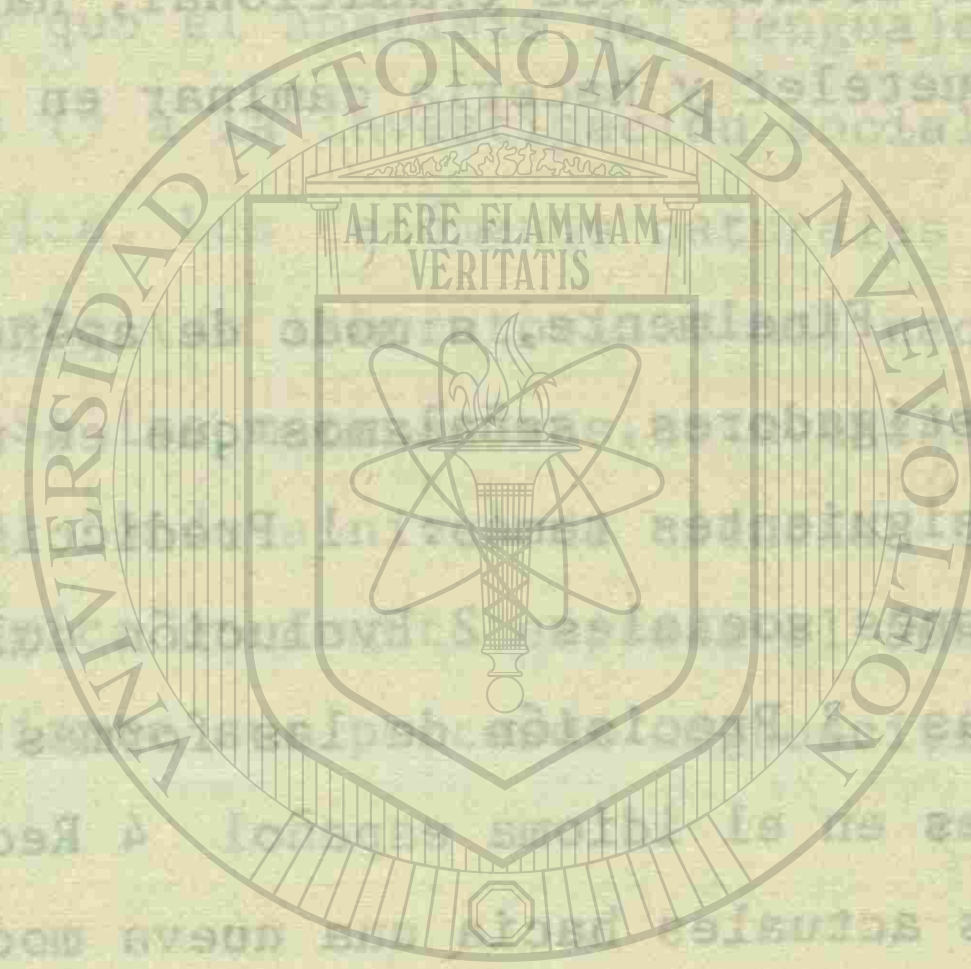
Bedolla Becerril E.

INTRODUCCION.

El Instituto de Investigaciones Metalúrgicas fue creado en --
la Universidad Michoacana por acuerdo del Consejo Universitario en --
Agosto de 1972. Siendo formado primeramente por 16 pasantes de Inge-
niería Eléctrica, Química y Mecánica de la Universidad Michoacana (in-
vestigadores fundadores), y que tenían la responsabilidad de conver-
tirse en investigadores del más alto nivel académico y científico de-
de Metalurgia y de un Director fundador.

De la fecha de su creación a la actualidad, ha habido grandes
avances en el fortalecimiento de su infraestructura científico-tecno-
lógica, de su planta de investigadores con formación de alto nivel --
académico y de su obra científica ya considerable. Entre otros desta-
can los siguientes: La consolidación de una planta de investigado-
res, integrada por 7 doctores, y maestros en Ciencias y 3 especialis-
tas, formados en los mejores centros de Investigación Metalúrgica del
mundo (McGill University de Canadá, Oxford University, Leeds Universi-
ty, New Castle University, Imperial College de Inglaterra, Case --
Western, Colorado School of Mines de Estados Unidos, Comisión Nacio-
nal de Energía Atómica de Argentina, Instituto de Acero de Moscú, --
Rusia); la consecución del equipo básico para investigación metalúrgi-
ca (desde microscopio electrónico, equipo de fluorescencia de rayos X
hasta un taller de máquinas-herramientas. Uno de los más importantes
hoy día, es la obra científica generada, misma que se ha difundido en
congresos, encuentros y revistas especializadas en la Metalurgia. --
También se han recibido distinciones por la calidad del trabajo de --
sus investigadores (Premio Howard F. Taylor y el Premio Nacional Al-
fredo Christlieb Ibarrola), y 3 nombramientos de investigador Nacio-
nal.

Para fortalecer la formación de recursos humanos ofrece la es-
pecialidad y la Maestría en Metalurgia y Ciencia de los Materiales;--
sus programas de investigación comprenden varias áreas de la Metalur-
gia y Ciencia de los Materiales, siendo principalmente: Metalurgia--
Física, Fundición, Soldadura, Metalurgia Extractiva, Cerámica, Produc-
ción de Acero.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Dr. Pablo Lasso Gómez

Octubre '88

ACTIVIDADES DE INVESTIGACION.

El Instituto de Investigaciones Metalúrgicas tiene como objetivos principales realizar actividades de investigación básica y aplicada y difusión de la ciencia en áreas, tales como la metalurgia ferrosa, metalurgia no-ferrosa, cerámica y refractarios e ingeniería de producción.

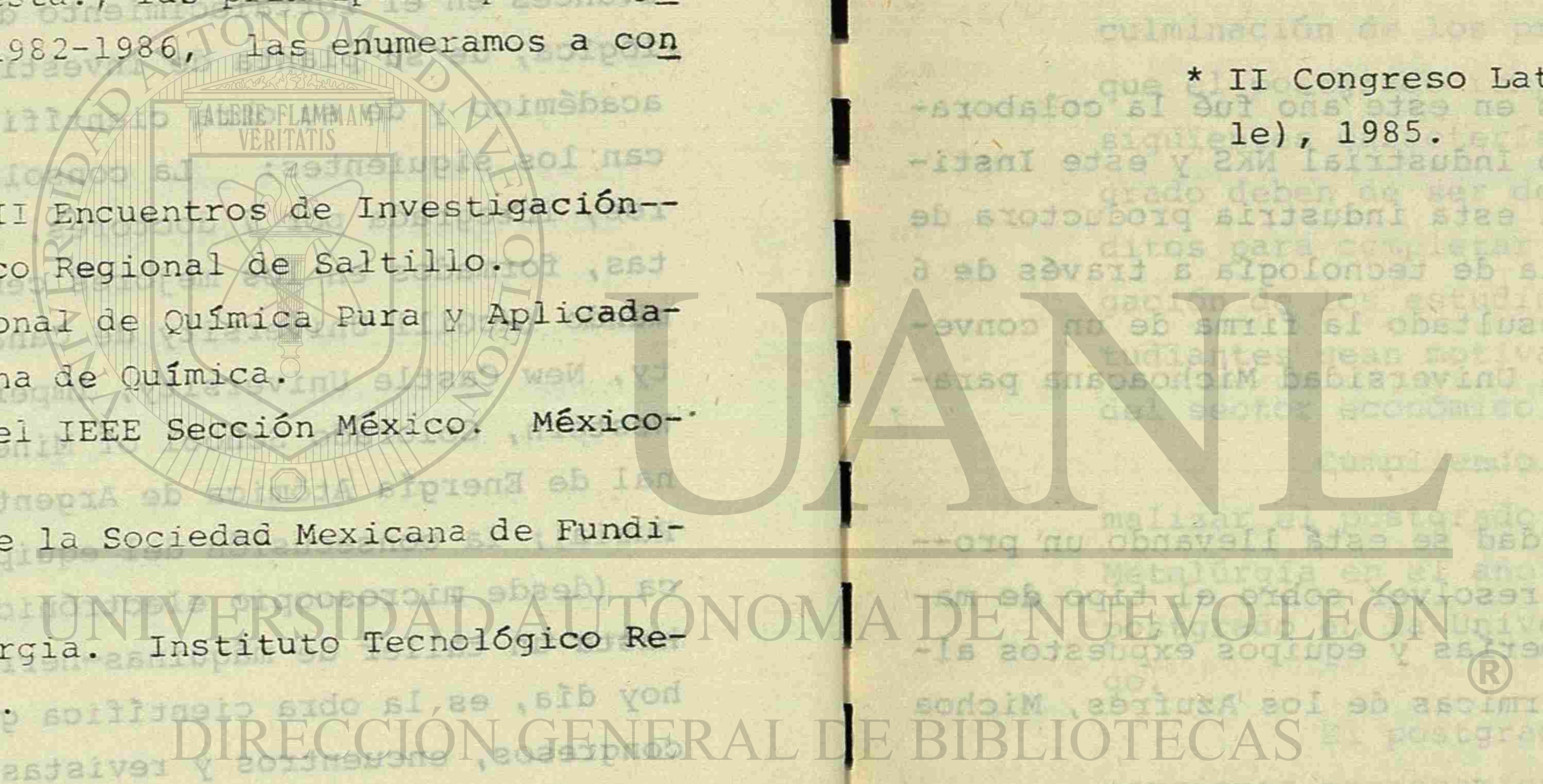
De éstas actividades de investigación científica se han obtenido resultados importantes, que se han venido reportando y presentando en foros Nacionales e Internacionales especializados en Metalurgia ó relacionados con ésta., las principales participaciones pertenecientes al período 1982-1986, las enumeramos a continuación.

Nacionales:

- *En los V, VI, VII y VIII Encuentros de Investigación Metalúrgica. Instituto Tecnológico Regional de Saltillo.
- *XX y XXI Congreso Nacional de Química Pura y Aplicada organizado por la Sociedad Mexicana de Química.
- *Conferencia Mexicana del IEEE Sección México. México-1983.
- *IX Congreso Nacional de la Sociedad Mexicana de Fundidores. AFS Sección México.
- *Simposium sobre Siderurgia. Instituto Tecnológico Regional de Morelia. (V, VI y VII).

Internacionales:

- * Conferencia Latinoamericana del Institut of Electric and Electronic Engineers. (IEEE). Latincon 84.
- * 87 and 88 Annual Meeting. American Ceramic Society, (USA).
- * XV International Mineral Processing Congress (Canes, Francia), 1985.
- * II Congreso Latinoamericano de Flotación (Concepción, Chile), 1985.



VINCULACION CON EL SECTOR PRODUCTIVO.

En la República Mexicana es normal que las Universidades permanezcan desvinculadas del sector productivo, y las investigaciones que ahí se realizan revisten un carácter meramente académico. Sin embargo, este Instituto desde su creación tenía como objetivo, entre otros, realizar investigación aplicada y desarrollos tecnológicos, por tal motivo se han emprendido acciones tendientes a vincular este centro con el sector productivo. Durante 1985 se han realizado las siguientes actividades:

- Uno de los logros más significativos en este año fue la colaboración Técnico-científica con el Grupo Industrial NKS y este Instituto. Concretamente el IIM asesoró a esta industria productora de bienes de capital en la transferencia de tecnología a través de 6 de sus investigadores, dando como resultado la firma de un convenio entre la mencionada empresa y la Universidad Michoacana para continuar con la colaboración.
- Con la Comisión Federal de Electricidad se está llevando un proyecto de investigación, tendiente a resolver sobre el tipo de materiales que se emplearán en las tuberías y equipos expuestos al flujo de fluido manejado en las plantas geotérmicas de los Azufres, Michoacán.
- El Instituto de Investigaciones Metalúrgicas, sin olvidar los fines nobles para que fue creada la Universidad Michoacana, está apoyando a pequeños mineros y artesanos del Estado de Michoacán, como en el caso de la "Cooperativa Minera Metales Huacana", formada por campesinos, gambusinos y exmineros de los municipios de la Huacana y Churumuco Michoacán, también se puede mencionar la asesoría que se le está brindando a la Casa de las Artesanías del Estado de Michoacán para mejorar los procesos de manufactura de cerámica y materias primas utilizadas.

MAESTRIA EN METALURGIA Y CIENCIA DE MATERIALES.

El Instituto de Investigaciones Metalúrgicas, planteó desde su creación, que la eficiencia de las actividades de investigación es función de su aleación con los programas de postgrado (maestría y doctorado). Por otro lado, para el arranque de postgrado se cuidó de que existieran las bases siguientes: Laboratorios y talleres mínimos para emprender proyectos de investigación metalúrgica, planta de profesores-investigadores de alto nivel y de tiempo completo para atender actividades de investigación y académicas de los estudiantes de postgrado y apoyos económicos suficientes que garanticen la realización y culminación de los proyectos-tesis de investigación, además de que el postgrado rompiera esquemas tradicionales y tuviera las siguientes características: Los estudiantes que tomen el postgrado deben de ser de tiempo completo, el mayor peso de los créditos para completar el postgrado es para el trabajo de investigación de los estudiantes y que las tesis que realicen éstos estudiantes sean motivaciones de planteamiento de los problemas del sector económico y social regional y/o nacional.

Cumpliendo con los requerimientos necesarios para formalizar el postgrado, se tuvo a bien arrancar la maestría en Metalurgia en el año de 1982; la cual se convirtió en el primer postgrado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

El postgrado en metalurgia tiene como objetivo proporcionar entrenamiento de tipo académico y de investigación en el área de metalúrgica y Ciencia de los Materiales e ingenieros graduados y con vocación por la metalurgia. El curso además se ofrece a ingenieros que tengan experiencia profesional en la Industria metalúrgica y que deseen actualizar sus conocimientos en éste campo. Así también otro objetivo es, para su solución de una revisión detallada de la bibliografía y de experimentación planificada que se llevará a cabo a nivel laboratorio y/o industrial.

la Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

del 26, 27 y 28 de 1986.

Personal Docente de la Escuela Superior de Medicina del I.P.N.

Este programa de postgrado en metalurgia, ha venido supe-
rándose académicamente, considerándose hoy en día a nivel nacio-
nal como uno de los mejores; logrando que concurran a estudiar --
ésta maestría Ingenieros de Latinoamérica e inclusive de Estados
Unidos de América y lo más significativo de varios estados de la-
República.

Otro programa académico, que imparte el Instituto de In-
vestigaciones Metalúrgicas, es la ESPECIALIDAD EN METALURGIA Y/O-
CIENCIA DE MATERIALES, la cual va dirigida a estudiantes de los--
últimos años de las carreras afines a la Metalurgia que tengan --
vocación a ésta. En la especialidad el estudiante recibe un - --
fuerte entrenamiento teórico-práctico en las áreas de Procesos Si-
derúrgicos, Fundición y Soldadura. Con éste curso se logra prepa-
rar profesionistas de mayor nivel académico para la Industria de
la Siderúrgica y metal-mecánica del estado principalmente, así --
como proveer de buenos estudiantes para los cursos de maestría en
éste mismo Instituto. En éste año 1985, dr inscribieron 26 nue-
vos estudiantes.

APOYOS RECIBIDOS

Para la creación y fortalecimiento del Instituto de Inves-
tigaciones metalúrgicas primeramente y luego para el apoyo a los-
programas de investigación y postgrado en Metalurgia, se ha reci-
bido apoyo financiero y de aliento moral, principalmente de las-
Instituciones siguientes: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnolo-
gía (CONACYT), Asociación Nacional de Universidades e Institutos-
de Educación Superior (ANUIES), Secretaría de Educación Pública y
en Especial a la Universidad Michoacana.

DETERMINANTES EN UN PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE (PEA) CONCRETO. RESULTADOS PRELIMINARES.*

Dr. MARIO LUIS OSORIO VICTORIA; Dra. Noemí Sánchez Argaez; Dr. Eleazar -
Lara Padilla; Dr. Arturo Orduña.**

I. INTRODUCCION:

Los profesores de la Academia de Bioquímica Aplicada de la Escuela Supe-
rior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional, preocupados por co-
nocer los factores que inciden en el aprovechamiento escolar de los es-
tudiantes bajo su responsabilidad docente, realizamos una investigación
educativa de tipo exploratorio en la que se pretende caracterizar tales
factores. El aprovechamiento escolar de los estudiantes, está expresado
en la asignación de calificaciones según escala Institucional de 0 a 10.
Los factores seleccionados para su estudio, con los que desde luego no -
creemos agotar ni mucho menos el análisis de determinantes, los elegimos
según la relación que guardan con el PEA: directa, los denominamos FACTO-
RES INTERNOS; influencia indirecta: FACTORES EXTERNOS; y aquellos en que
no es posible diferenciar un efecto directo o indirecto: FACTORES MIXTOS.

El estudio persigue analizar el comportamiento de estos factores, rela-
cionados con el aprovechamiento escolar en tres generaciones de estudian-
tes y establecer comparaciones y análisis cuali-cuantitativos longitudi-
na y transversalmente; lo anterior en un hecho concreto y singular: --

* Presentado en: Jornadas nacionales sobre investigación y docencia en -
la Universidad. Facultad de Filosofía y Letras, UANL. México.
Noviembre 26, 27 y 28 de 1986.

** Personal Docente de la Escuela Superior de Medicina del I.P.N.

Este programa de postgrado en metalurgia, ha venido supe-
rándose académicamente, considerándose hoy en día a nivel nacio-
nal como uno de los mejores; logrando que concurran a estudiar --
ésta maestría Ingenieros de Latinoamérica e inclusive de Estados
Unidos de América y lo más significativo de varios estados de la-
República.

Otro programa académico, que imparte el Instituto de In-
vestigaciones Metalúrgicas, es la ESPECIALIDAD EN METALURGIA Y/O-
CIENCIA DE MATERIALES, la cual va dirigida a estudiantes de los--
últimos años de las carreras afines a la Metalurgia que tengan --
vocación a ésta. En la especialidad el estudiante recibe un --
fuerte entrenamiento teórico-práctico en las áreas de Procesos Si-
derúrgicos, Fundición y Soldadura. Con éste curso se logra prepa-
rar profesionistas de mayor nivel académico para la Industria de
la Siderúrgica y metal-mecánica del estado principalmente, así --
como proveer de buenos estudiantes para los cursos de maestría en
éste mismo Instituto. En éste año 1985, dr inscribieron 26 nue-
vos estudiantes.

APOYOS RECIBIDOS

Para la creación y fortalecimiento del Instituto de Inves-
tigaciones metalúrgicas primeramente y luego para el apoyo a los-
programas de investigación y postgrado en Metalurgia, se ha reci-
bido apoyo financiero y de aliento moral, principalmente de las-
Instituciones siguientes: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnolo-
gía (CONACYT), Asociación Nacional de Universidades e Institutos-
de Educación Superior (ANUIES), Secretaría de Educación Pública y
en Especial a la Universidad Michoacana.

DETERMINANTES EN UN PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE (PEA) CONCRETO. RESULTADOS PRELIMINARES.*

Dr. MARIO LUIS OSORIO VICTORIA; Dra. Noemí Sánchez Argaez; Dr. Eleazar -
Lara Padilla; Dr. Arturo Orduña.**

I. INTRODUCCION:

Los profesores de la Academia de Bioquímica Aplicada de la Escuela Supe-
rior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional, preocupados por co-
nocer los factores que inciden en el aprovechamiento escolar de los es-
tudiantes bajo su responsabilidad docente, realizamos una investigación
educativa de tipo exploratorio en la que se pretende caracterizar tales
factores. El aprovechamiento escolar de los estudiantes, está expresado
en la asignación de calificaciones según escala Institucional de 0 a 10.
Los factores seleccionados para su estudio, con los que desde luego no -
creemos agotar ni mucho menos el análisis de determinantes, los elegimos
según la relación que guardan con el PEA: directa, los denominamos FACTO-
RES INTERNOS; influencia indirecta: FACTORES EXTERNOS; y aquellos en que
no es posible diferenciar un efecto directo o indirecto: FACTORES MIXTOS.

El estudio persigue analizar el comportamiento de estos factores, rela-
cionados con el aprovechamiento escolar en tres generaciones de estudian-
tes y establecer comparaciones y análisis cuali-cuantitativos longitudi-
na y transversalmente; lo anterior en un hecho concreto y singular: --

* Presentado en: Jornadas nacionales sobre investigación y docencia en -
la Universidad. Facultad de Filosofía y Letras, UANL. México.
Noviembre 26, 27 y 28 de 1986.

** Personal Docente de la Escuela Superior de Medicina del I.P.N.

la práctica docente cotidiana de un puñado de estudiantes y profesores¹.

El propósito último de nuestra investigación es construir un modelo hipotético de causalidad y sobredeterminación del aprovechamiento escolar, aplicable al análisis concreto de situaciones concretas y con esto contribuir a resolver la artificial dicotomía antagónica con que es concebida la práctica docente por un lado y la investigación científica por el otro. Creemos que el propio hacer docente es búsqueda constante de explicaciones que debidamente sistematizadas representan la esencia de la práctica científica.

En esta comunicación ofrecemos los datos relativos al estudio de la primera generación, ya que hasta agosto de 1987 pensamos concluirla.

I.1. Antecedentes históricos:

Nuestro objeto de estudio es la asignatura de Bioquímica Aplicada que se imparte en el segundo año de la carrera de medicina de la E.S.M. del I.P.N.; por tanto, señalamos a continuación algunos antecedentes que permiten ubicar el contexto donde se realiza esta investigación.

La E.S.M. del I.P.N. surge en 1938 de la fusión de dos tendencias: el contexto general en el que se crea el I.P.N., "proyecto educativo revolucionario del cardenismo"², que consideramos responde a los requerimientos de expansión de la naciente industrialización y por tanto del modelo de acumulación capitalista vigente en ese entonces.

1. "Los hombres de la micro historia son cabezas de ratón y ciudadanos - número en la macro historia; en la micro historia se convierten en ciudadanos nombres". De esto es de lo que hablamos aquí. Luis González: Invitación a la micro historia. Sep/setentas, No. 72. la ed. 1973. México. p. 30.
2. Montecr., G.H.: El instituto Politécnico Nacional: Proyecto educativo revolucionario del cardenismo. Rev de la Ed. Sup. Vol XV, Núm.2 (58). abril-junio. 1986. p.p. 45-67.

La segunda tendencia, determinante para la estructuración del Plan de Estudios dominante³, la representa la inexorable influencia flexneriana a la que no escapó ninguna escuela o facultad de medicina del país y de la misma América Latina⁴.

Los orígenes de la E.S.M. se remontan a 1933 en el seno de la Preparatoria "Gabino Barreda"⁵ que en 1934 se transforma en Universidad Obrera y para 1936 es asimilada al naciente I.P.N. En la Escuela de Bacteriología del I.P.N. se incluyó a partir del cuatro de marzo de 1938, la carrera de medicina rural, "para tratar de aliviar las graves deficiencias -- que en materia de salubridad existían en el medio rural, así como dar -- atención médica al campesino"⁶.

I.2. Etapa actual de la E.S.M.:

El Plan de Estudios vigente está integrado por 45 asignaturas que se imparten durante cinco años en semestres alternos, a los que hay que agregar un año de internado rotatorio de pregrado y otro más de servicio social obligatorio. La estructura que contiene a estas asignaturas es una división en atención a tres campos del conocimiento médico: básico, clínico y social.

La distribución horaria por asignaturas refleja énfasis en el conocimiento de las ciencias biomédicas: en segundo año de la carrera, donde se ubica la asignatura de Bioquímica Aplicada, el 81.20% de la carga hora-

3. Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Medicina: Planes de estudio. México, 1984.
4. Jarillo, E.: El campo de la educación médica. En: evaluación de programas de enseñanza. Compilación del Departamento de Enseñanza. E.S.M. del I.P.N. México, 1983.
5. E.S.M.-I.P.N.: Curso Introductorio a las carreras de medicina y optometría. México. 1984.
6. Mendoza, A.E.: Efemérides y biografías de fundadores de la Escuela Superior de Medicina. I.P.N. Méx. 1971.

ria corresponde al área básica y sólo 18.79% a Estadística Médica y Método Científico I; en conjunto, durante los cinco años de carrera, sólo 9.60% de la carga horaria corresponde al área sociomédica; independientemente de los enfoques que en dicha área se impartan en la realidad⁷.

En la asignatura de Bioquímica Aplicada se abordan siete unidades programáticas durante 20 semanas; 155 horas para teoría y 45 para prácticas de laboratorio. El total de horas por semana es de 10. Las unidades son, progresivamente:

1. Principios bioquímicos de nutrición.
2. Digestión, absorción, transporte y distribución de nutrimentos.
3. Equilibrio hidro-electrolítico y ácido-básico.
4. Metabolismo de carbohidratos.
5. Metabolismo de lípidos.
6. Metabolismo de amino-ácidos.
7. Ácidos nucleicos y biosíntesis de proteínas.

Los objetivos terminales de la asignatura pretenden relacionar el conocimiento bioquímico con el "estado" de salud-enfermedad de los individuos

en situaciones patológicas frecuentes en nuestro medio y en la práctica diaria de la medicina.

El programa no es por objetivos ni está expresado en términos de carta

descriptiva; no obstante, los contenidos tienden al enciclopedismo, pretenden ser exhaustivos, apuntan hacia la memorización, repetición y panto

7. "Una segunda, es la relativa al currículo vivido o real, esto es, la puesta en marcha en la cotidianidad educativa de este plan de estudios, con todas las instancias que intervienen, como son la administrativa, la docente, la escolar, la institucional, etcétera.". En: Gálán Giral, M.I. y Marín Méndez, D.E.: Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum. Perfiles Educativos. No. 27-28. Enero-Junio 1985. CASE-CISE. U.N.A.M. p.p. 26-45

rámica muy general del campo de conocimiento de la bioquímica con poca aplicación a los procesos salud-enfermedad que afectan a la población mexicana.

Las prácticas de laboratorio guardan cierta relación con los contenidos teóricos, hecho que no siempre se logra, y se instrumentan según infraestructura para su realización; de alguna manera el enfoque instrumentalista para abordar los objetos cognoscibles, el biologicismo y simulación de una supuesta realidad bioquímica, son hechos dominantes en tales prácticas.

El contenido teórico se complementa con 16 seminarios de apoyo al programa general; en éstos, los alumnos buscan fuentes, sistematizan contenidos y los presentan ante su grupo académico según sus propios enfoques y orientación de los distintos docentes.

Cada uno de los ocho grupos académicos está bajo la responsabilidad de un Profesor Titular y en algunos semestres ha habido necesidad de asignar dos grupos simultáneamente a un mismo profesor; los grupos suelen ser entre 18 y 25 alumnos; la metodología didáctica varía en consecuencia de lo anterior.

En este caso -y sin pecar de etnocentrismo- la Academia de Profesores es responsable de la operacionalización del PEA y ha logrado mantener cierto control sobre su actividad docente, incluida desde luego la evaluación-acreditación; control no absoluto dadas las necesidades institucionales, pero sí bastante importante debido quizá, a cierto grado de cohesión interna y permisibilidad de la instancia directiva inmediata; esto, desde luego, no quiere decir que haya ausencia de intereses opuestos y contradictorios con la consecuente lucha por imponer, en última instan-

cia, un proyecto académico sobre otro ⁸.

En la asignatura de Bioquímica Aplicada no se ha realizado ningún proceso de evaluación formal del PEA; tradicionalmente se han aplicado instrumentos de "evaluación" a los alumnos que no pasan de ser exámenes de conocimientos que pretenden "medir" el logro de los objetivos de aprendizaje adquiridos durante el curso y por tanto son sólo con fines de acreditación. Todos los exámenes son diseñados por la Academia de Profesores y consisten en reactivos de opción múltiple con una sola respuesta correcta, en número de 50 para cada uno de los exámenes parciales departamentales y orientados por los objetivos generales de las unidades, el avance programático logrado y el consenso de los docentes encargados de clase ante grupo. Con este procedimiento se obtienen tres calificaciones durante el semestre; a éstas, cada Profesor puede incrementar hasta 10 puntos (escala 0 a 100) según el desempeño observado del alumno. El valor final de estas calificaciones es del 70% de su calificación total. La evaluación del laboratorio se realiza longitudinalmente en atención a varios parámetros; conviene destacar dos de ellos: la exposición de los alumnos del marco referencial de la práctica por realizar y un examen escrito de respuesta breve que explora lo realizado en el laboratorio; esto se realiza en cada práctica y al final se promedia. Tal calificación representa el 20 % del total.

La evaluación del seminario es la que tiene carácter más subjetivo; la realiza el profesor en el aula según su juicio en cuanto a la forma de presentación del seminario y un examen rápido (quick-test) que realiza

8. Chamizo, G.O. y Jiménez, S.M.: El análisis institucional. Perfiles educativos. No. 16. CISE. U.N.A.M. 1982.

al grupo al inicio del seminario; esta calificación representa el 10 % del total.

II. MARCO TEORICO CONCEPTUAL:

Concebimos la docencia -y la investigación de la docencia- como un hecho social, por tanto, para explicarlo es indispensable partir de un análisis lógico que caracterice la relación que guardan las instituciones de educación con el Estado y la Sociedad Civil así como con los proyectos políticos de ambas instancias; ésta es quizá la abstracción más simple que podemos encontrar ⁹ para poder contextualizar el accionar docente al interior del aula, ya que tal actividad no es independiente de los proyectos de clase. A partir de eso mismo podemos identificar los tipos y niveles de resistencias al interior de las instituciones y de la propia aula; hecho que no puede ser olvidado a riesgo de no comprender en toda su complejidad la relación docente-institución. ¹⁰

A partir de estas abstracciones pueden caracterizarse las estrategias curriculares y la instrumentación del PEA incluida la evaluación, medición y/o simple acreditación estudiantil.

9. "La abstracción es un paso inevitable en el proceso de conocimiento y constituye una expresión sintetizada "en la conciencia" de lo concreto real. Busca lo esencial, descubrir la estructura interna del objeto y captar el fenómeno en su "simple forma elemental"; así, la abstracción más simple..." contiene en germen las potencialidades del concreto a reconstruir en el pensamiento... que constituye la "síntesis de múltiples determinaciones".

Cfr. De la Garza Toledo, E.: El método concreto- abstracto-concreto (ensayos de metodología marxista). UAM-Iztapalapa. Cuadernos de Teoría y Sociedad, Méx. 1983. 173 pp.

La cita está tomada de: Hirsch Adler Ana: Reseña bibliográfica. Revista de la Educación Superior, Vol. XV, Núm. 1(57). Enero-Marzo 1986. Méx. pp. 160-164.

10. La dialéctica de la reproducción/resistencia es la categoría teórica que nos ha interesado particularmente. Nos basamos para su construcción empírica en el artículo de Henry Giroux, Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos No. 44; ed. FEA; Dic. 1985. pp. 36-65.

cia, un proyecto académico sobre otro ⁸.

En la asignatura de Bioquímica Aplicada no se ha realizado ningún proceso de evaluación formal del PEA; tradicionalmente se han aplicado instrumentos de "evaluación" a los alumnos que no pasan de ser exámenes de conocimientos que pretenden "medir" el logro de los objetivos de aprendizaje adquiridos durante el curso y por tanto son sólo con fines de acreditación. Todos los exámenes son diseñados por la Academia de Profesores y consisten en reactivos de opción múltiple con una sola respuesta correcta, en número de 50 para cada uno de los exámenes parciales departamentales y orientados por los objetivos generales de las unidades, el avance programático logrado y el consenso de los docentes encargados de clase ante grupo. Con este procedimiento se obtienen tres calificaciones durante el semestre; a éstas, cada Profesor puede incrementar hasta 10 puntos (escala 0 a 100) según el desempeño observado del alumno. El valor final de estas calificaciones es del 70% de su calificación total. La evaluación del laboratorio se realiza longitudinalmente en atención a varios parámetros; conviene destacar dos de ellos: la exposición de los alumnos del marco referencial de la práctica por realizar y un examen escrito de respuesta breve que explora lo realizado en el laboratorio; esto se realiza en cada práctica y al final se promedia. Tal calificación representa el 20 % del total.

La evaluación del seminario es la que tiene carácter más subjetivo; la realiza el profesor en el aula según su juicio en cuanto a la forma de presentación del seminario y un examen rápido (quick-test) que realiza

8. Chamizo, G.O. y Jiménez, S.M.: El análisis institucional. Perfiles educativos. No. 16. CISE. U.N.A.M. 1982.

al grupo al inicio del seminario; esta calificación representa el 10 % del total.

II. MARCO TEORICO CONCEPTUAL:

Concebimos la docencia -y la investigación de la docencia- como un hecho social, por tanto, para explicarlo es indispensable partir de un análisis lógico que caracterice la relación que guardan las instituciones de educación con el Estado y la Sociedad Civil así como con los proyectos políticos de ambas instancias; ésta es quizá la abstracción más simple que podemos encontrar ⁹ para poder contextualizar el accionar docente al interior del aula, ya que tal actividad no es independiente de los proyectos de clase. A partir de eso mismo podemos identificar los tipos y niveles de resistencias al interior de las instituciones y de la propia aula; hecho que no puede ser olvidado a riesgo de no comprender en toda su complejidad la relación docente-institución. ¹⁰

A partir de estas abstracciones pueden caracterizarse las estrategias curriculares y la instrumentación del PEA incluida la evaluación, medición y/o simple acreditación estudiantil.

9. "La abstracción es un paso inevitable en el proceso de conocimiento y constituye una expresión sintetizada "en la conciencia" de lo concreto real. Busca lo esencial, descubrir la estructura interna del objeto y captar el fenómeno en su "simple forma elemental"; así, la abstracción más simple..." contiene en germen las potencialidades del concreto a reconstruir en el pensamiento... que constituye la "síntesis de múltiples determinaciones".

Cfr. De la Garza Toledo, E.: El método concreto- abstracto-concreto (ensayos de metodología marxista). UAM-Iztapalapa. Cuadernos de Teoría y Sociedad, Méx. 1983. 173 pp.

La cita está tomada de: Hirsch Adler Ana: Reseña bibliográfica. Revista de la Educación Superior, Vol. XV, Núm. 1(57). Enero-Marzo 1986. Méx. pp. 160-164.

10. La dialéctica de la reproducción/resistencia es la categoría teórica que nos ha interesado particularmente. Nos basamos para su construcción empírica en el artículo de Henry Giroux, Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos No. 44; ed. FEA; Dic. 1985. pp. 36-65.

El fenómeno educativo es instancia de la formación económico-social donde se realiza el interjuego de la reproducción/resistencia; reproducción de las relaciones sociales de producción, de la ideología dominante y de la misma fuerza de trabajo; resistencia política a tal reproducción expresada en sus formas psicológicas, epistemológicas, actitudinales, orgánicas, etc., pero de alguna manera resistencia al reciclaje de los proyectos hegemónicos; en muchos casos la misma crítica neurótica¹¹ puede ser considerada como forma de resistencia en los términos que la propone Giroux¹².

En otro orden de ideas, se ha definido a la evaluación educativa como un proceso sistemático que persigue determinar el grado o nivel en que los alumnos alcanzan los objetivos educacionales, contempla la observación controlada de dichos alumnos, presupone que los objetivos educacionales han sido adecuadamente identificados tanto por los estudiantes como por las instancias evaluadoras, incluye descripciones cualitativas del comportamiento de los sujetos evaluados, así como juicios valorativos respecto a las causas de las desviaciones detectadas y, finalmente, la evaluación debe dar cuenta de las condiciones sociales en las que se da el proceso enseñanza-aprendizaje¹³.

Coincidimos en que la evaluación educativa es un proceso complejo que debe abarcar por lo menos lo antes señalado y no la simple cuantificación de supuestos conocimientos; no obstante, quedan abiertas varias interrogantes:

11. La crítica neurótica se caracteriza por ignorar la realidad, es decir lo que de objetivo tiene ésta y reducirla neuróticamente a lo que de subjetivo pueda tener; esta crítica nunca pasa de ser una mera fantasía en la mente del sujeto.
12. Ibid.
13. Goring, P.: Manual de mediciones y evaluaciones del rendimiento en los estudios. Ed. Kapeluz. Argentina. 1971.

¿de qué premisas teórico-conceptuales se parte para definir los objetivos educacionales?, ¿qué o quienes han validado tales fenómenos presumiblemente evaluables?, ¿cómo se puede ver-da-de-ra-men-te, "dar cuenta" de los determinantes sociales del PEA?; ese dar cuenta, ¿tendrá carácter universal¹⁴ o explica sólo los hechos concretos a nivel micro de la cotidianidad; de no ser así, ¿cómo identificar las articulaciones entre el diario hacer en el aula -lo singular- y una innegable determinación de los fenómenos estructurales?.

Las preguntas pueden extenderse quizá ad infinitum pero nuestra intención es ofrecer "una síntesis, aún prematura en apariencia",¹⁵ del comportamiento de un grupo de factores seleccionados, en relación con el aprovechamiento escolar; esto -como dijimos al inicio- en un hecho concreto y singular: la práctica docente cotidiana.

III. METODOLOGIA:

Nos propusimos realizar una exploración diagnóstica de tipo pedagógico a los estudiantes de Bioquímica Aplicada del segundo año de la carrera de medicina, con el propósito de sistematizar los factores que pudieran incidir en el comportamiento del PEA al que están sujetos tales estudiantes -

14. "Resulta incomprensible la relación que guarda un fenómeno singular, una práctica concreta, personal, con la complejidad de los fenómenos universales, generales. Por tanto es indispensable... (el manejo teórico)... de la categoría "Totalidad" y del vínculo que existe entre los fenómenos universales, particulares y singulares, y que nos permite entender aquella categoría.". En: Osorio, V.M.L.: El fenómeno educativo visto como totalidad. Especialización para el ejercicio de la docencia CISE-UNAM. Mimec, México 1984
15. "En el desarrollo de una disciplina, hay momentos en que una síntesis aún prematura en apariencia, resulta más útil que muchos trabajos de análisis; son momentos en que, dicho con otros términos, importa sobre todo enunciar bien las cuestiones, más que, todavía, tratar de resolverlas.". En: Bloch, M.: La historia rural francesa. Ed. Crítica-Grijalbo. Barcelona, 1978. p. 27.

El fenómeno educativo es instancia de la formación económico-social donde se realiza el interjuego de la reproducción/resistencia; reproducción de las relaciones sociales de producción, de la ideología dominante y de la misma fuerza de trabajo; resistencia política a tal reproducción expresada en sus formas psicológicas, epistemológicas, actitudinales, orgánicas, etc., pero de alguna manera resistencia al reciclaje de los proyectos hegemónicos; en muchos casos la misma crítica neurótica¹¹ puede ser considerada como forma de resistencia en los términos que la propone Giroux¹².

En otro orden de ideas, se ha definido a la evaluación educativa como un proceso sistemático que persigue determinar el grado o nivel en que los alumnos alcanzan los objetivos educacionales, contempla la observación controlada de dichos alumnos, presupone que los objetivos educacionales han sido adecuadamente identificados tanto por los estudiantes como por las instancias evaluadoras, incluye descripciones cualitativas del comportamiento de los sujetos evaluados, así como juicios valorativos respecto a las causas de las desviaciones detectadas y, finalmente, la evaluación debe dar cuenta de las condiciones sociales en las que se da el proceso enseñanza-aprendizaje¹³.

Coincidimos en que la evaluación educativa es un proceso complejo que debe abarcar por lo menos lo antes señalado y no la simple cuantificación de supuestos conocimientos; no obstante, quedan abiertas varias interrogantes:

11. La crítica neurótica se caracteriza por ignorar la realidad, es decir lo que de objetivo tiene ésta y reducirla neuróticamente a lo que de subjetivo pueda tener; esta crítica nunca pasa de ser una mera fantasía en la mente del sujeto.
12. Ibid.
13. Goring, P.: Manual de mediciones y evaluaciones del rendimiento en los estudios. Ed. Kapeluz. Argentina. 1971.

¿de qué premisas teórico-conceptuales se parte para definir los objetivos educacionales?, ¿qué o quienes han validado tales fenómenos presumiblemente evaluables?, ¿cómo se puede ver-da-de-ra-men-te, "dar cuenta" de los determinantes sociales del PEA?; ese dar cuenta, ¿tendrá carácter universal¹⁴ o explica sólo los hechos concretos a nivel micro de la cotidianidad; de no ser así, ¿cómo identificar las articulaciones entre el diario hacer en el aula -lo singular- y una innegable determinación de los fenómenos estructurales?.

Las preguntas pueden extenderse quizá ad infinitum pero nuestra intención es ofrecer "una síntesis, aún prematura en apariencia",¹⁵ del comportamiento de un grupo de factores seleccionados, en relación con el aprovechamiento escolar; esto -como dijimos al inicio- en un hecho concreto y singular: la práctica docente cotidiana.

III. METODOLOGIA:

Nos propusimos realizar una exploración diagnóstica de tipo pedagógico a los estudiantes de Bioquímica Aplicada del segundo año de la carrera de medicina, con el propósito de sistematizar los factores que pudieran incidir en el comportamiento del PEA al que están sujetos tales estudiantes -

14. "Resulta incomprensible la relación que guarda un fenómeno singular, una práctica concreta, personal, con la complejidad de los fenómenos universales, generales. Por tanto es indispensable... (el manejo teórico)... de la categoría "Totalidad" y del vínculo que existe entre los fenómenos universales, particulares y singulares, y que nos permite entender aquella categoría.". En: Osorio, V.M.L.: El fenómeno educativo visto como totalidad. Especialización para el ejercicio de la docencia CISE-UNAM. Mimec, México 1984
15. "En el desarrollo de una disciplina, hay momentos en que una síntesis aún prematura en apariencia, resulta más útil que muchos trabajos de análisis; son momentos en que, dicho con otros términos, importa sobre todo enunciar bien las cuestiones, más que, todavía, tratar de resolverlas.". En: Bloch, M.: La historia rural francesa. Ed. Crítica-Grijalbo. Barcelona, 1978. p. 27.

al interior de una currícula tradicional y por tanto poco flexible como es la de la E.S.M. del I.P.N.

El instrumento empleado es una "Encuesta de diagnóstico pedagógico" discutida íntegramente por todos los Profesores de la Academia de Bioquímica Aplicada (Anexo) con lo cual se consiguió un instrumento que además de apegarse a los lineamientos técnicos del caso, rescata las experiencias del docente concreto, único que conoce o "siente" las necesidades psicopedagógicas de "sus" alumnos.

La encuesta es estructurada, no anónima, con cinco ítems de datos generales y 33 preguntas cerradas que exploran declaración, opinión o percepción del alumno respecto de los factores por determinar; al final hay una frase que dice: "Si desea anotar algún comentario se lo agradeceremos" esto con el propósito de recabar en forma libre discursos que nos pudieran servir para el análisis cualitativo.

Se efectuó una prueba piloto aplicada a estudiantes de otra Escuela de Medicina para asegurar la confiabilidad del instrumento.

Para la primera población en estudio (generación feb-julio/1986) la encuesta se aplicó el mismo día en que presentaron el último examen departamental debido a problemas operativos que no pudimos superar.

FACTORES ESTUDIADOS:

Los elegimos según relación que guardan con el PEA, en forma dominante y no absoluta; para cada factor construimos una serie de indicadores distribuidos en la encuesta sin ningún orden previsto de forma tal que sólo en la hoja de control del instrumento teníamos ubicados los indicadores correspondientes a cada factor.

1. FACTORES EXTERNOS:

1.1. Condiciones materiales de existencia: definidas como la situación actual del estudiante de tipo ambiental, laboral, económica y de ex-

tracción de clase relacionada con su proceso estudiantil.

Este factor es explorado a través de las preguntas 1, 3, 9, 16, 21, 26, 27 y 32.

Con el propósito de construir el índice cuantitativo para esta variable cualitativa¹⁶, se clasificaron las respuestas en tres rangos: malo, regular y bueno, con valores arbitrarios de 0,1 y 2 respectivamente; a partir de esto se obtienen promedios parciales y generales y se logra una "Calificación" de los distintos factores que va de 0 a 2 según sea "más malo o más bueno". Es importante destacar que la clasificación en rangos procuró estar orientada por los elementos del marco teórico-conceptual desde el que partimos, lo que no necesariamente garantiza que nuestros análisis sean correctos dada la complejidad del fenómeno en estudio y las dificultades metodológicas que estos enfoques encierran¹⁷.

Para el caso del factor condiciones materiales de existencia, por ejemplo, se consideró: (Confrontar ANEXO).

MALO cuando en la pregunta UNO contestaron OPCIONES 5 ó 6 + pregunta TRES, opción 2 + pregunta 9, opción 1 + pregunta 16, opciones 5, 6 ó 7 + pregunta 26, opción 1 + pregunta 27, opciones 1 ó 4.

REGULAR cuando: pregunta UNO, opciones 3 ó 4 + pregunta TRES, opción 1 + pregunta 9, opciones 2 ó 3 + pregunta 16, opciones 2, 3 ó 9 + pregunta 21, opción 1 + pregunta 26, opciones 2 ó 3 + pregunta 27, opción 2 + pregunta 32, opción 1.

16. Boudon, R y Lazarsfeld, P.: Metodología de las ciencias sociales. I. Conceptos e índices. Ed. LAIA 2a. ed. España, 1979.

17. Hirsch Adler, A.: Reseña bibliográfica: Vellinga, Menno: Industrialización, burguesía y clase obrera en México. México: Siglo XXI Editores, segunda edición en español, 1981, 275 pp. Revista de la Educación Superior. Vol. XIII, Núm 4 (52) Octubre-Diciembre. 1984. Mex. pp 146-150.

BUENC cuando: pregunta UNO, opciones 1 ó 2 + pregunta TRES, opción 3 + -- pregunta 9, opción 4 + pregunta 16, opciones 1, 4 u 8 + pregunta 21, opción 2 + pregunta 26, opción 4 + pregunta 27, opción 3 + pregunta 32, opción 2.

1.2. Utilización del tiempo libre: lo definimos en función de las actividades frecuentemente realizadas durante lo que el alumno considera como tiempo libre, así como en relación al tiempo utilizado para trasladarse a la Escuela.

Este factor es explorado a través de las preguntas 2 y 10, donde la primera de ellas incluye dos respuestas.

Igual que para todos los factores se construyó el índice cuantitativo según las consideraciones antes señaladas.

1.3. Autopercepción del "rol" estudiantil: nivel de conciencia que el estudiante manifiesta tener respecto de su propio proceso educativo.

Las preguntas 14, 20 con tres posibilidades de respuesta y 25, son las que persiguen explorar este factor.

El índice cuantitativo se construyó con los mismos criterios.

2. FACTORES INTERNOS:

2.1. Antecedentes académicos: definidos como el desempeño formal en los procesos escolarizados previos y obligatorios a su situación escolar actual..

Este factor se explora con las preguntas 4, 5, 11, 13, 17, 18, 24, 28, 30, 31 y 33.

Se construyó igualmente el índice cuantitativo.

2.2. Situación académica actual: definida como el desempeño formal en el proceso escolarizado vivido al momento de aplicar el instrumento, así como la influencia de la organización académica vigente.

Las preguntas 12, 19 y 29 son los indicadores de este factor.

Con los mismos criterios se construyó el índice de referencia.

3. FACTOF MIXTO

3.1. Condiciones para el aprendizaje: situaciones concretas y objetivas --

que actúan como obstáculos o facilitadores del aprendizaje del estudiante según su propia percepción u opinión. Incluimos en nuestra exploración una serie de elementos que integran el PEA y que pueden ser considerados por el estudiante, indistintamente, como obstáculos o como facilitadores.

Las preguntas 6 y 7 donde se pide prioricen los tres principales factores que consideren obstáculos o facilitadores, así como las preguntas 8, 15 y 22, exploran esta categoría.

4. APRVECHAMIENTO ESCOLAR:

Esta factor abarca las calificaciones obtenidas por los estudiantes en nuestra asignatura exclusivamente y está integrado por:

4.1. Calificaciones obtenidas en los exámenes parciales departamentales, --

(tres, para esta población), de 50 preguntas de opción múltiple más la nota que el Profesor Titular agrega según su criterio y siempre que la calificación del examen sea mayor o igual que seis. (70% de la calificación final).

4.2. Calificación asignada en el Laboratorio por la exposición del marco referencial de la práctica.

4.3. Calificación asignada en el laboratorio por el examen de conocimientos posterior a realizada la práctica.

4.4. Calificación que el Profesor Titular asigna al estudiante por su desempeño en la actividad de Seminario. (10% de la calificación final).

4.5. Promedio ponderado de tales calificaciones que integra la nota que aparece oficialmente en el expediente del alumno, necesariamente expresada en números enteros del 0 al 10.

Para integrar la nota de laboratorio, cuyo valor para la calificación final es del 20%, se toman en cuenta otros parámetros que no hemos considerado en forma aislada para nuestra investigación, pero que en la calificación final, están ya incluidos.

ENFOQUE CUALITATIVO:

Sabemos que los fenómenos tienen características cuantitativas y cualitativas que se expresan de manera simultánea e interdeterminante; la realidad no es cantidad o cualidad. Sólo por las limitaciones del método y de la exposición se hace necesario separar tales características de la realidad.

El análisis de contenido¹⁸ fue la metodología empleada para realizar la --aprehensión cualitativa de nuestro objeto de conocimiento; así, cada uno --de los discursos obtenidos de la última parte de la encuesta se consideró primeramente como unidad idiomática y procedimos a identificar en tales --discursos las tendencias generales que pudieran sugerir, sin constreñir --tal análisis por la definición previa de términos o ideogramas "tipo" que --orientaran en cualquier sentido el examen de las expresiones lingüísticas --obtenidas.

Cada una de las unidades idiomáticas fue descompuesta en frases con ideas --diferentes; éstas se agruparon de acuerdo a dos categorías teóricas ya citadas: ideas que expresaran concepciones reproductoras del PEA, o aquellas que manifestaran resistencia¹⁹.

18. UNAM-Fac. de Ciencias Políticas y Sociales: Apuntes sobre análisis de contenido. (Varios autores). Traducción del Departamento Técnico de la UNAM. Ec. xerográfica. Méx. 1975.

19. *Ibid.* cita No. 10.

Cada frase analizada en la categoría "reproductora" se ubicó según tuviera como idea dominante alguna de las tres formas de reproducción de la Escuela Capitalista: de las relaciones de producción, de la fuerza de trabajo o de la ideología dominante; cabe señalar, no obstante, que todas las frases "reproductoras" lo son en un sentido global y que la separación en esas --tres formas es un propuesta metodológica sujeta a discusión y mayor precisión teórica-empírica.

Las frases consideradas "de resistencia", dado el menor desarrollo que tiene esta categoría, pensamos sería correcto clasificarlas de acuerdo a los factores que orientan este trabajo, es decir: condiciones materiales de --existencia, utilización del tiempo libre, autopercepción del "rol" estudiantil, antecedentes académicos, situación académica actual, condiciones para el aprendizaje y aprovechamiento escolar; en este caso, las frases de --berían de contener ideas subversivas en el sentido en que lo refiere Fals²⁰.

Dada la complejidad de la personalidad y sus posibilidades de expresión --multifacética-algunos más, otros no tanto-pensamos sería pertinente analizar según los planteamientos metodológicos propuestos, alguna encuesta en la que se identificara este carácter multifacético de la personalidad, ya que en una sola respuesta emitida en un lapso no mayor de un minuto, es posible encontrar significantes distintos y contradictorios.

20. Subversión: antivalores, contranormas, organización rebelde, innovaciones técnicas. En: Las revoluciones inconclusas en América Latina (1809-1968). Orlando Fals Borda. Siglo XXI editores. Colección mínima 19. 8a. ed. México, 1981. p.15.

RESULTADOS Y DISCUSION:

Los resultados de esta primera población estudiada se presentan en los cuadros 1 al 7.

1. Datos generales:

El número total de estudiantes que integran esta primera población en estudio es de 175, de los cuales 148 (84.58%) contestaron la encuesta referida; ésto se debe a que el instrumento se aplicó al momento de sustentar el último examen departamental y por tanto los 27 estudiantes que no contestaron la encuesta ya no podían acreditar la asignatura dentro del período ordinario. Esto altera las relaciones que veremos más adelante y los resultados habrá que relativizarlos a la luz de este hecho, ya que el número de alumnos con más bajo aprovechamiento escolar no contestaron la encuesta; las correlaciones obtenidas omiten esta parte importante de la población. El total de alumnos está dividido en ocho grupos académicos identificados con los números del 09 al 16; el grupo con menor número de alumnos inscritos fue el 14, con 19 alumnos; el que tuvo más fue el 15, con 24; el promedio de alumnos por grupo es de 21.87; de éstos, contestaron la encuesta -- 18.5 alumnos por grupo académico. La distribución por edad, sexo y estado civil se presenta en el cuadro No. 1.

2. Enfoque cuantitativo por factores: (cuadro No. 2).

2.1. Factores externos:

2.1.1. Condiciones materiales de existencia: El 35.21% de la población estudiada puede ser calificada como con "buenas" condiciones materiales de existencia, 42.65% con "regulares" y 20.01% con "malas". El 2.13% de la población no se pudo calificar por no haber contestado a varias preguntas de esta categoría.

El valor promedio del índice cuantitativo para este factor externo fue de 1.42 (escala 0 a 2).

El valor promedio del índice cuantitativo para este factor externo fue de 1.42. Si nuestros supuestos teóricos-metodológicos son válidos estos resultados demuestran cierta tendencia a la integración de poblaciones escolares con mejores condiciones materiales de existencia, lo cual coincide con un estudio previo realizado en la propia E.S.M.²¹, este hecho lo interpretamos como manifestación de la separación que la crisis capitalista provoca entre las clases que tienen acceso a la educación superior y aquellas que no lo tienen.

Si recordamos que la extracción de clase de los estudiantes del Politécnico, en sus inicios, correspondía a "los hijos de obreros y campesinos"; la inversión social señalada se nos hace evidente. Por otro lado los costos elevados de la educación superior y particularmente de la carrera de medicina alejan de las aulas a los estudiantes que no tienen un patrimonio familiar para sostener tales gastos durante varios años, aún vistos como "inversión a largo plazo"; a ésto se agrega la currícula rígida de la E.S.M. que imposibilita el combinar actividades laborales con las propias del estudiante, a riesgo, claro está, de un bajo aprovechamiento escolar.

En ese mismo orden de ideas la respuesta a la pregunta "Si dejaras de trabajar, ¿podrías continuar tus estudios?" es reveladora. Sólo 48 estudiantes trabajan, pero 68.75% podrían dejar de hacerlo sin que afectara su situación económica y sólo 15 estudiantes trabajan para poder sobrevivir según su propia respuesta.

2.1.2. Utilización del tiempo libre: En este factor obtuvimos una calificación que puede considerarse como "buena" en 24.32% de la población; "regular" 30.85% y "mala" 41.44% de los casos. El 3.39% de la población no respondió a estos indicadores.

21. Osorio, V. y Col. : El fenómeno educativo en la Escuela Superior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional. Encuesta de opiniones. Trabajo presentado en la Sesión Académica del 7 de febrero de 1985 en la E.S.M. del I.P.N.. México. Mimeo.

El valor promedio del índice cuantitativo para este factor externo fue de 0.79 (escala 0 a 2).

Conviene destacar que casi la mitad de la población estudiada ha sido catalogada como "con mal uso del tiempo libre", es decir que prefieren realizar actividades segregacionistas que fomentan el individualismo y aislamiento del ser social y por tanto no pueden promover conductas solidarias para con sus compañeros de grupo, ni propiciar formas organizativas que respondan a las estructuras sobreimpuestas de la sociedad y la cultura dominantes. El efecto que estos comportamientos del estudiante tiene sobre su aprovechamiento escolar se discute más adelante.

2.1.3. Autopercepción del "rol" estudiantil: El 17.70% de la población califica con "buena" autopercepción, 54.86% "regular" y 25.94% "mala".

El 1.50% no contestó a estas preguntas.

El valor promedio del índice cuantitativo para este factor externo fue de 0.90 (escala 0 a 2).

En este caso nuevamente encontramos una tendencia hacia la más baja calificación. El nivel de conciencia del estudiante es inadecuado según el marco teórico-conceptual desde el que partimos; así, el estudiante se percibe más como reproductor del conocimiento que como instancia que obligadamente ha de participar en la construcción del mismo; cuando llega a fallar en el desarrollo ordinario de su proceso de escolarización le provocan angustia los hechos colaterales como la opinión familiar y tan abstractos como el simple hecho de "haber fallado"; no visualizan, en este terreno, las implicaciones prácticas que pueden tener tales "fallas" en su desempeño posterior como estudiantes o incluso como profesionales.

Lo anterior no es más que una tendencia ya que la mayor parte de respuestas se presenta en la calificación "regular" al igual que en el resto de los factores; esto nos hace reflexionar en relación con la validez de la me-

todología de creación de índices empíricos como la que aquí utilizamos y/o respecto a la forma en que lo hacemos.

2.2. Factores internos:

2.2.1. Antecedentes académicos: como se explicó en el capítulo de metodología este factor es explorado a través de 11 preguntas; siete de los indicadores son de respuesta binaria, por tanto las respuestas sólo son malas o buenas; las otras cuatro preguntas abarcan las tres divisiones propuestas para todo el instrumento; en otros términos, el factor de antecedentes académicos se dividió para su análisis en dos subfactores.

Para el primer caso (siete indicadores) se calificó como con "malos" antecedentes académicos al 38.99% y "buenos" al 59.16%; este subfactor calificó con 0.58 (escala 0 a 1).

El otro subfactor (cuatro indicadores) mostró que 8.78% de la población debía considerarse "malo"; 75% "regular" y 16.22% "buenos"; este subfactor calificó con 1.09 (escala 0 a 2).

El hecho de que en el primer subfactor exista más de un tercio con malos antecedentes académicos nos indica la problemática existente en ese sentido; para el segundo subfactor es demasiado marcada la tendencia hacia la condición regular con un ligero desplazamiento a buenos antecedentes académicos.

En este sentido, el indicador "número de asignaturas acreditadas en examen a título de suficiencia" muestra que sólo cinco estudiantes acreditaron tres o más asignaturas con este mecanismo, 84 lo emplearon para 1 ó 2 asignaturas y 59 alumnos no tenían entre sus antecedentes haber sustentado exámenes a título de suficiencia. El hecho de que 40% de la población estudiada apruebe asignaturas en forma ordinaria avisa de la tendencia hacia la calificación "regular".

2.2.2. Situación académica actual: aquí los resultados obtenidos muestran que 72.80% de los casos es calificado como "bueno", en tanto que 14.86% se

El valor promedio del índice cuantitativo para este factor externo fue de 0.74 (escala 0 a 2). Resalta el hecho de que para este factor frecuentemente esgrimido como "determinante" del bajo aprovechamiento escolar la tendencia sea hacia una "buena" situación académica actual; así, casi las tres cuartas partes de los alumnos cursan en este semestre sólo las dos asignaturas que marca el Plan de Estudios oficial y casi el mismo porcentaje está considerado como alumno regular. Desde luego que este resultado no considera a los 27 alumnos que no respondieron la encuesta y donde, desafortunadamente, no fue posible obtener datos.

2.3. Factor mixto:

2.3.1. Condiciones para el aprendizaje: los resultados obtenidos muestran que 32.28 % de la población puede ser considerado como "Buena"; 26.80 % calificaría "regular" y 37.83 % "malas". El 3.09 % no dió respuesta a estas preguntas. El valor promedio del índice cuantitativo para este factor mixto fue de 0.85 (escala 0 a 2).

Los datos numéricos muestran cierto equilibrio entre las tres calificaciones con muy ligera tendencia hacia "malas" condiciones para el aprendizaje. Esta situación es importante de tener en cuenta ya que la relación entre obstáculos/facilitadores del aprendizaje, cuando se desplaza hacia los primeros, supuestamente, ha de tener efecto negativo en el aprovechamiento escolar.

Uno de los elementos que por nuestra condición laboral nos interesó describir es el del profesor como obstaculizador/facilitador del aprendizaje; dadas las condiciones en que se aplicó esta encuesta -al término del curso- es posible que la opinión de los estudiantes se refiera en buena parte a su

experiencia vivida en la asignatura de bioquímica aplicada y no sólo en lo general como será en las dos poblaciones siguientes; por tanto comparamos esta opinión del profesor como obstaculizador/facilitador del aprendizaje con el grupo académico correspondiente; 74.32% de los estudiantes consideran a sus profesores facilitadores del aprendizaje en primer, segundo o tercer términos, con tendencia más marcada en los grupos 11 y 12. En cambio sólo 19.60 % de la población consideró a sus profesores como obstaculizadores con mayor tendencia en el grupo 14. (cuadro No. 3).

De lo anterior podemos concluir que el papel del profesor en la opinión de esta población es o ha sido a lo largo de su experiencia académica fundamentalmente facilitador del aprendizaje, hecho que puede tener dos interpretaciones interesantes: el alumno deposita en el docente el control sobre los medios de producción del conocimiento y por tanto sólo puede verlo como facilitador de su propio aprendizaje en términos de dependencia; la otra posibilidad, quizá más remota, es que el alumno conciba su relación con el docente como solidaria y de igual a igual, donde entre ambos han de construir el conocimiento y en consecuencia el profesor es un agente que con mayor experiencia ayuda al estudiante a acceder a las fuentes teóricas y empíricas del saber social. Este punto no se resuelve en lo que ahora presentamos y puede ser nueva línea de investigación atractiva para quienes concebimos a la docencia y a la investigación como complementarios y no excluyentes o antagónicos.

En este mismo orden es pertinente señalar que hemos definido como "malas" condiciones para el aprendizaje cuando las respuestas nos indican que prevalece una concepción como la descrita en nuestra primera interpretación; es decir aquellas donde se deposita en el docente el control más o menos absoluto sobre los medios de producción del conocimiento.

2.4. Aprovechamiento escolar: Como vemos en el cuadro No. 4 en ningún caso

se obtienen promedios reprobatorios; para los tres parciales departamentales, donde se incluye la nota que el profesor incrementa según el desempeño del estudiante, el promedio fue de 65.04; en laboratorio, considerados sólo los dos parámetros referidos, el promedio fue de 76.75 con calificación de 67.02 para la exposición del marco de referencia y 86.48 para el examen escrito; la calificación de seminario fue de 83.78 y el promedio final de 67.16.

El número de estudiantes que no acreditaron la asignatura en el período regular fue de 59 (39.86% del total de alumnos que contestaron la encuesta) a los que hay que agregar 27 que no respondieron encuesta, es decir 86 alumnos de un total de 175, lo que arroja un índice de acreditación de 50.86.

Los datos de aprovechamiento escolar no son reflejo fiel del aprendizaje, éste no puede ser concebido como un fenómeno cuantitativo de mera repetición de conductas más o menos mensurables; visto desde otra perspectiva el aprendizaje es parte de la conducta molar que el estudiante construye cotidianamente, tanto en los procesos de escolarización como en las experiencias extra-académicas. Institucionalmente el fenómeno de acreditación es privilegiado como mecanismo que posibilita la exclusión de los alumnos que no demuestran suficiente control sobre los instrumentos de "evaluación", es decir sobre los exámenes, sin considerar lo que miden realmente dichos instrumentos, el aprendizaje real del estudiante, su desempeño a lo largo de varios semestres escolares o los factores indirectos que afectan el PEA, etc., sobre los que los Docentes y Autoridades escolares tienen poco control y por tanto prefieren ignorar su relación con la problemática de evaluación y acreditación.

Derivado del interés institucional referido los datos que obtenemos en esta investigación educativa son francamente alarmantes, aunque desde luego es necesario complementarlos con los resultados de los exámenes de reposi-

ción y a título de suficiencia donde un buen número de alumnos acreditan la asignatura; pero, ¿por qué el alumno ha de esperar para acreditar hasta etapas donde el PEA directo ya no tiene efectos evidentes sobre el estudiante?. Es preocupante que casi la mitad de los estudiantes no logren acreditar la asignatura en el período normal independientemente de lo que eso nos diga respecto de su propio aprendizaje. Sugerimos a manera de explicación hipotética que la organización académica, la estructuración cognitiva de la asignatura y los procedimientos de evaluación-acreditación pueden ser los factores que mayormente estén determinando estos hechos; - la organización académica en el sentido de la currícula rígida que implica el Plan de Estudios Tradicional; la estructuración cognitiva en relación con la desvinculación teoría-práctica (y desde luego no nos referimos al Laboratorio), el uso privilegiado de procesos de conocimiento que implican ausencia de referentes empíricos y de apropiación del conocimiento predominantemente pasivo-receptivo e individualista; los procedimientos de evaluación-acreditación porque los instrumentos aplicados sólo consideran a esta última y por tanto se ponen al servicio exclusivo de la certificación social de conocimientos²² sin considerar todos los elementos ya referidos del proceso de evaluación.

En relación con este mismo factor de aprovechamiento escolar, al revisar el cuadro 4 llama la atención que los promedios del examen escrito de laboratorio y la calificación de seminario resulten tan diferentes del resto de promedios; para el seminario la explicación puede estar en el carácter

22. "...; la evaluación representa un acto ritual, altamente represivo, - cargado de subjetividad y agresividad que se reduce al hecho de asignar calificaciones para arbitrariamente distinguir a los que saben de los que no saben y por tanto certificar ante la sociedad tales "conocimientos". En: Xavier Reyes, D. y Col.: Evaluación terminal de la carrera de medicina en la E.S.M. del I.P.N., México, 1986. Mimec.

ter altamente subjetivo de esta nota, pero además en que a pesar de dicho carácter en esta actividad se "valora" una conducta con mayor grado de integración intelectual que la sola respuesta a reactivos de opción múltiple. En el caso del examen escrito de laboratorio parece evidente que para valorar actividades con importantes componentes de manipulación de objetos, el método más efectivo habrá que buscarlo en la observación directa del hacer y en la discusión del por qué se hace de determinada manera; por esto último, la calificación del marco referencial de la práctica tiene mejor correlación con el resto de calificaciones.

RELACION CUANTITATIVA ENTRE FACTORES DETERMINANTES DEL PEA: (Cuadro No.5)

Desde una perspectiva cuantitativista el impacto que los seis factores seccionados tuvieron sobre el aprovechamiento escolar en el PEA concreto de esta población estudiantil se caracteriza de la siguiente manera:

1º. En dos factores, condiciones para el aprendizaje y antecedentes académicos, parece haber cierta relación de determinación positiva; es decir - obtienen mejores notas aquellos alumnos cuyo índice cuantitativo se aproxima más al parámetro. La prueba estadística para el factor condiciones para el aprendizaje nos habla de poca relación ($Ji^2=5.75$; $p > 0.1$) y para antecedentes académicos de relación altamente significativa ($Ji^2=20.01$ y 33.41 ; $p < 0.001$).

La manera como definimos a partir de nuestro marco teórico-conceptual la construcción de los índices para estos dos factores implica que cuando -- distintas condiciones son percibidas-vividas como obstáculos o facilitadores del aprendizaje, ésto es desde la concepción molar del mismo, como conducta total; por tanto se explica que la relación entre aprovechamiento escolar y condiciones para el aprendizaje no sea significativa ya que la concepción del estudiante respecto su propio PEA, no está inscrita en es-

es necesario complementarlos con los resultados de los exámenes de

ta línea de pensamiento.

Er relación con los antecedentes académicos, parece afirmarse la tendencia del estudiante "cuidadoso" de su desempeño académico y por tanto éste tien-

de a ser más bien homogéneo; esto último no siempre es cierto, ya que en situaciones concretas del PEA interjuegan todos los factores aquí analizados y seguramente otros más que escapan al análisis para conjuntamente determinar el desempeño escolar referido; por tanto pueden darse casos de estudiantes con muy buenos antecedentes académicos y con bajo aprovechamiento escolar en el caso concreto que se trate por haberse modificado -- cuali-cuantitativamente otros factores intervinientes.

2º. Er los factores autopercepción del "rc1" estudiantil y utilización del tiempo libre la construcción del índice condiciona que la relación en contrada sea en sentido inverso, es decir, aquellos alumnos que obtienen mejores notas son los que tienen índices cuantitativos más alejados del parámetro y viceversa. La prueba estadística para ambos factores muestra poca relación ($Ji^2=4.58$ y 3.01 respectivamente; $P > 0.1$).

Estos datos, en el mismo orden de ideas, son desalentadores. Claro está -- que si se analizan sin tomar en cuenta los sustentos epistemológicos de los que partimos pueden parecer desconcertantes.

Los "mejores" alumnos -- en el sentido de la acumulación de buenas notas, no de mejor construcción del conocimiento -- "califican" con los más bajos índices en estas dos categorías, ¿cómo puede ser?! Es desalentador que los estudiantes con "buenas" notas tiendan al aislamiento, tengan conductas -- segregacionistas, encuentren en la estereotipia egocéntrica y no en la solidaridad de "clase" la fórmula para la obtención de esas buenas notas; así mismo es desalentador que se autoperciban más como reproductores del conocimiento que como constructores de él.... quizá por éso obtienen buenas notas a partir de instrumentos que privilegian el saber estático, me-

ella. Por su preparación --

morístico, desvinculado de la realidad. El estudiante se nos presenta como enajenado en su proceso de producción de conocimientos, base de la enajenación que determinarán sus procesos de trabajo específico en la práctica médica²³.

30. Los dos últimos factores elegidos, condiciones materiales de existencia y situación académica actual, no pueden ser analizados bajo la línea de pensamiento que hasta ahora nos ha servido. Para éstos la construcción del índice partía de definir al parámetro como lo óptimo para permitir la expresión de las potencialidades del estudiante; así, el cursar sólo las dos -- asignaturas que marca el Plan de Estudios, ser alumno regular y no tener -- dificultad para acudir a clases por incompatibilidad horario caracterizan -- el valor más alto del índice y no obstante tales alumnos no obtienen las mejores notas; en el otro extremo se presenta la situación "en espejo": pocos alumnos con "buena" situación académica obtienen notas bajas. Para el caso de condiciones materiales de existencia la relación es similar, aunque menos pronunciada. La prueba estadística para condiciones materiales de existencia no es significativa, es decir prácticamente no hay relación entre -- factores ($J_1^2 = 1.30$; $P > 0.01$); Para el otro factor es significativa ($P < 0.01$)

Es posible que el proceso de escolarización, conforme avanza, establezca un interjuego entre "situación académica actual" y "antecedentes académicos", -- de forma tal que la relación positiva de estos últimos (a peores antecedentes corresponden malas notas) sea producto de que los primeros se convierten en factor de "riesgo" por las características referidas del PEA. Los -- hallazgos referidos orientan para la búsqueda de explicaciones que vayan --

23. Osorio, V.M.L.: El internado rotatorio de pregrado como proceso de trabajo específico. Ponencia presentada en "Encuentro de análisis de médicos interros de pregrado y de servicio social". CCGAMIP. México. Octubre 24-25, 1986.

más allá del concreto sensible, del enfoque unilateral, de la parcialización arbitraria de la complejidad que es la realidad. Aquí estriba el valor de los métodos exploratorios.

3. Perspectiva cualitativa:

La parte final del instrumento aplicado permitió recabar discursos libres de los estudiantes encuestados; fue contestada por 49 alumnos (33.10%). El hecho de que un tercio de la población exprese opiniones como las que más adelante analizamos es en sí importante, sobre todo si recordamos que esta encuesta se aplicó unos minutos antes de iniciar el examen departamental. Desde luego que el carácter no anónimo del cuestionario pudo haber influido en dos sentidos: opinar algo para tratar de "imprimir" al profesorado o no opinar para no ser "descubierto" de entre la población.

Analizamos las expresiones lingüísticas encontradas en términos de las tendencias que pudieran sugerir (Cuadro No.6.), así:

3.1. Tendencias contenidas en los discursos de los alumnos encuestados:

3.1.1. Expresiones que manifiestan únicamente agradecimiento abstracto, sin elaborar un discurso que lo fundamente; por ejemplo: "gracias maestros por las enseñanzas dadas" o simplemente "gracias". En esta tendencia ubicamos a cuatro alumnos (8.16%).

3.1.2. Expresiones que hacen comentarios respecto del instrumento que se les aplicó (encuestas) y el efecto que les produjo; por ejemplo:

"Realmente me parece en lo personal muy buena encuesta para darse cuenta de la manera en que se desarrolla en el medio así como el aprovechamiento- empleado" (sic). Aquí obtuvimos también cuatro respuestas (8.16%).

3.1.3. Discursos que critican la actitud del profesorado, falta de interés o insuficiente preparación, por ejemplo "De ser posible que este Departamento esté formado por personas que en realidad sean dignas de pertenecer a ella. Por su preparación"; o bien: "Que los profesores no se presenten como

autoridad en el grupo, sino como una persona que nos puede ayudar en cualquier problema. Esto les aseguro que va a haber mayor comunicación maestro-alumno". En esta tendencia obtuvimos también cuatro respuestas (8.16%) y es interesante esta manifestación del estudiante no obstante estar sujeto a examen departamental de conocimientos y haber anotado sus datos de identificación en la propia encuesta.

3.1.4. Expresiones de admiración o elogios al profesor en sí o en función de su accionar docente-alguna hasta con carácter de jaculatoria-, por ejemplo: "Yo deseo comentar que si todos los maestros tuvieran la capacidad y se preocuparan tanto por el alumno como lo hace el Dr. (...), todo el alumnado saldría mejor preparado. Maestros: gracias por compartir sus conocimientos y tiempo con nosotros, siempre se los agradeceremos"; otra respuesta: "Doy gracias al departamento de Bioquímica Aplicada y en forma especial a mi Profesor. (...) por el esfuerzo que realizó para nuestra enseñanza". Un último ejemplo: "...el grupo de profesores que participan en este Departamento me parecen muy eficientes y a mi manera muy personal el Profesor (...) me parece que es el mejor profesor que pudo haberme dado esta materia, por su sabiduría y como ser humano una persona fantástica". En esta tendencia hubo siete respuestas (14.28%).

3.1.5. Expresiones que revelan algún tipo de problemática en la organización académica de la Institución y que influye en el aprovechamiento de los estudiantes; por ejemplo: "Crec que sería conveniente hacer la sugerencia a otros departamentos pésimamente organizados como (...), porque efectivamente, la organización de un departamento influye también en buena parte, si no en el aprendizaje, sí en la disposición para aprender". Otro caso: "Considero que la manera en que la organización académica nos ha sometido a procedimientos un tanto rigurosos fue una exageración....". En esta tendencia el número de alumnos fue de 11 (22.45%).

3.1.6. Por último, discursos más estructurados que comentan respecto del PEA en general o sobre particularidades del mismo; por ejemplo: "El departamento de Bioquímica está muy bien organizado (no se quién sea el Jefe del Departamento de Bioquímica); en comparación con lo que he podido observar. Pero el aprendizaje del alumno no sólo requiere de buena organización, sino yo opino que falta mucha motivación por parte de algunos profesores, independientemente del interés personal del alumno".

Otra opinión: "El aprendizaje del alumno depende estrictamente de él, porque la vida del estudiante es una vida llena de obstáculos; a los que hay que enfrentar, sin tener que ver plan de estudios y personal docente, etc, de la escuela". En esta tendencia ubicamos 19 respuestas (38.77%) similares a los ejemplos y como se puede ver no faltan las "robinsonadas" intelectuales.

En su conjunto las seis tendencias revelan que la percepción del alumno se centra en problemas de organización académica e instrumentación de sus PEA concretos (61.22%); es posible que la necesidad psicológica de expresarse y ser escuchado sea mayor que la de la estereotipia de permanecer callado, oculto en el anonimato protector de las masas y que la imagen del Profesor como objeto ambivalente, odiado/amado, sea elemento importante para el estudiante. Este enfoque psico-pedagógico no basta para entender las relaciones que atraviesan horizontal y verticalmente a los PEA concretos y específicos.

Por tanto procedimos a analizar los discursos obtenidos en función de las "ideas" que pudiera contener cada respuesta, fuera una sola o varias a la vez; en las 49 encuestas identificamos 83 ideas que sistematizamos según expresaran predominantemente (y no necesariamente a nivel conciente) concepciones encontradas respecto del fenómeno educativo; para este análisis nos va

limos de las categorías reproducción/resistencia comentadas anteriormente.

3.2. Dialéctica de las concepciones reproducción/resistencia:

De las 83 ideas que logramos identificar 57 las consideramos como "reproductoras" (68.68%) y sólo el 31.33% (26 respuestas) son "ideas" que revelan cierta "resistencia" (Cuadro No.7); es evidente que las expresiones analizadas encierran en sí mismas y al interior del cuerpo del discurso ideas complejas y formas globales de concebir la realidad.

El interjuego que se da entre estas categorías teóricas existe no sólo en sus expresiones concretas, objetivas y cotidianas sino también en la conciencia del ser; es estructural con manifestación superestructural. Así como en la realidad hay un ir y venir entre las conductas reproductoras y de resistencia también lo hay en la conciencia, en la superestructura.

3.2.1. Por lo anterior, a riesgo de ser esquemático, cada idea reproductora la clasificamos en función de ¿qué es predominantemente- lo que reproduce?. Seis ideas expresan reproducción de las relaciones sociales de producción (10.52%) con frases como: "... el método de enseñanza del Dr..(...), porque exige. ", lo cual traduce concepción subordinada de la relación docente alumno, donde éste es un mero objeto del acto educativo y el profesor exigente aparece como dueño del saber y de los medios de producción del saber y por tanto con el control que ha de permitir o no acceder al alumno al conocimiento.

3.2.2. Expresiones que hablan de la reproducción de la ideología dominante son abundantes y menos difíciles de "ajustar" a la teoría propuesta. Encontramos 25 frases (43.86%) como: "Sólo agradecer el empeño que tienen para que uno se supere, y el apoyo que nos dan para que la materia se facilite. ..", que nos parece tiende a reproducir los valores tradicionales²⁴ en los que se sustenta la sociedad dominante: libertad, igualdad y fraternidad.

24. Ibid. O. Fals Borda. Ref. 20.

3.2.3. Los discursos que indican que se concibe al PEA como reproductor de la fuerza de trabajo los buscamos en aquellos que expresan conceptos como "orden", "organización", "disciplina"; es decir cualidades requeridas para incrementar la eficiencia de los procesos productivos y a la vez conformar una "clase" trabajadora eficaz y desde luego "despolitizada"; en este apartado ubicamos 26 respuestas (45.61%) como las siguientes:

"Realmente me parece que el Departamento de Bioquímica está muy bien organizado en todos los aspectos..."

"Considero a la materia de Bioquímica celular y aplicada muy útil a la carrera de medicina".

3.2.4. Por lo que se refiere a la categoría teórica resistencia vinculada con la percepción de las condiciones materiales de existencia donde los alumnos se desenvuelven, de las 26 respuestas correspondientes a esta categoría enmarcamos cuatro de este tipo (15.38%); por ejemplo: "...frecuentemente sufro depresiones, situaciones de tipo emocional por la lejanía de mis seres queridos los que se encuentran en el exterior....", ; lejanía que seguramente podría evitarse si fueran otras sus condiciones socio-económicas; en esa expresión se lee una crítica a la sobredeterminación social y posiblemente traduce una forma de resistencia a la reproducción que en la Escuela Capitalista se realiza.... un cierto grado de desadaptación, de subversión preconciente o quizá de crítica neurotica. Imposible discernirlo.

3.2.5. En cuanto a las expresiones de resistencia vinculadas con las condiciones para el aprendizaje logramos identificar 14 ideas de este tipo (53.85%); por ejemplo: "...pero en cuanto a profesores existen algunos que tienen poca responsabilidad para con su grupo...." donde detectamos una contrarrespuesta al "rol" impuesto del profesor omnipotente y una llamada-

a su responsabilidad (no sabemos si en un sentido eficientista) como facilitador del aprendizaje.

3.2.6. En cuanto a la categoría de autopercepción del "rol" estudiantil relacionada con la de resistencia obtuvimos tres ideas en ese sentido ---- (11.54%); por ejemplo: "pienso que está muy bien realizar este tipo de actos.... (se refiere a la encuesta)...ya que uno se autoanaliza". Inferimos una resistencia a la sumisión a un "rol" estudiantil pasivo-receptivo impuesto desde fuera; el instrumento, aunque no fue construido con esa intención, en este caso jugó un papel de encuesta concientizadora.

Si esto sucede en 12% de las poblaciones estudiantiles cada vez que cursan la asignatura vale el esfuerzo realizado!

3.2.7. Finalmente, encontramos cinco expresiones de resistencia en relación con nuestra categoría de aprovechamiento escolar (19.23%); frases como la siguiente nos hablan de éllo: "Realmente siento que aprendí (aunque no tenga excelentes calificaciones) lo cual quiero que tomen en cuenta para las siguientes generaciones". Interpretamos que subyacen formas críticas y menos rígidas de lo que es aprendizaje y por tanto cierto grado de oposición a las normas institucionales de asignación de notas escolares -- que difícilmente reflejan el saber del alumno. En este caso, únicamente en las 83 ideas identificadas, el comentario se dirige a las generaciones a las que el alumno no tiene ninguna posibilidad de pertenecer y por tanto refleja una concepción del mundo solidaria y quizá menos enajenada de su ser social.

3.3. Análisis global de un caso:

Conviene reflexionar respecto de la complejidad de la personalidad y sus expresiones multifacéticas. Una sola respuesta transmite varios significados al mismo tiempo; así, una estudiante elaboró un discurso en el que iden-

tificamos cinco ideas diferentes, tres reproductoras y dos de resistencia:

"Yo quisiera que la teoría y la práctica de laboratorio fueran realizadas en su secuencia, ya que a veces en teoría se ve un tema (acidosis por ejemplo) y después de dos o tres prácticas se ve en laboratorio..."; esta expresión la consideramos relativa a la reproducción de la fuerza de trabajo por encerrar un criterio eficientista del acto académico.

Continúa la estudiante:

"... además que las clases fueran más ilustrativas acerca de que es lo más importante que el estudiante de medicina debe aprender, para que no divague en aprender tanta fórmula que después en la carrera no se utilizan...". Pensamos que esta expresión manifiesta resistencia vinculada con las condiciones para el aprendizaje ya que revela oposición al enciclopedismo y búsqueda de conocimientos esenciales.

Sigue el comentario de la alumna:

"...además quisiera pedirles por favor que hubiera más conferencias y prácticas sobre la materia...".

Ahora se presenta como reproductor en la medida que deposita en los profesores el control del conocimiento.

Continúa:

"... y que además no sólo un profesor esté dando cursos de regularización ni asesorías, porque uno solo no puede atender a tantos...".

Con esta frase nuevamente la utilizamos como expresión de resistencia; manifiesta disconformidad hacia las condiciones concretas en que se desenvuelven los profesores y que determinan la escasa atención que puede prestarse a alumnos en condiciones especiales; no escapa a nuestro análisis, la posibilidad de que la expresión la estemos analizando más desde nuestra subjetividad, que desde la idea subyacente que la estudiante tuvo al escribir esta parte de su discurso.

Para terminar dice la alumna en cuestión:

"... ¡Gracias! por su atención y preocupación hacia nosotros".

Frase considerada como reproductora de la ideología dominante.

Notamos en este discurso que las ideas tiende a separarlas con el vocablo "además" (el subrayado es nuestro) que significa "igualmente", es decir -- continuación de la misma idea. El análisis de contenido muestra que no solo no se trata de continuación de ideas, sino que son diferentes y contrarias; queda abierta la interrogación de si ésto se debe a la influencia -- del subconsciente como generador de ideas y expresiones corporales y verbales equívocas o sólo es achacable (lo más posible) a la pobreza de lenguaje que desafortunadamente caracteriza a nuestros estudiantes y a no pocos profesionales.

CONCLUSIONES PRELIMINARES:

Al no disponer de los datos globales de las tres poblaciones por estudiar las conclusiones han de tener necesariamente carácter preliminar; ésto no anula la validez de lo obtenido ni impide la crítica que deseamos recibir. A pesar de enfocar nuestra investigación hacia la búsqueda de determinantes del PEA concreto dimensionado cuali-cuantitativamente, la preeminencia -- cuantitativa es un obstáculo del que no pudimos librarnos del todo. Cabe señalar no obstante, que al construir índices empíricos se parte de un marco teórico-conceptual que los define, por tanto es dicho sustento epistemológico el que realmente determina el valor de las mediciones empíricas obtenidas. Como se ha discutido en líneas anteriores, los valores cuantitativos encontrados a través de tales índices señalar alguna relación entre factores pero de ninguna manera pueden tomarse como determinantes; particularmente si las condiciones concretas donde se dan los PEA varían sensiblemente.

Por otro lado, los resultados obtenidos vistos globalmente destacan la necesidad psicológica y política que el estudiante tiene de expresarse, de manifestar sus inquietudes y ser escuchado. Pensamos que los enfoques -- psico-pedagógicos no bastan para aprehenderla realidad y que es la propuesta teórica central de este trabajo, la de la dialéctica reproducción/resistencia, donde pueden estar las explicaciones esenciales. Los alumnos revelan conductas reproductoras que se reflejan en su aprovechamiento escolar; pero también expresan conductas de resistencia a la sobredeterminación de -- los "aparatos ideológicos del Estado" y sus "mecanismos represores o consensuales"; resistencia al reciclaje del modo de educación dominante.

En la relación dialéctica reproducción/resistencia es donde hay que buscar la explicación -- apenas esbozada en esta investigación exploratoria -- de las conductas segregacionistas detectadas que relacionan con mejores notas escolares; este proceso de enajenación²⁵ a través de la escolarización puede explicarse como resultado de la dominancia de alguno de los términos de este par dialéctico: reproducción de las relaciones sociales de producción, de la fuerza de trabajo y de la ideología dominante y por tanto estudiante con mejores notas, subordinado, cosificado y en última instancia incapaz de realizar "lecturas críticas" de la realidad que es la forma como entendemos el aprendizaje. Esto, claro, no es más que una propuesta hipotética.

Por último, producto más que de la investigación en sí de la experiencia vivida en la resolución de vicisitudes encontradas al realizar este esfuerzo, cabe destacar que la investigación científica como proceso de búsqueda de verdades ha de involucrar a profesionales interesados en resolver tales cuestiones con el propósito de ofrecer a ciertas instancias sus resultados, para que éstas gestionen las transformaciones que juzguen perti-

25. Guerrero Domínguez, R.: Alienación y conciencia de clase en el estudiante de medicina. Tesis de Maestría en Educación. U.P.N. México, 1986. Mimec.

Para terminar dice la alumna en cuestión:

"... ¡Gracias! por su atención y preocupación hacia nosotros".

Frase considerada como reproductora de la ideología dominante.

Notamos en este discurso que las ideas tiende a separarlas con el vocablo "además" (el subrayado es nuestro) que significa "igualmente", es decir -- continuación de la misma idea. El análisis de contenido muestra que no solo no se trata de continuación de ideas, sino que son diferentes y contrarias; queda abierta la interrogación de si ésto se debe a la influencia -- del subconsciente como generador de ideas y expresiones corporales y verbales equívocas o sólo es achacable (lo más posible) a la pobreza de lenguaje que desafortunadamente caracteriza a nuestros estudiantes y a no pocos profesionales.

CONCLUSIONES PRELIMINARES:

Al no disponer de los datos globales de las tres poblaciones por estudiar las conclusiones han de tener necesariamente carácter preliminar; ésto no anula la validez de lo obtenido ni impide la crítica que deseamos recibir. A pesar de enfocar nuestra investigación hacia la búsqueda de determinantes del PEA concreto dimensionado cuali-cuantitativamente, la preeminencia -- cuantitativa es un obstáculo del que no pudimos librarnos del todo. Cabe señalar no obstante, que al construir índices empíricos se parte de un marco teórico-conceptual que los define, por tanto es dicho sustento epistemológico el que realmente determina el valor de las mediciones empíricas obtenidas. Como se ha discutido en líneas anteriores, los valores cuantitativos encontrados a través de tales índices señalar alguna relación entre factores pero de ninguna manera pueden tomarse como determinantes; particularmente si las condiciones concretas donde se dan los PEA varían sensiblemente.

Por otro lado, los resultados obtenidos vistos globalmente destacan la necesidad psicológica y política que el estudiante tiene de expresarse, de manifestar sus inquietudes y ser escuchado. Pensamos que los enfoques --

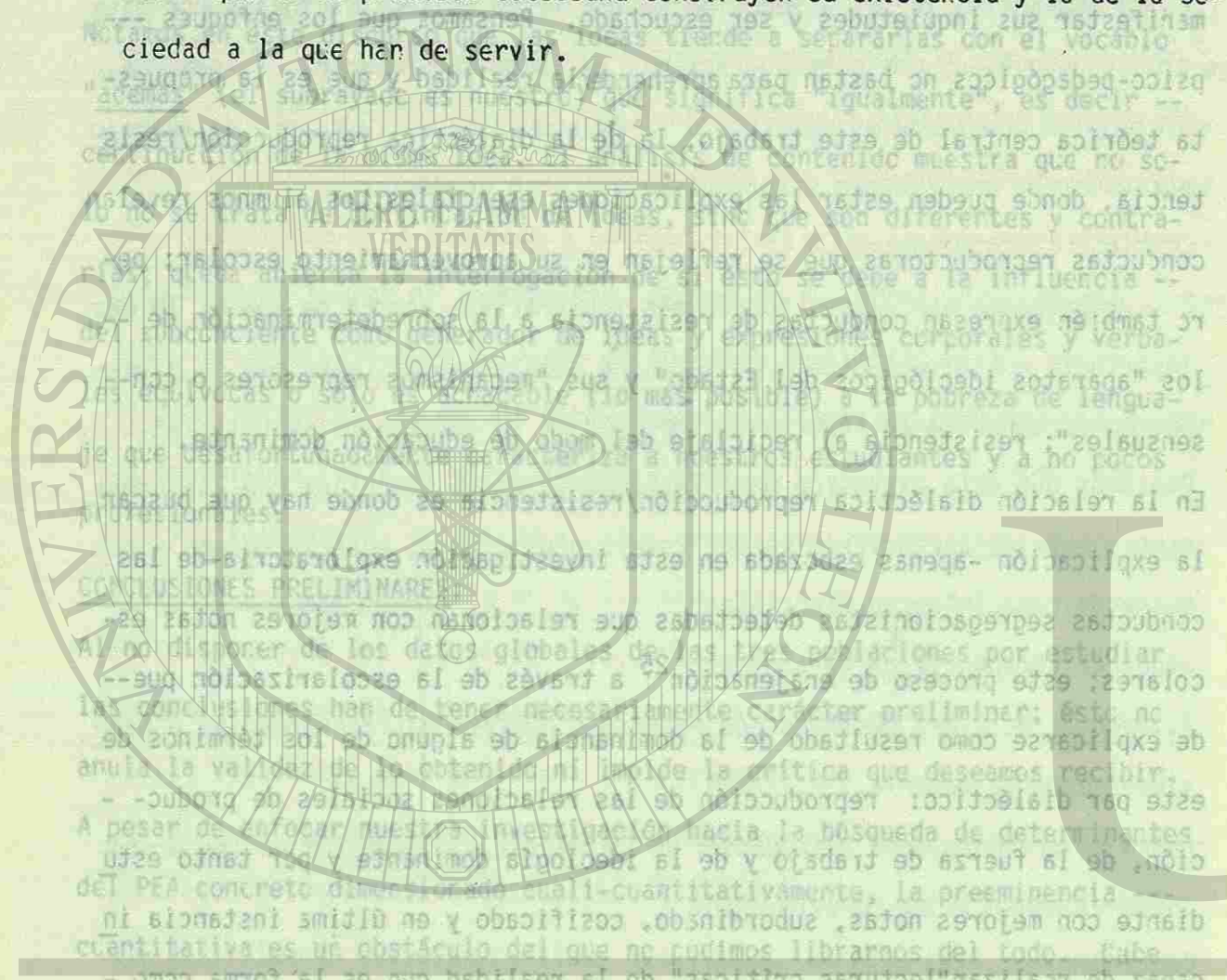
psico-pedagógicos no bastan para aprehenderla realidad y que es la propuesta teórica central de este trabajo, la de la dialéctica reproducción/resistencia, donde pueden estar las explicaciones esenciales. Los alumnos revelan conductas reproductoras que se reflejan en su aprovechamiento escolar; pero también expresan conductas de resistencia a la sobredeterminación de -- los "aparatos ideológicos del Estado" y sus "mecanismos represores o consensuales"; resistencia al reciclaje del modo de educación dominante.

En la relación dialéctica reproducción/resistencia es donde hay que buscar la explicación -- apenas esbozada en esta investigación exploratoria -- de las conductas segregacionistas detectadas que relacionan con mejores notas escolares; este proceso de enajenación²⁵ a través de la escolarización puede explicarse como resultado de la dominancia de alguno de los términos de este par dialéctico: reproducción de las relaciones sociales de producción, de la fuerza de trabajo y de la ideología dominante y por tanto estudiante con mejores notas, subordinado, cosificado y en última instancia incapaz de realizar "lecturas críticas" de la realidad que es la forma como entendemos el aprendizaje. Esto, claro, no es más que una propuesta hipotética.

Por último, producto más que de la investigación en sí de la experiencia vivida en la resolución de vicisitudes encontradas al realizar este esfuerzo, cabe destacar que la investigación científica como proceso de búsqueda de verdades ha de involucrar a profesionales interesados en resolver tales cuestiones con el propósito de ofrecer a ciertas instancias sus resultados, para que éstas gestionen las transformaciones que juzguen perti-

25. Guerrero Domínguez, R.: Alienación y conciencia de clase en el estudiante de medicina. Tesis de Maestría en Educación. U.P.N. México, 1986. Mimec.

nerter. En la investigación de la docencia las instancias referidas son -- maestros y alumnos; éstos ciudadanos-cabeza de ratón y no cola de león- que en su práctica cotidiana construyen su existencia y la de la sociedad a la que han de servir.



BIBLIOGRAFIA

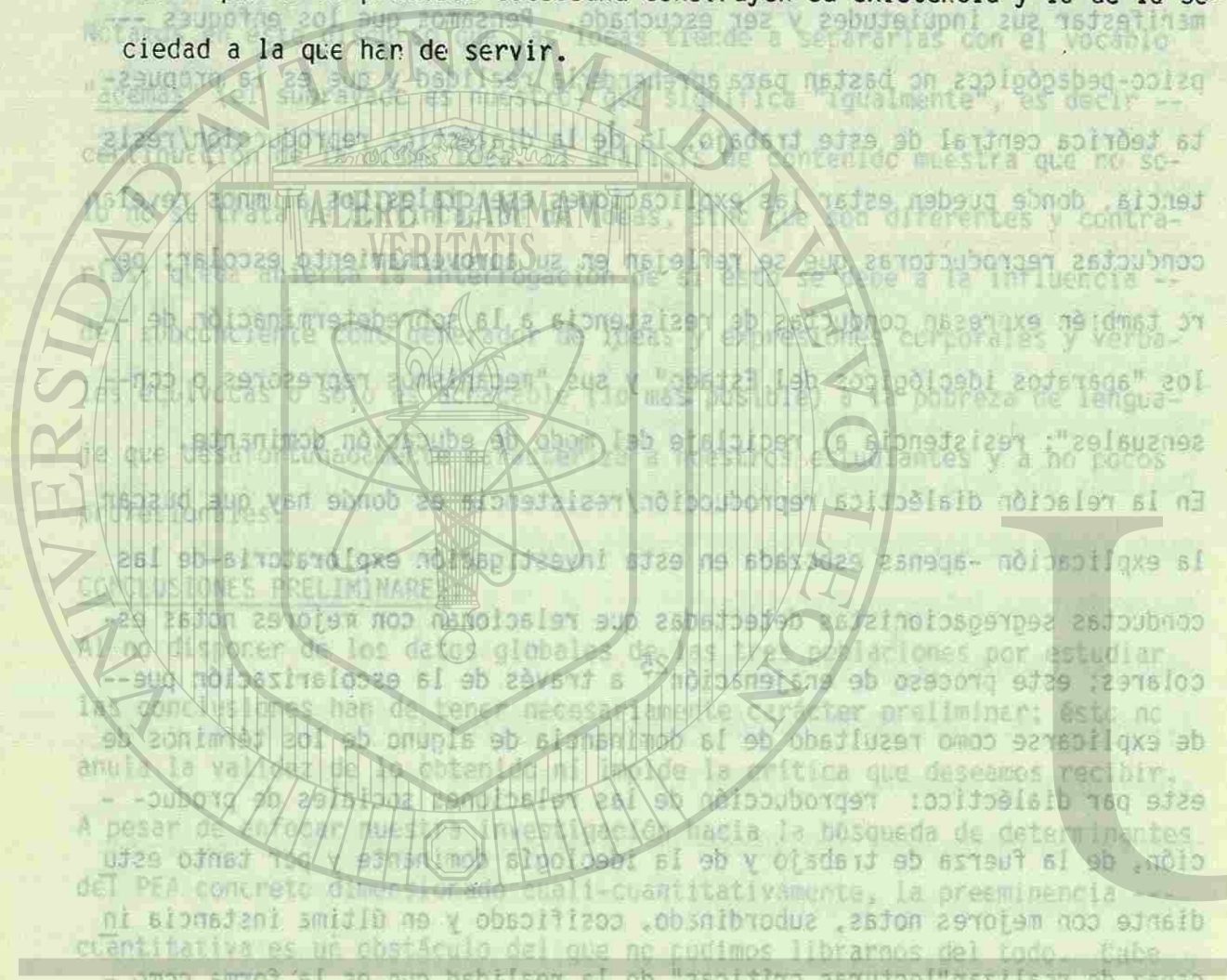
1. García Cortés Fernando: Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. 2a. ed. México. 1983. 309 p.
2. Hirsch Adler Ana: La formación de profesores investigadores universitarios en México. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1a. ed. México. 1985. 187 p.
3. Merani, A.L.: Estructura y dialéctica de la personalidad. Ed. Grijalbo, 1a. ed. España. 1978.
4. Mocrán Oviedo, P.: La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales. Perfiles Educativos Nc. 13. Julio-Septiembre. 1981. UNAM-CISE.
5. Nava Segura, A y Col.: Ciencia, tecnología y enseñanza técnica superior- en el Instituto Politécnico Nacional. Foro Universitario Nc. 68. Época II, Año 6. Julio 1986.
6. Soberón Acevedo, G. y Narro Robles, J.: El perfil del Médico mexicano. Trabajo presentado en las Jornadas de la Academia de Medicina, Aguascalientes, Ags., Octubre 18 de 1984.

BUENO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DISTRIBUCIÓN POR SEVAD, SEXO Y ESTUDIOS CIVIL

nerter. En la investigación de la docencia las instancias referidas son -- maestros y alumnos; éstos ciudadanos-cabeza de ratón y no cola de león- que en su práctica cotidiana construyen su existencia y la de la sociedad a la que han de servir.



BIBLIOGRAFIA

1. García Cortés Fernando: Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. 2a. ed. México. 1983. 309 p.
2. Hirsch Adler Ana: La formación de profesores investigadores universitarios en México. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1a. ed. México. 1985. 187 p.
3. Merani, A.L.: Estructura y dialéctica de la personalidad. Ed. Grijalbo, 1a. ed. España. 1978.
4. Mocrán Oviedo, P.: La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales. Perfiles Educativos Nc. 13. Julio-Septiembre. 1981. UNAM-CISE.
5. Nava Segura, A y Col.: Ciencia, tecnología y enseñanza técnica superior- en el Instituto Politécnico Nacional. Foro Universitario Nc. 68. Época II, Año 6. Julio 1986.
6. Soberón Acevedo, G. y Narro Robles, J.: El perfil del Médico mexicano. Trabajo presentado en las Jornadas de la Academia de Medicina, Aguascalientes, Ags., Octubre 18 de 1984.

BUENO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----



DE LA BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

CUADRO N.º 1.

DISTRIBUCIÓN POR EDAD, SEXO Y ESTADO CIVIL DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

(n = 148)

ESTADO CIVIL	SOLTEROS		CASADOS		UNIÓN LIBRE		DIVORCIADOS		TOTAL				
	SEXO	M	F	M	F	M	F	M		F			
EDAD	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%			
19 - 22	56	37.8	41	27.7	2	1.3	3	2.0	-	-	102	68.8	
23 - 26	23	15.5	12	8.1	2	1.3	1	0.7	1	0.7	39	26.3	
+ de 26	3	2.0	-	-	2	1.3	-	-	-	1	0.7	6	4.0
TOTAL:	82	55.3	53	35.8	6	4.0	4	2.7	1	0.7	147*	99.1	

* 1 Encuesta sin respuesta

Fuente: Diagnóstico pedagógico. Encuesta. Investigación de determinantes del PEA.

CUADRO N.º 2.

FACTORES DETERMINANTES DEL PEA
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA SEGÚN RANGOS

FACTORES CLASIFICACIÓN	COND. MAT. DE EXIST. %	TIEMPO LIBRE %	AUTOPERCEP. DEL "RCL" %	SIT. ACAD. ACT. %	ANTECEDENTES ACADÉMICOS		COND. P/ EL APZJE. %
					I	II	
BUENO	35.21	24.32	17.70	72.80	59.16	16.22	32.28
REGULAR	42.65	30.85	54.86	14.86	-	75.00	26.80
MALO	20.01	41.44	25.94	7.20	38.99	8.78	37.83
ÍNDICE CUANTITATIVO:	1.42	0.79	0.90	0.74	0.58	1.09	0.85

Fuente: Ibd. ET BLOQUEO COMO FACTOR DETERMINANTE DEL BLOQUEO EN EL BEA CONCRETO

EL PROFESOR COMO FACILITADOR/OBSTACULIZADOR

EFECTO DEL PROFESOR	FACILITADOR		OBSTACULIZADOR	
	Nc.	%	Nc.	%
9	11	7.43	4	2.70
10	15	10.13	3	2.02
11	19	12.83	1	0.68
12	18	12.16	2	1.35
13	13	8.78	3	2.02
14	9	6.08	8	5.40
15	17	11.48	3	2.02
16	8	5.40	5	3.34
TOTAL	110	74.32	29	19.60

Fuente: Ibd.

DISTRIBUCIÓN DE CALIFICACIONES POR ÁREAS "EVALUADAS"

(n = 148)

FACTORES INTERNOS	ÍNDICE VALOR										
	0	20	30	40	50	60	70	80	90	100	X
1er. PARCIAL	1	2	7	20	24	7	38	29	16	4	64.12
2do. PARCIAL	2	2	9	20	20	5	33	20	18	19	66.48
3er. PARCIAL	2	5	9	23	14	2	37	32	11	13	64.52
MARCO REF. (LAB)	3	0	33	100	8	8	37	38	12	0	67.02
EXAMEN (LAB)	4	0	0	0	0	2	12	24	68	38	86.48
SEMINARIO	3	0	0	0	3	6	14	37	55	30	83.78
FINAL	0	1	8	49	4	24	35	20	6	6	67.16

Fuente: Ibd.

RELACIÓN CUANTITATIVA ENTRE FACTORES INTERVINIENTES DEL PEY Y APROVECHAMIENTO ESCOLAR (n=148)

FACTORES EXTERNOS	ÍNDICE CUANTITATIVO VALOR	RANGOS	APROVECHAMIENTO ESCOLAR (f) - de 50	Ji ²	P
Condiciones materiales de existencia.	1.42	0.875-1.250	18 10 22	1.30	> 0.1
		1.250-1.625	27 14 27		
		1.625-2.000	14 4 2		
Utilización del tiempo libre	0.79	0 --- 0.33	16 6 15	3.01	> 0.1
		0.33 - 1.00	34 14 37		
		1.00 - 1.66	5 8 9		
Autopercepción del "Rol" Estudiantil	0.90	0.4 - 0.8	25 17 31	4.56	> 0.1
		0.8 - 1.2	28 11 26		
		1.2 - 1.6	6 4 4		

Continúa

(CONTINUACIÓN) EN LISTA

FACTORES INTERNOS	ÍNDICE VALOR	CUANTITATIVO RANGOS	APROVECHAMIENTO de 50	ESCOLAR (f) 80-100	Ji ²	P
Situación Académica Actual	0.74	0 - 0.66	43 12 67	11.19	< 0.01	
		0.66 - 1.66	16 16 14			
		1.66 - 2.00	7 5 0			
Antecedentes Académicos I (0-1)	0.58	0 - 0.33	38 10 28	20.01	< 0.001	
		0.33 - 0.66	14 13 33			
		0.66 - 1.00	15 8 12			
Antecedentes Académicos II	1.09	0 - 0.75	42 19 24	33.41	< 0.001	
		0.75 - 1.25	2 1 25			
		1.25 - 2.00	21 9 15			
Condiciones para el aprendizaje	0.85	0.21 - 0.66	30 17 31	5.75	> 0.1	
		0.66 - 1.00	8 2 15			
		1.00 - 1.44				

Fuente: Ibd

Calificaciones % E

Sutotal 26 100.00

TOTAL 82 100.00

Fuente: Ibd. Análisis de correlación.

Fuente: Ibd. Análisis de correlación.

CUADRO No. 6
RELACION CORRELATIVA CUADRO No. 6
DEL TENDENCIAS EN LOS DISCURSOS DEL ALUMNO

(n = 49)

TENDENCIA	Nc.	%
1. Agradecimiento Abstracto	4	8.16
2. Efecto psicológico de la encuesta	4	8.16
3. Crítica al Profesorado	4	8.16
4. Halagos al Profesorado	7	14.28
5. Problemática de la Organización académica	11	22.45
6. PEA en general	19	38.77

Fuente: Ibd. Análisis de contenidos

CONCEPCIONES DE REPRODUCCIÓN/RESISTENCIA
EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL ENCUESTADA

(n = 83)

CATEGORIA	VÍNCULO PRINCIPAL	VOCABLOS CLAVE	Nc.	%
1. Reproducción	1.1. Relaciones sociales de Producción	Exige; gracias; sabiduría.	6	10.52
	1.2. Ideología Dominante	Apcyo; superación;	25	43.86
	1.3. Fuerza de trabajo	Orden, Organización; disciplina.	24	45.61
		Subtotal.	57	99.95
2. Resistencia	2.1. Condiciones materiales de existencia	Lejanía, vivienda.	4	15.38
	2.2. Condiciones para el aprendizaje	Profesor, irresponsabilidad; sobrecarga.	14	53.85
	2.3. Autopercepción del estudiante	Autoanálisis.	3	11.54
	2.4. Aprovechamiento Escolar	Calificaciones.	5	19.23
		Subtotal	26	100.00
		TOTAL	83	100.00

Fuente: Ibd. Análisis de contenidos.

DIAGNOSTICO PEDAGOGICO DEL ESTUDIANTE

Con el propósito de instrumentar de mejor manera la asignatura de Biquinica Aplicada, hemos diseñado el presente cuestionario que suplicamos conteste verazmente; todos los datos son importantes y su manejo es confidencial.

Sin efecto alguno sobre el proceso de acreditación de ésta o cualquier otra asignatura.

INSTRUCCIONES:

Conteste cuidadosamente cada una de las preguntas y anote en el cuadro del extremo derecho de la hoja, el número que corresponda al enunciado que mejormente represente su opinión o condición. Coloque un número en cada cuadrilla, en el caso de que haya varios cuadros y sólo pueda anotar dos o tres números, colóquelos antes de otros números, p.ej:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

; procure contestar todas las preguntas. Por favor UTILICE

NOMBRE:	NO. DE BOLETA:	6
DOMICILIO ACTUAL:		
TELEFONO:		
SEXO: 1. MASCULINO; 2. FEMENINO.		5
EDAD: (años cumplidos).		10 11
ESTADO CIVIL: 1. SOLTERO; 2. CASADO; 3. UNION LIBRE; 4. DIVORCIADO; 5. VIUDO.		12
GRUPO ACADÉMICO		13 14
L. ¿Cómo considera el sitio donde vive, según las facilidades que ofrece para estudiar y realizar trabajos escolares?		
1. EXCELENTE; 2. BUENO; 3. ACEPTABLE; 4. REGULAR; 5. INADECUADO; 6. MALO.		

De la siguiente lista, priorice las dos actividades que más frecuentemente realiza durante su tiempo libre:

1. ESTAR SOLO; 2. VER T.V.; 3. ESCUCHAR MUSICA; 4. LEER; 5. ALEJARSE DE LA ESCUELA; 6. CONVIVIR CON SUS COMPAÑEROS DE GRUPO; 7. BUSCAR AFECTO CON PERSONAS DEL SEXO OPUESTO; 8. PRACTICAR ALGUNO DEPORTE; 9. ACUDIR A FIESTAS O REUNIONES.

Si dejaras de trabajar* ¿podrías continuar tus estudios? 16

1. SI; 2. NO; 3. NO SE TRATARIA.

Actualmente, ¿es la primera vez que cursa Biquinica Aplicada? 17

1. SI; 2. NO.

Los semestres previos al presente, ¿estaba inscrito en el mismo grupo académico? 18

1. SI; 2. NO.

De la siguiente lista, priorice los tres factores que considere OBSTACULIZAN más frecuentemente su propio aprendizaje. 19

1. ORGANIZACION ACADÉMICA; 2. PROFESORADO; 3. COMPAÑEROS DE GRUPO; 4. CONDICIONES DE LAS AULAS; 5. TÉCNICAS DIDÁCTICAS; 6. PROGRAMAS DE ESTUDIO; 7. CONDICIONES SOCIO-ECONÓMICAS DE LAS CASAS; 8. VUELVE; 9. CARACTERÍSTICAS PERSONALES; 0. OTRAS.

De esa misma lista, priorice los tres factores que considere FIJAN más frecuentemente su propio aprendizaje. 20

- (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

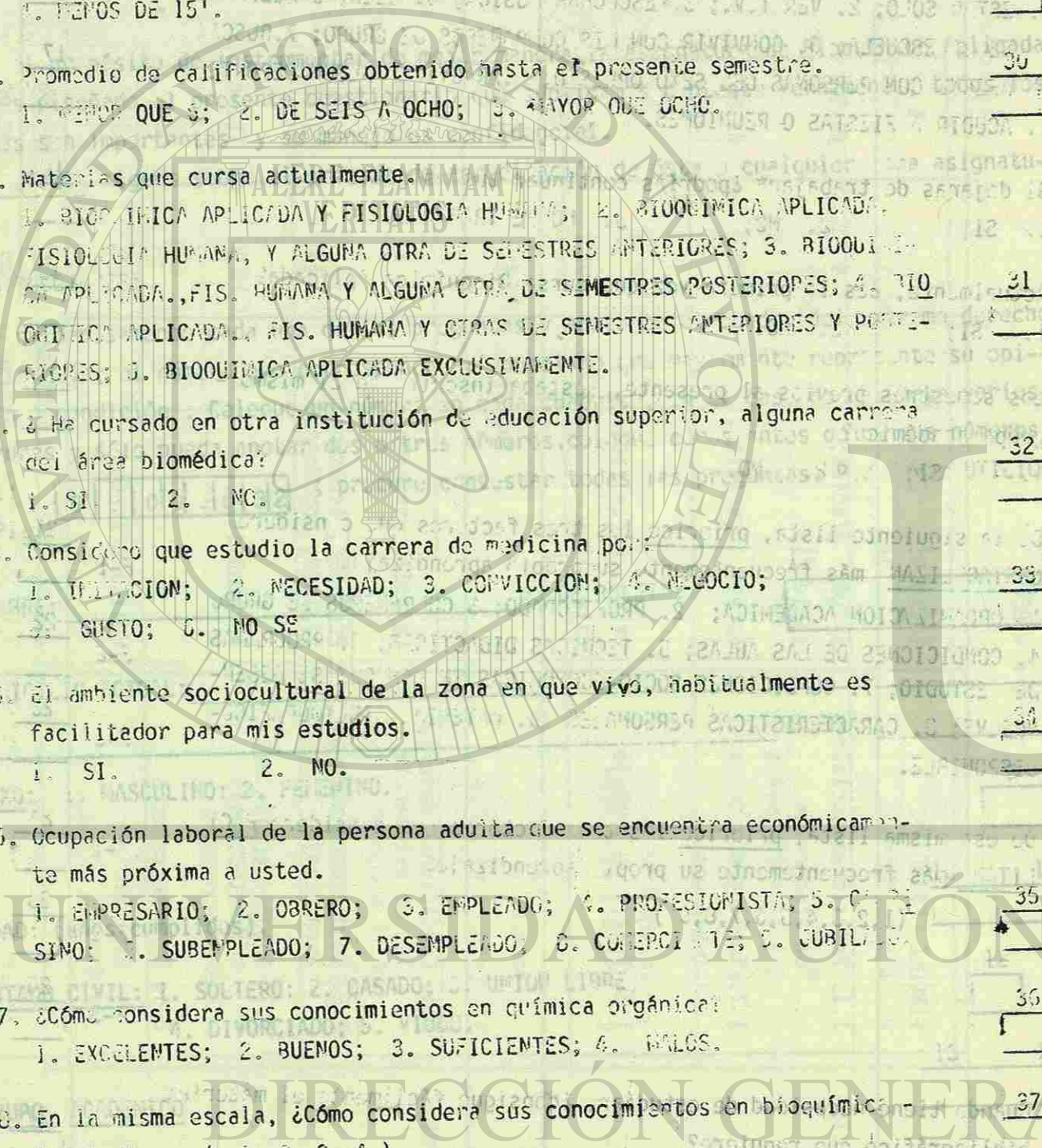
8. Cuando tiene necesidad de estudiar, ¿consigue fácilmente el material bibliográfico que requiere? 21

1. SIEMPRE; 2. ALGUNAS VECES; 3. POCAS VECES; 4. RAREAS VECES.
9. El dinero de que dispongo semanalmente alcanza para cubrir mis gastos de renta, alimentación, vestido, libros, transporte y diversiones? 22
1. SIEMPRE; 2. ALGUNAS VECES; 3. OCASIONALENTE; 4. SIEMPRE.

* Por trabajo debe entenderse cualquier actividad remunerada que realice.

10. ¿Cuanto tiempo le lleva llegar a la escuela a las 7.A.M. desde su casa?
1. MAS DE UNA HORA;
 2. 30' A MENOS DE UNA HORA;
 3. DE 15 A 30 MINUTOS;
 4. MENOS DE 15'.
11. Promedio de calificaciones obtenido hasta el presente semestre.
1. MENOR QUE 5;
 2. DE SEIS A OCHO;
 3. MAYOR QUE OCHO.
12. Materias que cursa actualmente.
1. BIOQUIMICA APLICADA Y FISILOGIA HUMANA;
 2. BIOQUIMICA APLICADA, FISILOGIA HUMANA, Y ALGUNA OTRA DE SEMESTRES ANTERIORES;
 3. BIOQUIMICA APLICADA, FIS. HUMANA Y ALGUNA OTRA DE SEMESTRES POSTERIORES;
 4. BIOQUIMICA APLICADA, FIS. HUMANA Y OTRAS DE SEMESTRES ANTERIORES Y POSTERIORES;
 5. BIOQUIMICA APLICADA EXCLUSIVAMENTE.
13. ¿Ha cursado en otra institución de educación superior, alguna carrera del área biomédica?
1. SI.
 2. NO.
14. Considere que estudio la carrera de medicina por:
1. INTERES;
 2. NECESIDAD;
 3. CONVICCION;
 4. NEGOCIO;
 5. GUSTO;
 6. NO SE.
15. El ambiente sociocultural de la zona en que vivo, habitualmente es facilitador para mis estudios.
1. SI.
 2. NO.
16. Ocupación laboral de la persona adulta que se encuentra económicamente más próxima a usted.
1. EMPRESARIO;
 2. OBRERO;
 3. EMPLEADO;
 4. PROFESIONISTA;
 5. OBRERO SIN;
 6. SUBEMPLEADO;
 7. DESEMPLEADO;
 8. COMERCIANTE;
 9. CUBILICADO.
17. ¿Cómo considera sus conocimientos en química orgánica?
1. EXCELENTES;
 2. BUENOS;
 3. SUFICIENTES;
 4. MALOS.
18. En la misma escala, ¿cómo considera sus conocimientos en bioquímica celular? (1, 2, 3, 4)
19. ¿Tiene problemas para acudir a alguna clase por desarrollarse en el mismo horario que otra?
1. SI.
 2. NO.

20. Priorice lo que más le preocuparía en caso de que tuviera que perder un semestre.
1. LA UNIÓN DE MI FAMILIA;
 2. EL EGRESAR CON MAYOR EDAD;
 3. HABER FALLADO;
 4. MI SITUACION ECONOMICA;
 5. QUE APAREZCA EN EL EXPEDIENTE QUE NO HABER APRENDIDO;
 6. EL DINERO INVESTIDO;
 7. REPETIR LOS MISMOS CURSOS;
 8. QUEDAR FUERA DEL RECLAMENTO.
21. En los últimos tres años ¿has tenido necesidad de trabajar además de estudiar?
1. SI;
 2. NO.
22. ¿Alguna persona con la que convivo, habitualmente no representa un obstáculo para estudiar?
1. SI;
 2. NO.
23. Institución en que cursó la enseñanza media superior.
1. CCH;
 2. PREPARATORIA;
 3. CCH;
 4. COLEGIO DE PROFESIONALES;
 5. UTE.
24. Tuvo necesidad de darse de baja de la E.S.M. en alguna ocasión.
1. SI.
 2. NO.
25. Lo que hasta ahora he aprendido en la E.S.M. me parece:
1. SUPERFLUO;
 2. POCO UTIL;
 3. INDISPENSABLE;
 4. MEDIANAMENTE NECESARIO.
26. ¿Cómo considerarías tu situación laboral en caso de que la tengas o hayas tenido en los últimos tres años?
1. SOBREEXPLOTADO;
 2. JUSTA;
 3. HOLLADA;
 4. NO ME TRABAJADO.
27. Número de personas con las que comparte su vivienda.
1. MAS DE SEIS;
 2. DE 3 A 6;
 3. MENOS DE 3;
 4. VIVO SOLO (A)
28. ¿Luego de concluida la enseñanza media superior, tuvo que interrumpir sus estudios antes de inscribirse en la E.S.M.?
1. SI;
 2. NO.
29. Señale las asignaturas que adeuda actualmente. (coloque los números de derecha a izquierda y complete con ceros, p.e: 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 en caso de que no adeude ninguna, coloque ceros en todos los cuadros.)
1. NEURONATOMIA;
 2. ANATOMIA;
 3. HISTOLOGIA;
 4. EMBRIOLOGIA;
 5. BIOQUIMICA CELULAR;
 6. CLINICA SOCIAL;
 7. FISILOGIA HUMANA;
 8. MICROBIOLOGIA;
 9. ESTADISTICA MEDICA.



10. Señalar las asignaturas que acreditó un examen o título de suficiencia, (usar la misma lista e idénticas instrucciones) (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

11. Fecha en la que ingresó a la E.S.H. por primera vez. (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

12. ¿Trabajó además de estudiar? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

13. ¿En qué cursó la enseñanza media superior? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

Si desea anotar algún comentario se lo agradeceremos:

14. ¿Cómo consideraría su situación laboral en caso de haber concluido el estudio? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

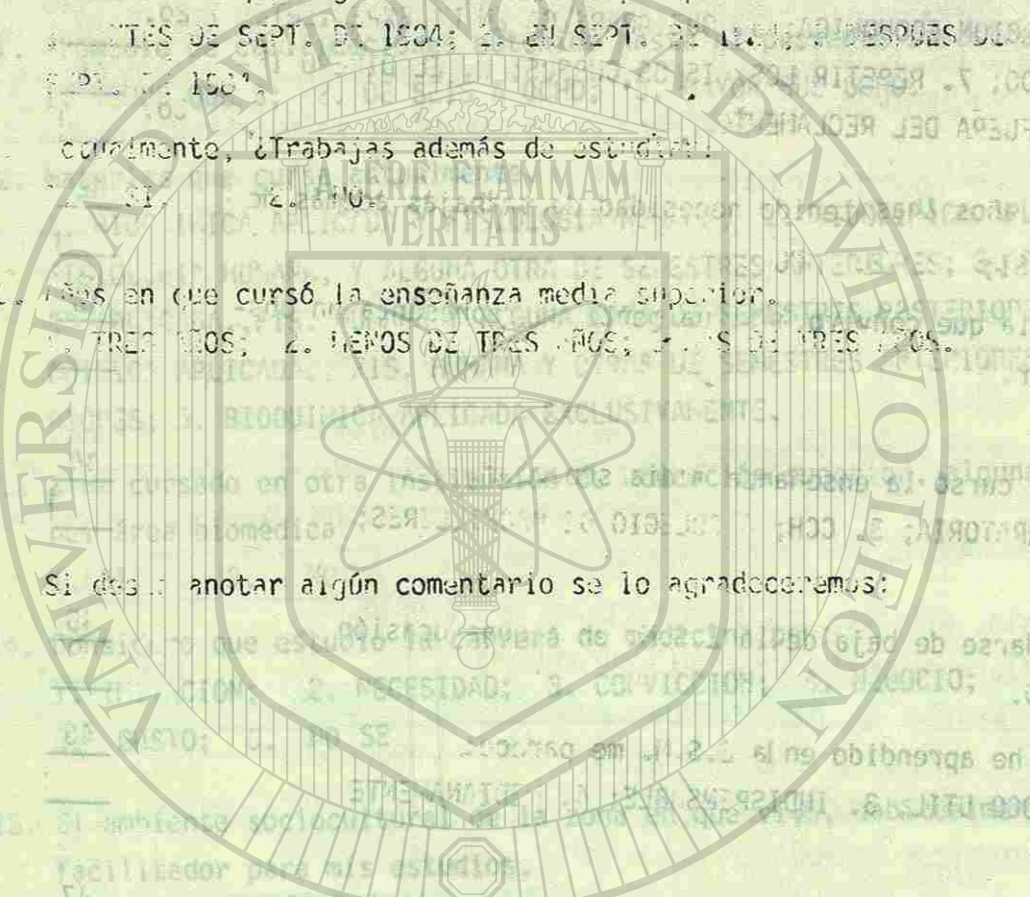
15. ¿Cuál es la institución que más le gusta? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

16. ¿Cómo consideraría su situación laboral en caso de haber concluido el estudio? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

17. ¿Cómo consideraría su situación laboral en caso de haber concluido el estudio? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

18. ¿Cómo consideraría su situación laboral en caso de haber concluido el estudio? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

19. ¿Cómo consideraría su situación laboral en caso de haber concluido el estudio? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)



COPYC. No. 5

JOHNAS NACIONALES SOBRE INVESTIGACION Y DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

LA INVESTIGACION

UN METODO EFICAZ PARA EL APRENDIZAJE A NIVEL SUPERIOR

MAESTRA, EN I.E. MA. DE LOS ANGELES ROMERO R. INVESTIGADORA DEL I.I.E.D.U.G. UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO.

GUANAJUATO, GTO., OCTUBRE DE 1986



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

10. Señalar las asignaturas que acreditó un examen o título de suficiencia, (usar la misma lista e idénticas instrucciones) (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

11. Fecha en la que ingresó a la E.S.H. por primera vez. (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

12. ¿Trabajó además de estudiar? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

13. ¿En qué cursó la enseñanza media superior? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

Si desea anotar algún comentario se lo agradeceremos:

14. ¿Necesidad de apoyo? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

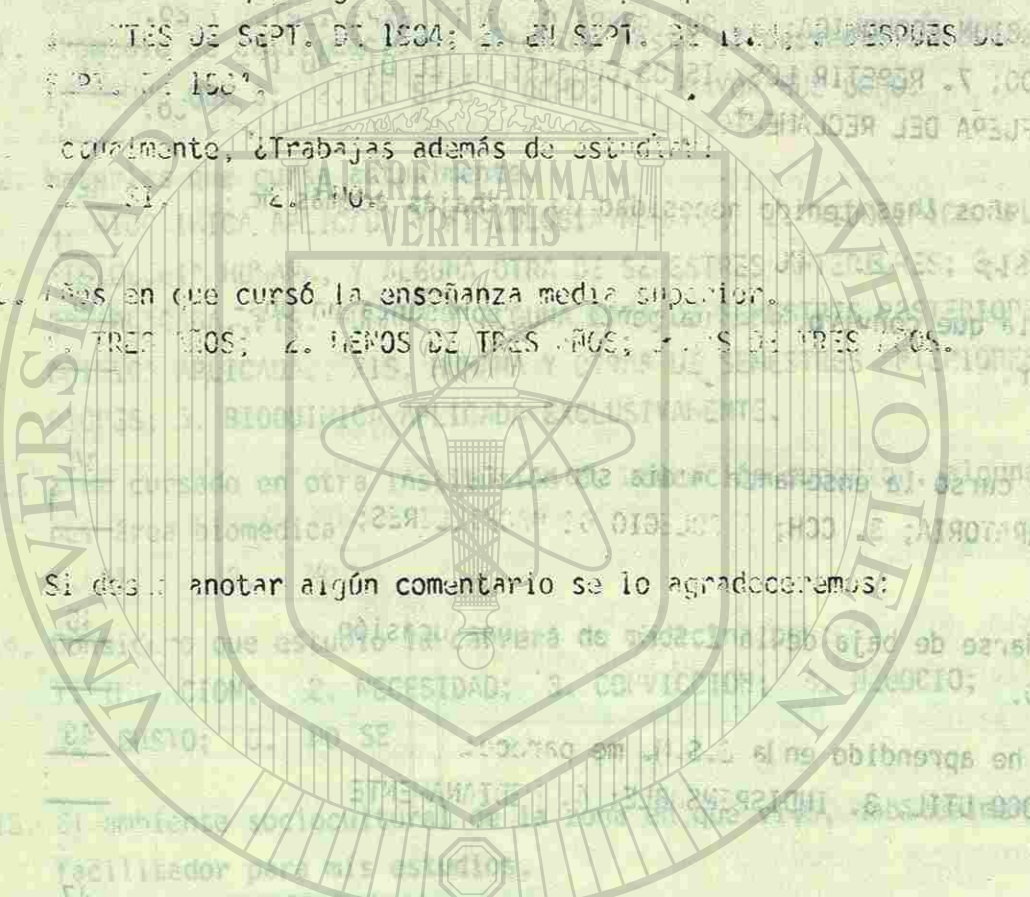
15. ¿Cómo consideraría su situación laboral en caso de egresar? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

16. ¿Considera sus conocimientos suficientes para ingresar a la universidad? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

17. ¿En la misma escuela? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

18. ¿Tiene problemas para acudir a alguna de las bibliotecas? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)

19. ¿Tiene problemas para acceder a alguna de las bibliotecas? (1,2,3,4,5,6,7,8,9)



JOHNAS NACIONALES SOBRE INVESTIGACION Y DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

LA INVESTIGACION

UN METODO EFICAZ PARA EL APRENDIZAJE A NIVEL SUPERIOR

MAESTRA, EN I.E. MA. DE LOS ANGELES ROMERO R. INVESTIGADORA DEL I.I.E.D.U.G. UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO.

GUANAJUATO, GTO., OCTUBRE DE 1986

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCION

Este y otros títulos más podrían darse a este trabajo, siendo esto lo de menos, por cuanto el principal objetivo de esta presentación, es hacer sentir en cada uno de los docentes del nivel superior, la necesidad de valorar el papel actual que le corresponde desarrollar en la función educativa, de tal manera que esto le permita interesarse por conocer con toda profundidad la forma en que aprende el ser humano, así como las teorías que apoyan diversos procedimientos para facilitar el aprendizaje y las manifestaciones conductuales que de él se derivan.

Si se toma en cuenta que durante toda la vida del hombre, al aprender, se le presentan varias alternativas para reafirmar o modificar -

su conducta, reconociendo en todo momento que ello implica un riesgo y una responsabilidad individual, de ahí que éste, requiera de un -

tiempo determinado para tomar la decisión y enfrentarse a ella. Por

eso, cuando el docente no sólo domina la materia o área por implemen-

tar ante un grupo, sino además conoce a fondo los métodos y los dife-

rentes procedimientos de que puede valerse para motivar y después propiciar el aprendizaje en los jóvenes universitarios, será entonces cuando realmente se le pueda considerar como un profesional de la educación.

PROFESIONALIZACION DEL DOCENTE COMO ALTERNATIVA AL CAMBIO.

Son por ahora los universitarios, quienes en forma unánime declaran que -- dada la situación socioeconómica del país, urge fortalecer cada uno de los sectores que conforman nuestra sociedad, proponiendo calidad en las acciones y resultados (preservando en todo caso nuestros principios culturales) incluyendo entre ellos al sistema educativo en general, pero debiendo particularizar para este caso sobre la educación superior, puesto que son de las instituciones que ofrecen estudios de nivel superior en el país, de --

donde se forman cuadros básicos de profesionales en diversas ramas o disciplinas, quienes al entrar en función, directa o indirectamente, pueden proponer y /o tomar decisiones respecto a las alternativas de solución más constructivas y atinadas dentro de su área.

Esto hace pensar que es el docente, verdadero universitario, quien dada su función como promotor del cambio, es quien puede y debe fungir como líder.

democrático desde su propio laboratorio o salón de clases; actuando congruentemente como persona profesional en su campo y eficiente educador, y sobre todo como un sujeto deseoso de aprender, pero aprender para -- cambiar.

Con esto no se quiere decir que no existan o hayan existido de siempre, -- educadores universitarios comprometidos realmente con esta tarea, pero sí se puede afirmar sin lugar a dudas, que aún persisten docentes (quienes -- siguiendo el patrón de lo aprendido) apáticos, indiferentes e irresponsables, quienes se cierran conciente o inconcientemente a iniciar su propio cambio, lo que se refleja en su trabajo, limitando con ello toda posibilidad de crecimiento y superación personal, lo que también repercute en el aprendizaje y formación de los estudiantes que se tienen a cargo.

PROCESOS LÓGICOS E INTERACTANTES: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.

Uno de los grandes problemas a que se enfrentan algunas de las instituciones educativas de nivel superior en el país, es que la mayoría de los -- procedimientos de enseñanza más comúnmente empleados por el personal académico, conservan todavía las reglas clásicas del quehacer educativo, es

decir, durante la formación del estudiante, sólo se le ha hecho saber que que éste debe acumular una gran cantidad de conocimientos para que pueda desempeñarse como buen profesional; sin embargo, para que el estudiante pueda manejar toda la información requerida, no se le ha dotado de las herramientas para cuestionar o criticar todos los fenómenos que le atañen, ni mucho menos se le ha despertado el interés por investigar o crear elementos, de los cuales se deriven innovaciones en su campo de acción, provocando esto como resultado la limitada capacidad del egresado para resolver los problemas de su entorno o trabajo en la disminución de la relación costo-beneficio, de los servicios educativos, en el peor de los casos, en el desajuste entre las metas propuestas por cada currículo en particular y los ^{logros} alcanzados que no corresponden a éstos.

Es evidente que la preparación profesional que se ofrece hoy día, a una generación de estudiantes, es para que éstos se desempeñen en el futuro, lo que en tal caso nos hace dudar de la utilidad que podrán tener la mera información y acumulación de conocimientos y por lo demás obsoletos, ya que la mayoría de ellos provienen del extranjero y con unos 15 o 20 años de retraso (velocidad aproximada a la que llega el material científico-técnico a

nuestro país), puesto que aún cuando aquí se encuentran grandes expertos e investigadores (gran parte de ellos formados fuera de México) que realizan trabajos excelentes, por lo regular, sus resultados son desconocidos para un gran número de especialistas de la materia, bien sea porque no los publican o porque sí lo hacen, esto lo llevan a cabo, primero en el extranjero, dándoles ello mayor reconocimiento y estatus.

Por lo demás, resulta casi imposible que el estudiante capte toda la gama de conocimientos que se le ofrecen en este nivel sobre todo cuando no han sido bien seleccionados, organizados y/o conducidos. Es así que el hecho de enseñar al estudiante sólo a recordar o repetir verbalmente o por escrito -- algún hecho o concepto como lo hace el profesor, no llega a ser, en ningún caso un proceso intelectual representativo, ya que al memorizar una gran parte de ese material será olvidado con mayor o menor rapidez, según se aplique o no ese conocimiento a un hecho específico.

A pesar de que es comprobado que el aprendizaje al nivel de memoria es poco confiable, hay empíricamente, suficientes razones para creer que en la mayoría de los casos, los profesores universitarios proponen frecuentemente una

metodología de este tipo; aclarando que no siempre es esto negativo, a menos que se convierta en algo común y rutinario.

Más cabe aquí señalar que si es con el uso de este método como se considera cumplida la tarea docente, entonces la responsabilidad de éste queda corta y aún más si lo lleva a cabo por inercia o ignorancia. En primer caso, la solución será que el docente le dé la suficiente importancia a esta función para la cual fue contratado, y en el segundo, cabe sugerir -- que solicite su capacitación y/o actualización sobre las ciencias que apoyan al proceso educativo, incursionando por ejemplo en la psicología educativa, la cual entre uno de sus puntos principales, hace referencia a las teorías del aprendizaje.

Al elegir otro camino para favorecer el aprendizaje del estudiante, se encuentra que si se le motiva adecuadamente para que haga suyos los conocimientos que ha de aprender, así como que se permita establecer relaciones, entre lo aprendido y un hecho o fenómeno particular o bien que ahí derive principios, reglas, etc., entonces se puede decir, que el estudiante ha logrado alcanzar niveles de aprendizaje más complejos como la comprensión

(7)

naciendo muchas veces de aquí, la iniciativa de la experimentación.

Para incrementar la participación del estudiante y lograr mejores resultados de la formación profesional, se requiere del maestro no únicamente el dominio de su materia y actualización en el campo docente, sino además, hacer uso de todas sus habilidades para que: a) elija -- acertadamente los contenidos que deban cubrir los objetivos del curso y plan curricular, b) propicie el trabajo de equipo, c) promueva que el estudiante no sólo sea activo sino también interactivo, d) que surja en cada estudiante la decisión para autoevaluarse y lo que es más importante es que eso propicie en toda actividad la reflexión del -- estudiante.

Para este último nivel de aprendizaje, es decir la reflexión, se requiere que el profesor enfrente al estudiante a un problema tal, que -- por su importancia, interés y atingencia al tema tratado, amerite la -- búsqueda de diferentes alternativas de solución, implicando en este -- proceso la metodología de la investigación.

(8)

En esta tarea, el docente permite que el estudiante se responsabilice de su aprendizaje, desarrolle su imaginación y juicio crítico, así como su -- actividad y capacidad de innovación al emplear esta metodología, y será imprescindible orientar y retroalimentar al estudiante en cada paso, pero sin restringir su libertad. Siguiendo este proceso, el alumno deberá formular su -- puestos o hipótesis que le permitan guiar sus acciones, derivando de ellas sus implicaciones lógicas, continuará enseguida con la recolección de información que pueda aportar pruebas suficientes para llegar a conclusiones, -- aceptadas en lo posible por consenso del grupo.

A través de esta experiencia de aprendizaje, el estudiante no centrará su -- atención en un solo concepto, hecho fenómeno o texto, ya que sus perspectivas para plantear la solución del problema, deben ser suficientemente amplias y consistentes. En cuanto al docente, éste no podrá conformar patrones para -- aplicarse en diversos grupos o cursos, así como tampoco podrá aplicar instrumentos de evaluación, todos aquellos que únicamente midan la memoria o comprensión; lo más congruente y apropiado será apoyarse en pruebas de ensayo -- tradas en problemas conducentes al tema, en donde se busque siempre el pensamiento reflexivo del estudiante y se valore de aquí el camino o pasos de

sarrollados, así como el resultado final.

Es posible que siguiendo esta metodología de la enseñanza, el estudiante no salga saturado de conocimientos teóricos (muchos de los cuales inútiles), pero si se combinan éstos con la práctica de la investigación, en donde se incluyen la solución de problemas, es seguro que aprenderá a buscar nuevas formas, modelos, teorías, etc. y sobre todo podrá aprender a salvar los -- obstáculos que como reto, se le presenten en su vida, afirmando entonces -- que realmente se le ha ofrecido una educación integral y práctica para su desempeño profesional, integrando en ésta su capacidad individual como -- persona y sus posibilidades de responder como ciudadano.

Por último no queda más que exhortar a cada uno de los aquí presente para --

que dentro de las actividades de docencia, e investigación y extensión, --

que a cada uno correspondan, explore formalmente este mecanismo que facilite obtener logros significativos (quizás mediatos) en beneficio de los

egresados y de la sociedad misma.

DIRECCION GENERAL DE BIBLIOTECAS

los cursos específicos y "registros" de las sesiones, así como para U.N.A.M. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. Seminario de investigación pedagógica.

INVESTIGACION AUTOGENICA Y EXOGENICA DE PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.

Mto. Alvaro Sánchez G.

Octubre 1986.



sarrollados, así como el resultado final.

Es posible que siguiendo esta metodología de la enseñanza, el estudiante no salga saturado de conocimientos teóricos (muchos de los cuales inútiles), pero si se combinan éstos con la práctica de la investigación, en donde se incluyen la solución de problemas, es seguro que aprenderá a buscar nuevas formas, modelos, teorías, etc. y sobre todo podrá aprender a salvar los -- obstáculos que como reto, se le presenten en su vida, afirmando entonces -- que realmente se le ha ofrecido una educación integral y práctica para su desempeño profesional, integrando en ésta su capacidad individual como -- persona y sus posibilidades de responder como ciudadano.

Por último no queda más que exhortar a cada uno de los aquí presente para --

que dentro de las actividades de docencia, e investigación y extensión, --

que a cada uno correspondan, explore formalmente este mecanismo que facilite obtener logros significativos (quizás mediatos) en beneficio de los

egresados y de la sociedad misma.

DIRECCION GENERAL DE BIBLIOTECAS

los cursos específicos y "registros" de las sesiones, así como para U.N.A.M.

Facultad de Filosofía y Letras.

Colegio de Pedagogía.

Seminario de investigación pedagógica.

**INVESTIGACION AUTOGENICA Y EXOGENICA
DE PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.**

Mto. Alvaro Sánchez G.

Octubre 1986.



INTRODUCCION.

A. Toda investigación es un aprendizaje acerca de un proceso que puede ser educativo. Todo aprendizaje requiere una "guía" una referencia teórico-práctica en la cual apoyarse para iniciarlo, continuarlo y evaluarlo al final. En este caso, se proponen un método y un "modelo" general de los procesos educativos como "guías" para orientar investigaciones de actos docentes.

Si éstas investigaciones las realiza el mismo grupo constituido por aprendices e instructor, sobre su propio proceso educativo, se consideran vinculadas y simultáneas a la docencia y a la investigación. Todos aprenden e investigan como se aprende una materia y como aprender sobre el propio proceso educativo, al mismo tiempo. A éstas investigaciones las he denominado AUTOGENICAS puesto que son generadas desde dentro del proceso investigación-docencia.

B. Si las investigaciones-aprendizajes se realizan observando otros procesos educativos, por un grupo de estudiantes investigadores, orientados por un docente investigador, todos aprenden a investigar haciéndolo, en la misma clase, obteniendo la información de otros procesos realizados anterior ó simultáneamente. A éstas investigaciones de otros procesos las he denominado EXOGENICAS, puesto que son generadas desde fuera del proceso investigado.

C. Para las investigaciones autogénicas en acto docente y del propio acto, se propone un procedimiento ó método para plantear los experimentos de docencia-investigación a lo largo de las sesiones de trabajo de un periodo lectivo. El procedimiento incluye instrucciones para elaborar "modelos" de

los cursos específicos y "registros" de las sesiones, así como para interpretar lo observado, tanto grupal como individualmente, para retroalimentarlo y reorientarlo (al proceso), si es el caso, ó para usar la experiencia vivida en procesos futuros en los que se vinculen los docentes y aprendices que realizan la investigación autogénica.

D. Para las investigaciones exogénicas de productos y procesos educativos, anteriores ó simultáneos a la investigación realizada por docentes y aprendices, se propone un segundo procedimiento ó método, apoyado en una representación de los procesos educacionales (en general) esto es, un "modelo" general de los procesos ó sistemas de enseñanza-aprendizaje. A partir del modelo, se derivan instrumentos conceptuales para analizar los subsistemas y postular ó definir los marcos de referencia sociales, las políticas institucionales, y las dinámicas grupales, que permitan, al ser identificadas en sus peculiares características, evaluar los procesos investigados en su congruencia lógica (a mantener ó estimular) ó en sus contradicciones internas (a reducir ó eliminar).

A.S.

Oct. 86.

Nota: Este documento se divide en cuatro partes:

I Planteamiento: Comprende los apartados 1a4.

II Procedimiento autogénico: apartados 5 a 9.

III Procedimiento exogénico: apartados 10 a 40.

IV Aplicaciones y epílogo: Apartados 41 a 44.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BILBAO
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

I. PLANTEAMIENTO.

1. Los modelos se proponen ó plantean como estructuras lógicas, dinámicas, sincrónicas y diacrónicas, para representar al sistema a investigar de acuerdo con los propósitos de los investigadores. El modelo general que se propondrá, se concibe como una "metáfora epistemológica" del sistema e-a investigado. Se propone como constante en sus seis subsistemas, aunque el contenido ó las características de cada uno varíen en cada caso y en cada etapa de la investigación. Los subsistemas propuestos son:

- S (1) : Sistema social, microcultura, comunidad a servir mediante el proceso e-a investigado.
- E (2) : Institución Escolar, colegiada ó abierta, que auspicia ó en la que se realiza el proceso e-a.
- D (3) : Personal Docente involucrado en el proceso e-a que se analiza.
- A (4) : Conjunto de Aprendices que participan en los actos docentes que integran el proceso e-a.
- I (5) : Conjunto de Informaciones proporcionadas u obtenidas al inicio y durante el proceso e-a.
- V (6) : Conjunto de Valuaciones ó Evaluaciones que se realizan y requieren en el proceso e-a.

Para cada uno de éstos subsistemas se postulan cuatro componentes, que se consideran como relevantes heurísticamente, esto es, no son todos los posibles. Los subsistemas y sus componentes y las interacciones entre ellos en las distintas fases ó etapas ó estados del proceso, intentan representar holísticamente, esto es, como una totalidad simplificada, al objeto de la investigación.

2. La enseñanza tradicional autoritaria se concibe aquí como una "práctica empírica" no actualizada, que no teoriza ni está abierta a la experimentación. Esta práctica pondera con más peso los actos del profesor; está centrada y apoyada en el profesor, como portador de la autoridad y de la información.

La enseñanza aquí propuesta es una práctica no autoritaria, colaborativo-participante, grupal, no individualista; es una "práctica teórica-empírica" abierta a la experimentación continua. Está centrada y apoyada en el grupo de participantes, entre los que el profesor es un "aprendiz" más calificado, que puede apoyar y ayudar al grupo ó grupos de los que forme parte, a organizarse para realizar las tareas del aprendizaje, a interiorizarlas, a hacerlas propias, a "cargarlas" libilinalmente en los procesos de identificación de los proyectos individuales.

En lo tradicional, la actitud de los aprendices es pasiva, repetitiva, con énfasis en lo nemotécnico. En la enseñanza participativa, se propicia un "ambiente" en el que los aprendices sienten estimulada su creatividad para hacer aportes originales, no incluidos en los textos, de ahí el énfasis en la experimentación directa, en la retroalimentación apoyada en la interpretación de los registros, como autocrítica que impulsa el proceso de aprendizaje.

3. Utilizando la simbología del modelo propuesto, se diría que: (S) delega en (E) y ésta en (D) los criterios de selección de (I) y de evaluación (V) que se aplican sobre las tareas de (A). En el proceso autogénico se espera que (D) y (A) generen, amplíen, critiquen la (I) disponible y que formen sus propios criterios (V) y que los apliquen a (E) y (S) para contribuir regionalmente a reducir sus contradicciones y "empujar" sus límites para construir una "sociedad civil" mas justa, menos represiva. En el proceso exogénico, se estudian las condiciones en que la enseñanza participativa sería posible, en un determinado contexto institucional; a partir del estado actual del mismo, podrían proponerse las etapas de la transformación. Este es el sentido en el que se orientan los procesos investigatorios aquí propuestos.

4. En resumen: los "modelos" se proponen como "representaciones simplificadas" de sistemas dinámicos (diacrónicos) de enseñanza y aprendizaje, para compilar observaciones de campo de eventos significativos ó datos de informadores calificados; orales, escritos, no verbales: gestuales, actitudinales, actantes (constituidos por actividades, actuaciones) como "materia prima" para postular y definir la complejidad y la dinámica del sistema estudiado.

Finalmente, en éste planteamiento se supone a todo sistema de enseñanza-aprendizaje ubicado dentro de un contexto lingüístico, verbal ó no verbal, que los aprendices y docentes tratan de comprender y extender a partir de un estado inicial de conocimiento y no conocimiento, a través de estados de transición temporales, hasta un estado final, a partir del cual podrá iniciarse otro proceso, más avanzado ó amplio. Los investigadores intentarán comprender primero el contexto lingüístico ó lenguaje en el que se sustentan y tienen significado los actos de los hablantes; el proceso de dominio de dicho lenguaje por los aprendices es su proceso de aprendizaje, su vocabulario y habilidad como hablantes, constituye su repertorio de respuestas e iniciativas ante los problemas de expresión y creación, dentro del contexto lingüístico en el que la investigación tiene lugar.

II. PROCEDIMIENTO AUTOGENICO.

5. En cada aplicación de éste procedimiento se investiga:

- a) el proceso de aprendizaje y de noaprendizaje de un grupo y de cada uno de los participantes, incluyendo el profesor;
- b) respecto a una materia, curso ó área de habilidad específica, desde su iniciación hasta su terminación temporal, dentro de un contexto histórico y geográfico específicos.
- c) Se ponen a prueba (ó experimentan) hipótesis de enseñanza (secuencia, dosificación) de "quantums" de información y de sus interacciones y aplicaciones por los aprendices;
- d) los "registros" de las "pruebas" en las sesiones de trabajo del grupo y las interpretaciones de dichos registros, las realizan los propios aprendices con la colaboración del

profesor, para aplicar las conclusiones al mismo proceso, en las etapas consecutivas, hasta la evaluación final del mismo.

6. Cada aplicación del procedimiento autogénico se funda en la comprensión y la "ASUNCION DE LAS ACTIVIDADES CONSTITUTIVAS" del mismo que se postulan como constantes y son cuatro:

AC(1): Elaboración del modelo del curso específico.

AC(2): Aplicación del modelo según periodo lectivo específico.

AC(3): Autoasignación de los roles rotatorios para la presentación de la información incluida en el modelo y la aportada por los participantes y para la elaboración de los registros, por sesión y por persona.

AC(4): Interpretación y evaluación de los aprendizajes a partir de los registros y ajuste del proceso y del modelo.

Estas actividades constitutivas se detallan a continuación.

AC(1): La elaboración de un "modelo de curso" se inicia con la formulación de hipótesis acerca de la "pertinencia-pertenencia" de la información disponible (subsistema I(5) del modelo general propuesto) en función del contexto local-regional (subsistema S(1) del modelo general) y de la institución escolar, colegiada ó abierta (subsistema E(2) del modelo general) que auspicie el proceso de enseñanza-aprendizaje específico.

El modelo de un curso puede ser elaborado por uno ó más docentes (subsistema D(3) del modelo general) que lo hayan ^{impartido} ó vayan a impartirlo. La información se divide en "quantums" ó "apartados" numerados; cada uno estará constituido por uno ó dos párrafos, para facilitar la lectura y su comprensión por los aprendices (subsistema A(4) del modelo general). La secuencia de los apartados constituye, en sí, otra hipótesis (lógica); la duración estimada para la presentación, discusión y comentario y preguntas, respuestas y ejemplos de aplicación, más las referencias hacia atrás (apartados anteriores) y hacia adelante (apartados futuros) ó interacciones entre apartados, constituyen otras hipótesis a probar

y evaluar (subsistema V(6) en el modelo general) en su validez y eficiencia ó utilidad para el grupo y los participantes.

El modelo incluye un probable "uso del tiempo" en las sesiones de trabajo, una propuesta de resultados ó productos a obtener ó elaborar y los probables criterios de validez ó de calidad aceptable de estos productos, expuestos ó explicados de tal manera que los aprendices puedan aplicarlos a lo largo y al final del proceso (parte autogénica del subsistema V(6)).

Las interacciones entre apartados y la comprensión de éstos constátuye la "holística" del curso y del modelo que lo representa en el diseño didáctico. Las interacciones y los apartados en sí se ponderan "heurísticamente", esto es, se indican niveles de aproximación ó de comprensión ó de aprendizaje teórico-práctico: nivel mínimo con apartados e interacciones básicas "sine qua non"; nivel medio con apartados complementarios a los básicos e interacciones de importancia menor, y, nivel alto con los apartados e interacciones completos y posiblemente rebasados, o sea con información adicional y ejemplos, problemas y actividades extra-clase, propuestos ó aportados por los aprendices que han alcanzado éste nivel.

7.AC(2): Los "modelos" que se aplican en la enseñanza tradicional son generalmente implícitos y estereotipados: los aprendices no los conocen previamente a su aplicación y éstas aplicaciones no los actualizan ó ajustan, permanecen invulnerables a la "erosión" de la experiencia ó de la retroalimentación continua ó periódica. Las aplicaciones autogénicas requieren que los aprendices conozcan el modelo antes de su aplicación, que lo reciban previamente, si es posible en forma de "documento básico" del curso, a complementar con las aportaciones y experiencias, grupales e individuales. Estos documentos preparados por los docentes toman el lugar de textos (costosos) y de apuntes (incompletos y no actualizados, de cursos anteriores).

Las posibles actividades en cada sesión de trabajo (menú) son las siguientes: informes de los "registros" de la sesión anterior para su comentario (retroalimentación al grupo) lecturas y presentaciones, con cuadros y diagramas elaborados por los aprendices, del material de los apartados ó temas en proceso; comentarios a las presentaciones, planteo de preguntas, problemas a resolver y actividades extra-clase relativas a los apartados o temas presentados, referencias a apartados anteriores (refuerzos) y referencias a apartados futuros (interacciones). Las presentaciones pueden incluir prácticas con instrumentos ó herramientas, actuaciones en escenarios, pistas ó canchas, etc, ante el grupo de participantes, incluyendo al instructor. Los participantes "autoasignados" conducen ó coordinan las sesiones, presentan las informaciones, responden a los comentarios y preguntas, llevan los registros y deciden sobre la secuencia de actividades y el uso del tiempo en cada sesión. Mediante éstas actividades de auto-organización, los grupos asumen las tareas del aprendizaje de la materia del caso y de la docencia-investigación en general.

8.AC(3): Cada sesión de trabajo se inicia con la asunción de los roles autoasignados por los participantes:

- a) Coordinador ó conductor de la sesión, quien llamará a la presentación de información pertinente, establecerá la secuencia de participaciones para preguntas ó comentarios y consultará al grupo sobre la secuencia de actividades (ó menú) y el uso del tiempo en la sesión; comentará al grupo los "periodos de silencio" que se presenten, tratando de determinar su significado en el proceso e-a. Consultará con el profesor en caso de duda.
- b) Portador de la información bibliográfica ó de campo, aportada individualmente ó en equipos de dos ó tres participantes, que se turnan en la presentación. Responderán preguntas y comentarios. Presentarán problemas típicos y sus procesos de solución. Plantearán preguntas al grupo. Propondrán actividades extra-clase complementarias ó enriquecedoras de los contenidos presentados.

c) Observador "protocolario" ó responsable de la elaboración del registro completo y secuencial de la sesión, en formato tipificado y con letra de imprenta. Se inicia con el registro de las personas que asumen los roles. Se indica la hora y minutos de ocurrencia de cada actividad ó intervención. Se anotan las iniciales de los participantes que intervienen. Se resume el contenido de lo dicho ó actuado por los aprendices ó por el profesor. Al final de la sesión se calculará la duración total en minutos y el total de intervenciones ó participaciones. Se calculará el % del tiempo y el % de intervenciones de los aprendices y del profesor. Se presentarán estos datos al iniciarse la próxima sesión, como retroalimentación de ajuste al proceso e-a.

d) Observador "participatorio" ó responsable de la elaboración del registro de las participaciones individuales de cada aprendiz y de la interpretación inmediata de las mismas, como "eventos" de aprendizaje ó de no aprendizaje, según la siguiente tipificación heurística de actitudes ante el proceso e-a observado:

- Se proponen tres tipos de eventos de aprendizaje:
- APT: actitud previa ó de preparación para la tarea e-a.
 - AAT: actitud de asunción-apropiación de la tarea e-a.
 - ADA: actitud de disposición a la aplicación de lo aprendido en la realización de la tarea e-a.

En el registro no se anota el contenido, lo dicho ó actuado, puesto que se resume en el registro protocolario, sino solo LA ACTITUD con la que es formulada ó explicitada la participación.

- Se proponen cuatro tipos de eventos de no aprendizaje:
- RMC: actitud resistente al aprendizaje por miedo al castigo.
 - SAT: actitud silenciosa, por angustia ó temor.
 - RMA: actitud resistente por miedo a la "alienación" ó "pérdida de la identidad" ó renuncia a una convicción.
 - SAA: actitud silenciosa, por angustia agresiva ó dispuesta a la agresión verbal ó gestual.

En el registro no se anota lo dicho, sino como ó con que actitud se ha dicho. Los silencios son eventos de no aprendizaje, cuando el participante rehusa contestar la respuesta a una pregunta ó a la solicitud de comentario de alguna información ó actuación; se intenta tipificar la actitud con la que se rehusa a participar ó la actitud con la que rechaza ó critica otras participaciones.

Al final de las sesiones se totaliza el número de participaciones, incluyendo los silencios o negativas a participar. Se obtiene el total por cada tipo A y NA y el porcentaje en cada caso, para retroalimentar al grupo. Se recomienda que el observador participatorio sea inicialmente el profesor, con un ayudante distinto en cada sesión, para adiestrar a varios aprendices en la elaboración de este importante registro.

La forma tipificada permitirá anotar, para cada participante el número y tipo de intervenciones en cada sesión y en el total de sesiones. Esta información está accesible a cada aprendiz, para su propia retroalimentación; también complementará y permitirá una mejor comprensión de los productos individuales derivados del proceso e-a.

NOTA: Se procurará que cada uno de los aprendices asuma por lo menos una vez cada uno de los roles, a lo largo del proceso, para que experimente las habilidades que cada uno requiere.

9.AC(4): Los reportes protocolarios y participatorios indicarán si las hipótesis de uso de las sesiones formuladas previamente e incluidas en el modelo se van cumpliendo ó se requieren ajustes inmediatos y para otros cursos futuros. Si el tiempo previsto para cada actividad logró ser adecuado para obtener un número mayor de actitudes de aprendizaje que el número de actitudes de no aprendizaje y no sólo el tiempo, sino la secuencia lógica usada y el contenido que se consideró pertinente en cada tema. Los ajustes al modelo habrán de hacerse sobre la marcha y con más madurez al final de la aplicación ó experimento.

III PROCEDIMIENTO EXOGENICO.

10. El aprendizaje y el no aprendizaje son efectos de causas que no pueden estudiarse "dentro" de un salón de clase, por el procedimiento autogénico; se requiere por lo tanto otro instrumento que analice los procesos e-a con más detalle "externo". El procedimiento que aquí se propone podrá ser utilizado por pedagogos que analicen otros procesos docentes, para su formación profesional ó para diseñarlos, de manera más correcta ó completa, respecto a lo que observen. En las maestrías de las licenciaturas universitarias ó politécnicas también podría emplearse el procedimiento exogénico para estudiar los procesos e-a de los aprendices en las distintas especialidades demandadas por el mercado de trabajo local. En las normales superiores también podría ser útil en la formación de docentes orientados, desde su entrenamiento, a combinar la docencia y la investigación.

El procedimiento exogénico se propone estudiar los procesos ó sistemas de enseñanza y aprendizaje a partir de sus "productos" o sea de documentos ó actuaciones considerados para la evaluación de los procesos, ya sea aprobatoria ó no aprobatoria. El testimonio de los productores, docentes y aprendices, se considera fundamental para comprender los resultados de su trabajo. Los investigadores que los entrevisten, frente a los productos, intentarán penetrar en la complejidad de su producción, analizando las secuencias de actividades requeridas para producirlos. Para realizar ésta labor, se propone un "modelo" que represente en general éstos procesos e-a, para orientar las inquisiciones, las preguntas, las observaciones; para ordenar las informaciones así obtenidas y para interpretarlas, para hacer contribuciones de mejoramiento cualitativo al proceso investigado.

Los docentes y los aprendices se consideraran "informantes calificados" para hablar acerca del proceso "microcultural" que se investiga, dentro del contexto lingüístico específico. Para profundizar en este contexto y tener contacto más amplio con los hablantes, los investigadores entraran en contacto con los grupos productores, de docentes y aprendices, de distinto grado de habilidad y de avance en el aprendizaje y dominio del "lenguaje" del proceso e-a. Se convertirán en OBSERVADORES silenciosos ó participantes, de las sesiones de trabajo de los grupos dispuestos a permitir la observación y la elaboración de un "registro de campo", semejante al registro protocolario descrito para el proceso autogénico. Los registros de campo se elaborarán por lo menos durante un periodo lectivo ó un ciclo completo de producción de testimonios materiales de los aprendizajes: documentos, actuaciones, objetos prototipo etc.

11. Para orientar las preguntas ó la búsqueda de documentos vinculados al proceso estudiado, se proponen a continuación los "componentes" de los seis "subsistemas" que se supone integran todo sistema de enseñanza-aprendizaje.

SUBSISTEMA 5 (1) : SISTEMA SOCIAL MICROCULTURAL COMUNITARIO.

Formular preguntas ó compilar datos acerca de:

- 1.1 Aspectos históricos de la comunidad a servir con el proceso e-a investigado.
 - 1.2 Aspectos económicos de ésa comunidad; medios y formas de producción actuales y posibles en el futuro.
 - 1.3 Aspectos geográficos micro-climáticos actuales a conservar ó mejorar. Ecología regional ó local.
 - 1.4 Aspectos culturales (lingüísticos) e ideológicos (meta-lingüísticos) que sustentan en proceso e-a investigado.
- De cada componente propuesto se compilará información testimonial ó documental. Se considerarán en sí y entre sí, esto es, en sus interacciones, como se planteará más adelante.

12. SUBSISTEMA E (2) : SISTEMA INSTITUCIONAL DE EDUCACION, COLEGIADO O ABIERTO .

Formular preguntas ó compilar datos de:

- 2.1 Los aspectos históricos de la institución en la que se realiza el proceso e-a investigado.
- 2.2 Aspectos económicos de la institución. Medios y recursos para su operación. Matrícula por grados. Distribución de sus ingresos y egresos.
- 2.3 Aspectos físicos de las instalaciones educacionales: edificios, equipos instalados, áreas exteriores para recreación y servicios. Condiciones actuales. Mantenimiento y extensiones ó ampliaciones requeridos.
- 2.4 Aspectos ideológicos específicos de la dirección ó administración de la institución.

13. SUBSISTEMA D (3) : SISTEMA DOCENTE DE PROFESORES O INSTRUCTORES.

Formular preguntas ó compilar datos de:

- 3.1 Aspectos de la historia personal de los docentes: Edades, estado civil, características familiares actuales; lugar de origen y de residencia actual. Otras actividades además de las docentes, en otras áreas de experiencia.
- 3.2 Aspectos educativos ó de capacitación profesional de los docentes. Historias académicas: grados obtenidos, especializaciones adquiridas, actualizaciones.
- 3.3 Aspectos relativos a su práctica profesional actual en lo docente y en otras actividades. Instituciones en las que colabora. Actividades por cuenta propia. Relaciones con otros docentes de la misma ó de otras instituciones.
- 3.4 Aspectos relativos al "proyecto de vida" de los docentes: aspiraciones inmediatas y mediatas, en lo personal, en lo profesional, en lo docente, en lo intelectual, en lo económico.

14. SUBSISTEMA A (4) : SISTEMA DE APRENDICES, ALUMNOS, ESTUDIANTES.

Formular preguntas ó compilar datos de:

- 4.1 Aspectos personales de los aprendices: Edades, características familiares actuales, lugar de origen y residencia actual. Otras actividades además de las de aprendizaje institucional; membresía en grupos recreativos, políticos, religiosos, de trabajo remunerado, permanentes ó temporales.
- 4.2 Experiencia educativa por niveles (Historia académica): pre-escolar, primaria, media, superior. Instituciones escolares y resultados vinculados en cada caso. Experiencias relevantes recordadas: afectivas, intelectuales.
- 4.3 Situación educativa actual: rendimiento académico en gral; actitud activa ó pasiva; participatoria ó reservada. Habilidades manifiestas ó esperadas en el proceso e-a investigado. Relaciones personales con otros aprendices.
- 4.4 Proyecto de vida de los aprendices, a corto, medio y largo plazo. No formulado ó inarticulado. Influenciado parentalmente. Concepto de vida "deseado" y "conciencia" del proceso para concretarlo ó realizarlo.

15. SUBSISTEMA I (5) : SISTEMA DE INFORMACION ESPECIFICA A OBTENER, PROCESAR Y APLICAR LOCAL O REGIONALMENTE.

Formular preguntas, obtener datos de:

- 5.1 Aspectos bibliográficos incluidos en el proceso e-a. Consultas ó búsquedas de información impresa disponible.
- 5.2 Aspectos indagatorios "de Campo": Obtención de información mediante visitas para observación directa, entrevistas, aplicación de cuestionarios, consultas etc.
- 5.3 Procesamiento de la información obtenida por vía del docente y por cuenta propia. Ordenamiento e interpretación respecto a problemas ó situaciones a resolver ó respecto a habilidades a manifestar objetiva ó conceptualmente. Postulación del nivel mínimo básico, complementario y "amplio" de comprensión y manejo de la información.
- 5.4 Aplicaciones concretas sustentadas en la asimilación de la información. Generación "aportativa" de nueva información.

16. SUBSISTEMA V (6) : SISTEMA DE VALUACION O DE EVALUACION DE LOS PROCESOS Y DE LOS PRODUCTOS DE LOS GRUPOS Y DE LOS APRENDICES.

Formular preguntas, obtener datos de:

6.1 Ponderación ó importancia asignada a la información proporcionada por el docente y a la obtenida por los aprendices para su presentación ante el grupo.

6.2 Ponderación ó importancia asignada a las aplicaciones específicas de la información realizadas por el grupo en conjunto.

6.3 Ponderación ó importancia asignada a cada una de las actitudes, habilidades, disposiciones, adquiridas por cada aprendiz. Comparación de los criterios al respecto entre distintos grupos que realizan el mismo proceso e-a.

6.4 Ponderación ó importancia asignada a lo aprendido en relación con otros aprendizajes anteriores, simultáneos ó futuros, en el caso de cada aprendiz.

17. Una vez presentados los componentes "heurísticos" (no todos los posibles, sino sólo los que se han considerado aquí más relevantes, para los propósitos de la investigación) es necesario proceder al análisis de sus interacciones "internas" ó "intrínsecas" en cada subsistema y de los cambios que en ellas pudieran observarse en las distintas fases ó etapas del proceso e-a que se investiga. LAS INTERACCIONES INTERNAS EN CADA SUBSISTEMA SE

PLANTEAN EN MATRICES denominadas "BUCLEICAS" en teoría de grafos.

El conjunto de las interacciones internas entre los componentes de cada subsistema conforman la primera parte de la HOLISTICA

del proceso ó sistema investigado, que está constituida por seis matrices denominadas MB (1) a MB (6) que se analizan en

los apartados 20 a 25, que se presentan más adelante.

La segunda parte de la holística del sistema está constituida por quince matrices de interacción ENTRE SUBSISTEMAS, denomina-

das INTERACCIONALES con las claves MI(1)/(2) a MI(5)/(6) y que

se analizan en los apartados 26 a 40 de éste documento.

18. Se postula aquí que en ambos procesos, autogénico y exogénico, es posible observar la ocurrencia concreta de las interacciones que van a plantearse, pero en el autogénico no se explicitan generalmente, porque los grupos están entregados a una tarea concreta en el aprendizaje de una materia. El procedimiento autogénico es UNA PRACTICA EMPÍRICA: proceso concreto con productos concretos. El proceso exogénico se destina a la observación y análisis detenido, detallado y cuidadoso, de las ocurrencias de las interacciones postuladas y a la meditación y postulación de su importancia ó ponderación en los eventos de aprendizaje ó de no aprendizaje, grupales e individuales. El proceso exogénico se plantea como una PRACTICA TEÓRICA que reflexiona sobre los procesos que investiga, manejando un modelo ó representación abstracta, pero que en ningún caso se aleja de los procesos concretos investigados, sino que sustenta en ellos sus reflexiones, al mismo tiempo que cuestiona continuamente el instrumento teórico que opera, o sea, el modelo general, en su eficiencia como herramienta conceptual.

Usadas como instrumentos específicos, las matrices "bucleicas" contribuirán a producir SEIS REPORTE ANALÍTICOS DE LOS SUBSISTEMAS y las matrices interaccionales permitirán elaborar QUINCE CONCLUSIONES acerca de los marcos de referencia sociales, de las políticas (juegos de poder) institucionales y de las dinámicas (juegos afectuales ó libidinales) grupales en los procesos e-a investigados.

19. En el caso de cada matriz intrínseca ó bucleica se plantean hipótesis generales que se consideran relevantes y sujetas a validación ó invalidación por los investigadores. En las aplicaciones particulares concretas podrían considerarse otras hipótesis no mencionadas aquí; de hecho, cada aplicación podrá extender ó especificar con más detalle el modelo exogénico. Cuando se trabaja con el procedimiento autogénico también se manifiestan variaciones entre las sesiones de aplicación: ninguna es igual a la otra. LOS EVENTOS EDUCACIONALES NUNCA SON COMPLETAMENTE PREDECIBLES, están sujetos a incertidumbre e imprecisión o a la SERENDIPIDAD ó encuentro con lo importante inesperado, que puede afectar al proceso observado ó al

trabajo del investigador.

Lo que se enseña ó se pretende enseñar, lo que se aprende ó se pretende aprender, la utilización posterior de los aprendizajes y lo que se investiga u observa NO ESTA DETERMINADO;

a un supuesto saber del docente (no determinado, fijo, invariable, sino cambiante por olvidos ó aprendizajes propios) corresponde un supuesto aprender del aprendiz (no determinado, siempre abierto a cambios en los rechazos y en las identificaciones) y un supuesto objeto de estudio del investigador (no determinado, sino variable por los "emergentes"

ó actos psíquicos inconcientes, explícitos ó latentes, de los protagonistas del proceso, incluido el mismo). Este podría ser el planteamiento del PRINCIPIO DE INDETERMINACION EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, como procesos "etno-lógicos" entre humanos, sistemas vivos e inteligentes, angustiados en grado variable por estarlo y serlo.

MATRICES DE ANALISIS INTRINSECO DE LOS SUBSISTEMAS (BUCLEICAS)

20. MB (1): SUBSISTEMA S (1) Sistema social, microcultural, comunitario.

HIPOTESIS: Las características del sistema social, microcultural, comunitario, generan y condicionan los procesos educacionales que las involucran, en los aspectos detallados en las matrices interaccionales, principalmente (ap.26 a 30)

Las interacciones indicadas se postulan como aspectos del REPORTE ANALITICO DE LA MICROCULTURA (RAM); en cada caso se compilarán y comentarán informaciones documentales ó testimoniales. Las claves de los componentes están en el ap.11.

1.1 / 1.1 Resumen histórico de los eventos fundamentales, políticos y sociales, de la comunidad a servir.

1.1 / 1.2 Niveles ó estratos económicos de la comunidad.

1.1 / 1.3 Características del sistema ecológico regional.

1.1 / 1.4 Aspectos culturales é ideológicos de la comunidad. Lenguajes, metalenguajes, costumbres, ritos.

1.2/1.2 Capacidad de producción actual. Número y distribución de empleos. Nivel y distribución de ingresos por estratos de la población

1.2/1.3 Uso actual y posible utilización futura de los recursos y características naturales.

1.2/1.4 Requerimientos de capacitación ó educación para el desarrollo económico de la comunidad.

1.3/1.3 Descripción de las características del habitat local. Ecología natural y sus problemas.

1.3/1.4 Ecología humana: desarrollo y equipamiento urbano y rural; infraestructura de servicios y comunicaciones. Artes y artesanías locales.

1.4/1.4 Características micro-culturales de la zona ó región. Niveles educativos de la población. Eventos y festividades locales y su arraigo en las tradiciones y costumbres.

21. MB (2) : SUBSISTEMA E (2) Sistema educacional colegiado ó abierto.

Hipótesis: Las características de las instituciones educativas dependen de los recursos humanos y económicos asignados a ellas por la comunidad a la que sirven.

Las interacciones postuladas se consideran aspectos a documentar en el REPORTE ANALITICO DE LA INSTITUCION ESCOLAR (RAE) .Las claves de los componentes se indican en el ap.12.

2.1/2.1 Historia de la institución que auspicia el proceso e-a investigado.

2.1/2.2 Recursos económicos de la institución. Gastos y cuotas por alumno. Matrícula por niveles.

2.1/2.3 Espacios construídos y equipados. Espacios abiertos. Equipos (laboratorios, talleres, deportivos) utilizados por los aprendices.

2.1/2.4 Ideario de la institución para el desempeño de sus funciones: "discurso ideológico" de sus directivos, docentes y de los aprendices y sus familiares.

2.2/2.2 Recursos económicos y humanos asignados al proceso e-a que se investiga, por la institución patrocinadora.

2.2/2.3 Equipos de instrucción audiovisual ó de procesamiento electrónico de la información, utilizados en el proceso estudiado.

2.2/2.4 Producción y difusión de material didáctico vinculado al proceso. Divulgación especializada ó dirigida al público en general; publicaciones ocasionales ó periódicas.

2.3/2.3 Calidad y estado de conservación de los espacios y servicios relacionados con el proceso investigado.

2.3/2.4 Aspectos físicos que la institución considera relevantes en función de su orientación ideológica.

2.4/2.4 Análisis del ideario institucional. Origen y consecuencias en general y en el proceso investigado.

22. MB (3) : SUBSISTEMA D (3) Sistema docente ó de profesores e instructores.

Hipótesis: a) Las características (historia personal y proyecto de vida) ^{de los docentes} afectan los procesos e-a en los que intervienen.

b) La preparación y dedicación a la docencia dependen del nivel socio-económico y de las necesidades cotidianas (materiales y psíquicas) de los docentes.

c) La práctica docente es afectada por la ideología de la microcultura a la que pertenecen ó sirven los docentes.

Las interacciones postuladas se consideran aspectos a documentar en el REPORTE ANALITICO DE LOS DOCENTES (RAD). Las claves de los componentes se indican en el apartado 13.

3.1/3.1 Edades, sexos, estados civiles y niveles de ingreso por la docencia y otras actividades. Total de horas trabajadas a la semana. Constitución del ingreso familiar (otros suéldos ó ingresos en la familia)

3.1/3.2 Grados de estudio entre los familiares cercanos.

Tradiciones educacionales en la familia. Especialidades.

3.1/3.3 Concepto, relaciones ó experiencia de la familia respecto a la docencia en general.

3.1/3.4 Proyectos de mejoramiento personal y familiar de los docentes. Concepto de "status". Aspiraciones respecto al nivel de vida futuro.

3.2/3.2 Historias académicas de los docentes, incluyendo rendimientos por nivel. Especializaciones y actualizaciones.

3.2/3.3 Relaciones entre las especializaciones obtenidas y la práctica docente actual. Origen de las discrepancias si las hubiere.

3.2/3.4 Proyectos de mejoramiento profesional especializado entre los docentes e instituciones en los que aspiran realizarlos. Recursos requeridos al respecto.

3.3/3.3 Experiencia docente: antigüedad en instituciones. Cargos administrativos ejercidos en relación con la docencia ó la investigación educativa.

3.3/3.4 Proyectos actuales de mejoramiento docente ó de investigación en la institución en la que se realiza el proceso e-a observado.

3.4/3.4 Proyectos de vida personal y familiar, a corto, medio y largo plazo, de los docentes.

23. MB (4) : SUBSISTEMA A (4) : Sistema de alumnos, aprendices ó estudiantes vinculados al proceso investigado.

Hipótesis: a) Las historias personales y los proyectos de vida de los estudiantes afectan básicamente los procesos e-a en los que participan.

b) La capacidad y la dedicación energética a los aprendizajes, intelectual y libidinalmente, son afectadas por el nivel económico de la familia de los aprendices.

c) Los aprendizajes son afectados por las ideologías existentes en las microculturas a las que pertenecen los estudiantes.

d) Los aprendizajes son afectados por el contexto grupal en el que se realizan ó tienen lugar.

e) Los aprendizajes se postulan como dependientes de la interacción entre la historia personal, los contextos grupales y los proyectos de vida de los aprendices, siendo éstos proyectos continuamente reformulados.

Las interacciones postuladas entre los componentes se consideran aspectos a documentar en el REPORTE ANALITICO DE LOS APRENDICES (RAA). Las claves de los componentes se indican en el ap.14

4.1/4.1 : Edades, sexos, estado civil. Nivel de ingreso de la familia. Actividades adicionales al aprendizaje.

4.1/4.2 : Influencias familiares en los estudios realizados o por realizar.

4.1/4.3 : Relaciones entre la situación familiar actual y las actitudes observadas en los aprendizajes en marcha.

4.1/4.4 : Ambiente cultural y tradiciones ocupacionales en la familia y el proyecto de vida de los aprendices.

4.2/4.2 : Historia académica de los aprendices: resultados por grado y nivel. Experiencias recordadas desde los aspectos afectuales (relaciones establecidas y que han perdurado) e intelectuales (aprendizajes considerados valiosos permanentemente).

4.2/4.3 : Relaciones entre la historia académica y las actitudes en los aprendizajes investigados

4.2/4.4 : Experiencias derivadas de la historia académica ó aprendizajes anteriores, que conforman ó influyen el proyecto de vida de los aprendices.

4.3/4.3 : Actitudes frente a los aprendizajes actuales.

Aspectos de mayor interés individual. Capacidad y experiencia del trabajo "en equipos" entre aprendices. Relaciones afectuales entre ellos.

4.3/4.4 : Importancia ó peso relativo de los aprendizajes actuales en la conformación del proyecto de vida de los aprendices.

4.4/4.4 : Actitud frente al proyecto de vida individual: posibilidades de formularlo; expectativas para realizarlo. Angustia ó incertidumbre frente al futuro. Resistencias psíquicas para planearlo.

24.MB (5) : SUBSISTEMA I (5): Sistema de información específica a obtener, procesar, interpretar y aplicar.

Hipótesis: Las características de los aprendizajes dependen de los tipos de información, verbales y no verbales, que se proporcionen por los docentes o se aporten por los aprendices, desde su contexto microcultural específico.

Las interacciones mencionadas entre los componentes se consideran aspectos a documentar en el REPORTE ANALITICO DE LA INFORMACION (RAI). Las claves de los componentes se indican en el ap.15.

5.1/5.1 Información impresa requerida en el proceso e-a observado. Marcos teóricos "autorales" y su importancia.

5.1/5.2 Efectos ó influencia de los marcos teóricos autorales en las observaciones a realizar "en campo".

5.1/5.3 Criterios autorales (asumidos por los docentes y aprendices) para ordenar, interpretar y ponderar la información.

5.1/5.4 Aportaciones locales a las preguntas y problemas incluidas en las referencias bibliográficas.

5.2/5.2 Información de campo a obtener mediante visitas observaciones, entrevistas, cuestionarios. Guías o instructivos para elaborarlos. Enfoques teóricos.

5.2/5.3 Ordenamiento jerárquico de la información. Criterios de ponderación e interpretación.

5.2/5.4 Aplicaciones específicas de la información obtenida. Aportaciones locales.

5.3/5.3 Definición de niveles de abstracción (mínimo, medio y máximo) y de alcance (básico, complementario, exhaustivo) y relación con los aprendizajes (mínimo, promedio y máximo).

5.3/5.4 Utilización de la información para la generación de alternativas de solución. Modelos "generales" de solución. Criterios de validación de alternativas y modelos.

5.4/5.4 Aplicación de la información. Nivel elemental, promedio y de máximo uso. Aportaciones de uso regional.

25.MB (6) : SUBSISTEMA V (6) : Sistema de valoraciones ó evaluaciones por productos grupales ó individuales de los procesos e-a.

Hipótesis: a) La evaluación está orientada hacia el aprendiz, para que sea capaz de realizarla por sí mismo, de manera continua, como retroalimentación.

b) La evaluación requiere cuatro aspectos:

- Los aprendizajes grupales, como experiencias afectuales e intelectuales.
- Los aprendizajes individuales, como integradores de la personalidad y del "proyecto futuro".
- El modelo del curso, incluyendo la información que utiliza y produce.
- El modelo de investigación utilizado.

Las interacciones indicadas entre los componentes se consideraran aspectos a documentar con testimonios y observaciones que constituirán el REPORTE ANALITICO DE LAS EVALUACIONES (RAE). Las claves de los componentes se presentaron antes, en el apartado 16.

6.1/6.1 : Validez, relevancia y utilidad de la información proporcionada y obtenida en sí y para el proceso e-a observado.

6.1/6.2 : Aspectos fundamentales de la información para la obtención de soluciones-productos del proceso.

6.1/6.3 : Relaciones básicas observadas entre la información procesada y el desarrollo de las habilidades para obtenerla, procesarla y aplicarla por aprendices.

6.1/6.4 : Utilidad de la información para modificar historias individuales (reducir alienación) y para construir proyectos de vida (reducción de temor persecutorio)

6.2/6.2 : Aceptabilidad de las aplicaciones de la información ó productos de los aprendizajes.

6.2/6.3 : Calidad de los productos (soluciones) individuales; creatividad de los aprendices.

6.2/6.4 : Integración ó interiorización de las experiencias para la posible postulación del proyecto futuro.

6.3/6.3 : Validez, extensión y permanencia de los aprendizajes individuales observados.

6.3/6.4 : Relaciones posibles entre las habilidades adquiridas y la formulación de proyectos de vida.

6.4/6.4 : Importancia ó profundidad atribuida por los aprendices al proceso e-a en su conjunto como experiencia intelectual, emocional ó afectual.

26. Es posible que en las interacciones recomendadas para observación y documentación en cada subsistema existan redundancias identificadas en los reportes analíticos. En los aprendizajes en general y posiblemente en las estructuras psíquicas asociadas con ellos, las redundancias existen y parecen necesarias para afirmar la relevancia y garantizar la permanencia de los efectos a largo plazo. En los siguientes apartados se presentarán las MATRICES INTERACCIONALES entre los subsistemas que se han analizado intrínsecamente en las matrices nucleicas. Es posible que entre las interacciones que se consideran relevantes aquí (de las 16 posibles sólo se consideran 4 situadas en la diagonal principal de la matriz; ésta es una reducción heurística para hacer menos compleja la holística del análisis) también aparezcan interacciones redundantes, que se ha considerado necesario indicar; también es posible que en el proceso observado se presenten otras no indicadas y algunas no se presenten del todo.

De las primeras cinco matrices, en la que interviene el sistema S microcultural, se derivarán los MARCOS DE REFERENCIA SOCIALES del proceso observado; de las siguientes cuatro se intentará obtener la definición de las POLITICAS INSTITUCIONALES; de las seis últimas se intentará desprender las características que configuren las BINAMICAS GRUPALES. Marcos, políticas y dinámicas complementan los reportes analíticos hasta ahora configurados. Se supone que por medio de éstos instrumentos podrán comprenderse mejor los efectos de la ideología dominante, de las relaciones transferenciales y de la distribución de la autoridad en el proceso e-a investigado.

MATRICES DE ANALISIS DE LAS INTERACCIONES ENTRE LOS SUBSISTEMAS.

26.A MI (1)/(2): (S)/(E) Interacciones entre las microculturas y las escuelas involucradas en los procesos e-a investigados.

Para conocer los componentes que interactúan, ver las claves presentadas en los apartados 11 y 12.

(1.1)/(2.1) : Relaciones relevantes entre las historias de la microcultura y la de la institución escolar.

(1.2)/(2.2): Relación entre los aspectos económicos de la microcultura que auspicia el proceso e-a y la escuela que lo realiza.

(1.3)/(2.3): Relación entre los aspectos ecológicos regionales y las características físicas de los edificios y espacios abiertos, de las escuelas.

(1.4)/(2.4): Relaciones dominantes entre los aspectos culturales-ideológicos y la ideología ó "ideario" de la institución escolar estudiada.

Conclusión 1 : Se elaborarán ^{síntesis} de los datos registrados para cada una de las interacciones ^{postuladas} para postular el MARCO DE REFERENCIA SOCIO-ESCOLAR ESPECIFICO (MR/SEE) del proceso estudiado.

27. MI (1)/(3): (S)/(D) Interacciones entre las microculturas y los docentes que intervienen en los procesos investigados.

Las claves de los componentes que interactúan: ver ap. 11 y 13.

1.1/3.1 : Relaciones entre la historia de la microcultura y la historia familiar de los docentes investigadores.

1.2/3.2 : Relaciones entre el desarrollo económico de la microcultura regional y la historia académica de los docentes.

1.3/3.3 : Relaciones entre los aspectos ecológicos regionales y las prácticas profesionales e institucionales de los docentes.

1.4/3.4 : Relaciones entre las ideologías microculturales y los proyectos de vida de los docentes.

Conclusión 2 : Mediante síntesis de las interacciones observadas y declaradas, se postulará el MARCO DE REFERENCIA SOCIAL DEL PERSONAL DOCENTE (MR/SPD). Podrán incluirse estudios comparados entre casos.

28.MI(4)/(4):(5)/(A) Interacciones entre las microculturas y los aprendices que participan en los procesos investigados.

Las claves de los componentes aparecen en los apartados 11 y 14.

(1.1)/(4.1) Aspectos en los que la historia de la microcultura afecta la historia familiar de los aprendices.

1.2/4.2 : Relaciones entre el desarrollo económico de la microcultura y la historia académica de los aprendices.

1.3/4.3 : De como la ecología local se relaciona con la situación actual de los aprendizajes.

1.4/4.4 : Influencia de la ideología dominante en la microcultura en los proyectos de vida de los aprendices.

Conclusión 3 : Al sintetizar las interacciones observadas, será posible postular el MARCO DE REFERENCIA SOCIO-PERSONAL DE LOS APRENDICES (MR/SPA) Estudios comparativos entre casos podrán ser incluidos.

29.MI (1)/(5) : (S)/(D) Interacciones entre las microculturas y las informaciones incluidas en los procesos e-a observados.

Las claves de los conceptos que interactúan aparecen en los apartados 11 y 15.

1.1/5.1 : Relaciones entre la historia y el estado actual de la microcultura y la información bibliográfica usada en el proceso observado.

1.2/5.2 : Relaciones entre el desarrollo económico actual y posible de la microcultura y la información a obtener "en el campo" por los aprendices.

1.3/5.3 : Relaciones entre la ecología regional y el ordenamiento jerárquico y la interpretación de la información utilizada.

1.4/5.4 : Relaciones entre la ideología de la microcultura y las aplicaciones y aportes a la información en el proceso observado.

Conclusión 4 : Al sintetizar los datos incluidos en cada caso podrá configurarse el MARCO DE REFERENCIA SOCIO-INFORMACIONAL ESPECIFICO (MR/SIE) del proceso e-a observado.

30. MI(1)/(6) : (S)/(V) Interacciones entre la microcultura y las valoraciones ó evaluaciones del proceso e-a investigado y sus productos.

Las claves de los componentes que interactúan están en los apartados 11 y 16.

1.1/6.1: Relaciones entre la historia de la microcultura y la ponderación de la información autoral y la aportada por los aprendices.

1.2/6.2: Relación entre el desarrollo económico-social de la microcultura y los productos específicos del proceso e-a observado.

1.3/6.3 Relación entre la ecología humana de la microcultura y las actitudes, habilidades, disposiciones adquiridas por los aprendices en el proceso e-a, grupal e individualmente.

1.4/6.4 Relación entre la ideología de la microcultura y los aprendizajes adquiridos: rupturas y proyecciones (con el pasado y hacia el futuro).

Conclusión : Al sintetizar datos y observaciones respecto a cada interacción propuesta, será posible postular el MARCO DE REFERENCIA SOCIO-AXIOLOGICO IDEOLOGICO (MR/SAI) del proceso observado.

Nota: Los "marcos de referencia" del proceso estudiado equivalen a "mapas transparentes" que, al sobreponerse, permiten definir la complejidad del proceso investigado.

31.MI (2)/(3): (E)/(D) Interacciones entre las escuelas y los docentes en los procesos e-a investigados.

Las claves de los componentes que interactúan están en los apartados 12 y 13.

2.1/3.1 : Relaciones entre la historia de la institución escolar y los antecedentes sociales y familiares de los docentes.

2.2/3.2 : Relaciones entre la economía de la institución y la preparación académica de los docentes.

2.3/3.3 : Relaciones entre la planta física de la institución y la actual práctica docente.

2.4/3.4 : Relaciones entre los aspectos ideológicos de la institución y los proyectos de vida de los docentes. Congruencias e incompatibilidades.

Conclusión 6 : Al sintetizarse los datos respecto a las relaciones indicadas, podrá postularse la POLITICA DE DOCENCIA ESPECIFICA (PDE) de la institución investigada: tipo y distribución de la autoridad en el proceso e-a observado.

32.MI (2)/(4): (E)/(A) Interacciones entre las escuelas y los aprendices en los procesos e-a y sus productos.

Las claves de los componentes están en los apartados 12 y 14.

2.1/4.1 : Relaciones entre la historia de la institución y las historias familiares de los aprendices.

2.2/4.2 : Relaciones entre la economía de la institución y las historias académicas de los aprendices.

2.3/4.3 : Relaciones entre la planta física de la institución y los aprendizajes individuales de los aprendices.

2.4/4.4 : Relaciones entre la ideología de la institución y los proyectos de vida de los aprendices.

Conclusión 7 : Al elaborarse las síntesis de datos sobre las relaciones indicadas, podrá postularse la POLITICA DE APRENDIZAJE ESPECIFICO (PAE) de la institución, como un aspecto de la distribución de la autoridad en el proceso.

33.MI (2)/(5): (E)/(I) Interacciones entre la institución educativa y las formaciones involucradas en los procesos e-a estudiados.

Las claves de los componentes : en apartados 12 y 15.

2.1/5.1 : Relación entre la historia de la institución y la información bibliográfica recomendada en el proceso estudiado. Ponderación de lo "autoral".

2.2/5.2 : Relación entre la economía de la institución y los recursos para las investigaciones de campo.

Ponderación de los aportes de los aprendices.

2.3/5.3 : Relación entre la planta física de la institución y los equipos para presentar e procesar la información y para producir material educativo.

2.4/5.4 : Relación entre la ideología de la institución y las aplicaciones (6 productos) de la información por aprendices. Difusión y utilización de productos.

Conclusión 8 : Al sintetizar los datos de las relaciones postuladas podría configurarse la POLITICA DE INFORMACION ESPECIFICA (PIE) del proceso. Explicitar la influencia de la autoridad en los conocimientos que se imparten.

34.MI (2)/(6) : (E)/(V) Interacciones entre la institución educativa y los criterios de valuación de los procesos e-a y sus productos grupales e individuales.

Las claves de los componentes que interactúan se encuentran en los apartados 12 y 16.

2.1/6.1 Relaciones entre la historia de la institución y la ponderación de la información proporcionada por docentes y de la producida por aprendices.

2.2/6.2 : Relación entre la economía de la institución y la difusión ó realización de proyectos ó acciones obtenidas por aprendices y docentes.

2.3/6.3 : Relación entre las instalaciones de la institución y los aprendizajes individuales.

2.4/6.4 : Relaciones entre la ideología de la institución y los criterios de valoración de los productos de los aprendizajes, respecto a los antecedentes y a los proyectos de vida de los aprendices.

Conclusión 9 : Al sintetizar los datos respecto a las relaciones indicadas será posible elaborar un perfil de la POLITICA DE VALUACION O VALORACION ESPECIFICA (PVE) de la institución, como manifestación de la distribución de la autoridad en el proceso investigado.

35.MI (3)/(4):(D)/(A) Interacciones entre los docentes y los aprendices en el proceso e-a observado.

Las claves de los componente interactivos aparecen en los apartados 13 y 14.

3.1/4.1 : Relaciones entre las historias familiares del docente y las de los aprendices. (Configuración "parental" por "transferencia" subordinante: relación "edípica". Contra-transferencia de rechazo ó de aceptación "narcisista". Terminación del "edipo" y "tachadura" del docente. "Desalienación" y "desujeción" del aprendiz.)

3.2/4.2 : Relaciones entre las historias académicas de los docentes y las de los aprendices. (EL docente como ^{figura} "ideal" y como "inaceptable", en la experiencia de los aprendices.)

3.3/4.3 : Relación entre la práctica actual del docente y la situación académica actual de los aprendices. Distribución de la autoridad en el grupo respecto a la información y a la evaluación. Explicitación de lo emocional y afectivo.

3.4/4.4 : Relación entre el proyecto de vida del docente y los de los aprendices. Identificación y sometimiento. Conformación o deformación. Apoyo ó desviación. Complejo de Pymalion.

Conclusión 10 : Al resumirse las observaciones respecto a las relaciones indicadas, será posible configurar ó postular una DINAMICA DOCENCIA-APRENDIZAJE (DDA) que describa y explique los procesos y productos observados, grupal ó individualmente.

36.MI (3)/(5) : (D)/(I) Interacciones entre los docentes y la información involucrada en el proceso e-a investigado.

Las claves de los componentes interactivos está en los apartados 13 y 15.

3.1/5.1 : Relación entre la historia personal del docente y la información impresa que recomienda ó proporciona a los aprendices.

3.2/5.2 : Relación entre la capacitación profesional del docente y la información de campo que recomienda obtener y como obtenerla y procesarla.

3.3/5.3 : Relación entre la práctica actual del docente y la interpretación y uso de la información documental y de campo a utilizar en el proceso e-a.

3.4/5.4 : Relación entre el proyecto de vida del docente y la posible utilización futura de los productos del proceso e-a.

Conclusión 11 : Al sintetizar las observaciones y datos obtenidos al respecto de las relaciones indicadas será posible formular una DINAMICA DOCENCIA INFORMACION (DDI) en el proceso observado.

37. MI (3)/(6): (D)/(V) Interacciones entre los docentes y las valoraciones-evaluaciones involucradas en el proceso e-a.

Las claves de los componentes interactivos están en los apartados 13 y 16.

3.1/6.1 : Relaciones entre la historia personal del docente y los criterios de evaluación de la información producida o aportada.

3.2/6.2 : Relación entre la capacitación profesional del docente y los criterios de evaluación de los aprendizajes grupales.

3.3/6.3 : Relación entre la práctica actual del docente y la valoración de los aprendizajes individuales.

3.4/6.4 : Relación entre el proyecto de vida del docente y los criterios de evaluación de las aplicaciones futuras de la experiencia y productos en el proceso e-a investigado.

Conclusión 12 : Al sintetizarse los datos al respecto de las relaciones indicadas, será posible configurar una DINAMICA DOCENCIA EVALUACION (DDE) que describa y explique los resultados o productos grupales e individuales obtenidos en el proceso observado.

38. MI (4)/(5) : (A)/(I) Interacciones entre los aprendices y la información involucrada en el proceso e-a observado.

Las claves de los componentes interactivos están en los apartados 14 y 15.

4.1/5.1 : Relaciones entre la historia personal de los aprendices y la información impresa recomendada

4.2/5.2 : Relaciones entre la historia académica del aprendiz y la información de campo a obtener.

4.3/5.3 : Relaciones entre la situación actual del aprendiz y los procesos de ordenación e interpretación de la información.

4.4/5.4 : Relaciones entre los proyectos de vida de los aprendices y las aplicaciones producto de la información utilizada.

Conclusión 13 : Al sintetizar las observaciones y declaraciones al respecto de las relaciones indicadas, se considera posible formular la DINAMICA APRENDIZ-INFORMACION (DAI) que describa y explique los cambios que constatan y evidencian los aprendizajes.

39. MI (4)/(6) : (A)/(V) Interacciones entre los aprendices y los criterios de valoración de los procesos y productos educativos investigados.

Las claves de los componentes que interactúan están en los apartados 14 y 16.

4.1/6.1 : Relación entre la historia personal del aprendiz y la valoración de la información proporcionada y aportada.

4.2/6.2 : Relación entre la historia académica del aprendiz y la evaluación de los resultados grupales.

4.3/6.3 : Relación entre la situación actual de los aprendices y la valoración de los productos o resultados individuales.

4.4/6.4 : Relación entre el proyecto de vida y la valoración de los aprendizajes para uso futuro.

Conclusión 14 : Las síntesis de observaciones y declaraciones respecto a las relaciones indicadas permitirá formular la DINAMICA APRENDIZ-EVALUACION (DAI) que describa y explique los cambios en las habilidades o actitudes en los aprendices y la ponderación o importancia que ellos les concedan.

40. MI (5)/(6) : (I)/(V) Interacción entre la información involucrada en el proceso y los criterios de valoración de los productos grupales e individuales.

Las claves de los componentes interactuantes están en los apartados 15 y 16.

5.1/6.1 : Relación entre la información bibliográfica autorial y los criterios para evaluarla y completarla.

5.2/6.2 : Relación entre la información obtenida en el campo y los criterios de evaluación del trabajo grupal y sus resultados.

5.3/6.3 : Relaciones entre el proceso de interpretación de la información y los criterios de valoración de los productos individuales.

5.4/6.4 : Relación entre las aplicaciones de la información y los criterios de valoración de aprendizajes anteriores y futuros. Actitudes críticas respecto a aprendizajes anteriores y siguientes.

Conclusión 15 ; Mediante la síntesis de las observaciones y datos acerca de las relaciones indicadas será posible elaborar la DINAMICA EVALUACION-INFORMACION (DIE) que describa y explique en su importancia, los aportes grupales e individuales en el proceso e-a observado.

IV. APLICACIONES.

41. Aplicaciones autogénicas.

se pueden plantear por medio de la combinación de :

(TipoA): La utilización de "modelos específicos" de los cursos.

(TipoB): La utilización de modelos específicos de curso, simulando su aplicación mediante computadoras, asumiendo los participantes las funciones de éstas máquinas.

(TipoC): La utilización de programas de docencia-investigación, computerizados, a partir de las simulaciones anteriores.

y de los siguientes casos:

CASO UNO: En un curso determinado, en una escuela dada, de nivel primario, medio ó superior, el DOCENTE DECIDE aplicar el método de docencia-investigación autogénica para mejorar lo posible su labor y los resultados en el ó los grupos a su cargo.

Esta decisión puede conducir al docente a enfrentar dos tipos de represiones en su escuela: la represión "por intentar ser diferente" ó la represión "por medio de la indiferencia"; éstas represiones pueden ser ejercidas por directores y supervisores que no consideran necesaria la experimentación (estereotipo autoritario) ó que, en todo caso, se requiere autorización de "autoridades superiores" y, posiblemente, la validación extranjera del procedimiento de investigación (estereotipo dependiente). La indiferencia de otros docentes al respecto puede sustentarse en el miedo a la crítica interna ó externa, en la carencia de información adecuada ó en la imposibilidad, por exceso de trabajo mal remunerado, de dedicar tiempo a preparar experiencias semejantes, por lo que es mejor "no hacer nada" (estereotipo pasivista).

CASO DOS: En un ciclo de materias, en una escuela determinada, los docentes que las imparten deciden, por lo menos en un grupo en cada grado, aplicar el procedimiento autogénico de docencia-investigación, para mejorar en lo posible su trabajo en equipo. Es posible que se enfrenten al mismo tipo de represiones antes mencionadas y se requiera la solidaridad del grupo de docentes para llevar a cabo el experimento. ^(R)

Definidos los tipos y los casos, las aplicaciones del procedimiento autogénico pueden ser:

Tipo A / Caso uno. y tipo A / Caso dos

Tipo B / Caso uno. y tipo B / caso dos

Tipo C / caso uno y tipo C / caso dos.

41A En las aplicaciones tipo C, que están siendo preparadas en un seminario de investigación en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se generarán semanalmente reportes grupales e individuales, para ser analizados ante el grupo. Los resultados pueden compararse con registros de experiencias A/1 ó A/2, simultáneos ó anteriores del mismo curso, para depurar y evaluar los programas computerizados que cada escuela pueda desarrollar.

Estos programas pueden actuar como reforzadores de los aprendizajes individuales en los cursos normales ó en cursos intensivos, para preparación de exámenes extraordinarios. Estos programas permiten al auto-aprendizaje, fuera de los grupos. Los reportes que generan son: por sesión de consulta individual, por semana de trabajo, de un grupo en una materia, y, por tema desarrollado, indicando el grado de dificultad de las preguntas ó problemas asociados, en función del número de intentos acertados ó fallidos registrados en los grupos que estén usando el programa. De ésta manera se supone que estos programas computerizados apoyan la investigación autogénica.

42. Aplicaciones exogénicas.

Se recomienda realizar simultáneamente aplicaciones por PRODUCTO y por PROCESO.

POR PRODUCTO: A) en la materia ó curso a investigar, se seleccionan varios grupos, de uno ó más grados.

B) Se solicita a los docentes de esos grupos la selección de 3 trabajos ó productos finales del periodo lectivo anterior; uno excelente, uno promedio y uno rechazado.

C) Estos trabajos son presentados por el docente asesor y por los aprendices que los elaboraron ANTE EL GRUPO DE INVESTIGADORES EXOGENICOS, quienes pueden ser estudiantes de licenciatura ó graduados cursando maestrías relacionadas con la materia ó curso investigado.

D) Durante las presentaciones, los investigadores registrarán las "narraciones" de los procesos de producción de los trabajos analizados: su planteo, su desarrollo, su evaluación. Al terminar las exposiciones, podrán formular preguntas ó comentarios a lo expuesto, ó bien, pedirle a los expositores su colaboración para llenar cuestionarios con preguntas acerca de LOS MARCOS DE REFERENCIA DEL PROCESO, LAS POLITICAS INSTITUCIONALES que los orientaron (a docentes y aprendices, a la información usada y a los criterios de evaluación) y las DINAMICAS GRUPALES que vivieron en relación con los productos estudiados.

Los investigadores formularán reportes sintetizadores de la información captada, utilizándola para proponer mejoras, en los marcos de referencia, en las políticas institucionales y en las dinámicas grupales, que permitan en incremento de la CALIDAD EDUCATIVA DE LAS LICENCIATURAS O CICLOS O GRADOS O MATERIAS investigados.

En estos reportes habrán de incluirse observaciones que permitan evaluar la utilidad del modelo exogénico utilizado en la investigación.

43. POR PROCESO : A) En los grupos seleccionados para analizar productos del periodo lectivo anterior, se solicita el acuerdo para realizar OBSERVACIONES DE CAMPO que serán registradas en un REGISTRO PROTOCOLARIO semejante al descrito en el apartado 8 AC(3) c). y d).

B) Para cada grupo observado, se elaborarán síntesis de los protocolos de sesiones, de cada una y en el total por periodo lectivo. Se obtendrán los datos indicados en los reportes protocolarios y participatorios indicados en el apartado 8 AC(3) c, d.

44. APLICACIONES EXOGENICAS COMPARADAS.

Cuando se disponga de los reportes sintetizadores de los análisis por producto y por proceso, podrán intentarse reportes comparativos de los productos ó de lo declarado por protagonistas de procesos anteriores y lo observado por los investigadores en los procesos actuales. Si es posible observar a grupos aproximadamente constantes (por deserciones y nuevas incorporaciones) durante varios periodos lectivos, podrán evaluarse los resultados de las aportaciones del docente y de las experiencias "participatorias" de los aprendices, para concluir acerca de los beneficios de la docencia-investigación, en el caso estudiado, e intentar algunas hipótesis generalizables a otros procesos; intentar formularlas y eventualmente aplicarlas, para su prueba y ajuste, dentro de un programa de investigación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje del caso.

EPILOGO.

Las investigaciones educativas descritas podrían ser realizadas por docentes y aprendices para contribuir al mejoramiento cualitativo de sus propios procesos e-a, desarrollando simultáneamente CAPACIDADES GENERALES DE OBSERVACION Y ANALISIS, DE EXPRESION ORAL Y ESCRITA, DE DISCUSION ORDENADA Y PRODUCTIVA, DE PARTICIPACION EN TRABAJOS GRUPALES.

Se considera, finalmente, que la docencia-investigación que aquí se ha propuesto ESTIMULA LA CREATIVIDAD EN LA PRODUCCION DE MATERIALES EDUCATIVOS de validez regional y contribuye a mejorar las relaciones personales entre docentes y entre aprendices, pues se aprende a vencer la agresión y el sometimiento, la angustia y las resistencias psíquicas a los aprendizajes. También se contribuye a ampliar la capacidad de los participantes para formular proyectos de vida, para ajustarlos y cumplirlos satisfactoriamente.

A.S.

Octubre 1986.



INVESTIGACION Y DOCENCIA EN LA U.P.N.

Santiago A. Salas

JORNADAS NACIONALES SOBRE INVESTIGACION Y DOCENCIA
Monterrey, N. L.; noviembre de 1986.

SINIESES

La relación entre docencia e investigación adquiere en la U.P.N. un carácter tridimensional puesto que en ella laboran investigadores, docentes-asesores, y alumnos-docentes. La investigación se impulsa a través de los planes de estudio creando y recreando la práctica docente (75), formando un basamento institucional y práctico en las formas ortodoxas de la investigación y manteniendo la relación con la docencia (79); además se forma un docente capaz de investigar los problemas de su grupo escolar mediante la investigación participativa (85).

Las formas que adopta esta relación son:

- 1) Investigación sugerida
- 2) Investigación inducida
- 3) Investigación departamental
- 4) Investigación de estancia

La investigación departamental es institucional y tradicional; la investigación sugerida se hace a través de los cursos de metodología y estadística, la investigación inducida se realiza en talleres y adopta modalidad participativa. Se presenta un proyecto de funcionamiento de la investigación de estancia destinada a los asesores que tienen que realizar estancia en sus centros de trabajo (unidades SEAD) que adquiere modalidades de investigación formativa y especializada.

- 1) Docencia de tipo superior,
- 2) Investigación científica en materia de educación y disciplinas afines,
- 3) Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

44. APLICACIONES EXOGENICAS COMPARADAS.

Cuando se disponga de los reportes sintetizadores de los análisis por producto y por proceso, podrán intentarse reportes comparativos de los productos ó de lo declarado por protagonistas de procesos anteriores y lo observado por los investigadores en los procesos actuales.

Si es posible observar a grupos aproximadamente constantes (por deserciones y nuevas incorporaciones) durante varios periodos lectivos, podrán evaluarse los resultados de las aportaciones del docente y de las experiencias "participatorias" de los aprendices, para concluir acerca de los beneficios de la docencia-investigación, en el caso estudiado, e intentar algunas hipótesis generalizables a otros procesos; intentar formularlas y eventualmente aplicarlas, para su prueba y ajuste, dentro de un programa de investigación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje del caso.

EPILOGO.

Las investigaciones educativas descritas podrían ser realizadas por docentes y aprendices para contribuir al mejoramiento cualitativo de sus propios procesos e-a, desarrollando simultáneamente CAPACIDADES GENERALES DE OBSERVACION Y ANALISIS, DE EXPRESION ORAL Y ESCRITA, DE DISCUSION ORDENADA Y PRODUCTIVA, DE PARTICIPACION EN TRABAJOS GRUPALES.

Se considera, finalmente, que la docencia-investigación que aquí se ha propuesto ESTIMULA LA CREATIVIDAD EN LA PRODUCCION DE MATERIALES EDUCATIVOS de validez regional y contribuye a mejorar las relaciones personales entre docentes y entre aprendices, pues se aprende a vencer la agresión y el sometimiento, la angustia y las resistencias psíquicas a los aprendizajes. También se contribuye a ampliar la capacidad de los participantes para formular proyectos de vida, para ajustarlos y cumplirlos satisfactoriamente.

A.S.

Octubre 1986.



INVESTIGACION Y DOCENCIA EN LA U.P.N.

Santiago A. Salas

JORNADAS NACIONALES SOBRE INVESTIGACION Y DOCENCIA Monterrey, N. L.; noviembre de 1986.

SINIEISIS

La relación entre docencia e investigación adquiere en la U.P.N. un carácter tridimensional puesto que en ella laboran investigadores, docentes-asesores, y alumnos-docentes. La investigación se impulsa a través de los planes de estudio creando y recreando la práctica docente (75), formando un basamento institucional y práctico en las formas ortodoxas de la investigación y manteniendo la relación con la docencia (79); además se forma un docente capaz de investigar los problemas de su grupo escolar mediante la investigación participativa (85).

Las formas que adopta esta relación son:

- 1) Investigación sugerida
- 2) Investigación inducida
- 3) Investigación departamental
- 4) Investigación de estancia

La investigación departamental es institucional y tradicional; la investigación sugerida se hace a través de los cursos de metodología y estadística, la investigación inducida se realiza en talleres y adopta modalidad participativa. Se presenta un proyecto de funcionamiento de la investigación de estancia destinada a los asesores que tienen que realizar estancia en sus centros de trabajo (unidades SEAD) que adquiere modalidades de investigación formativa y especializada.

- 1) Docencia de tipo superior,
- 2) Investigación científica en materia de educación y disciplinas afines,
- 3) Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

Cuando se dispone de los reportes estadísticos de los

existencia de productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

estados de los productos y servicios en el

INTRODUCCION. La investigación es la actividad racional del hombre por medio de la cual se trata de descubrir o describir las formas, relaciones y desarrollo de los objetos así como las causas que lo determinan, es por tanto, una parte importante de la ciencia y etapa fundamental del método científico. Las diversas áreas del conocimiento humano han requerido de la investigación para su conformación. La educación como actividad social es objeto de investigación continua y la ciencia de la educación se enriquece con sus resultados.

La importancia de la investigación radica en que es generadora de información que sirve de base para la toma de decisiones y como generadora de conocimientos que permiten transformar no sólo la naturaleza y la sociedad sino también la conciencia del hombre mismo.

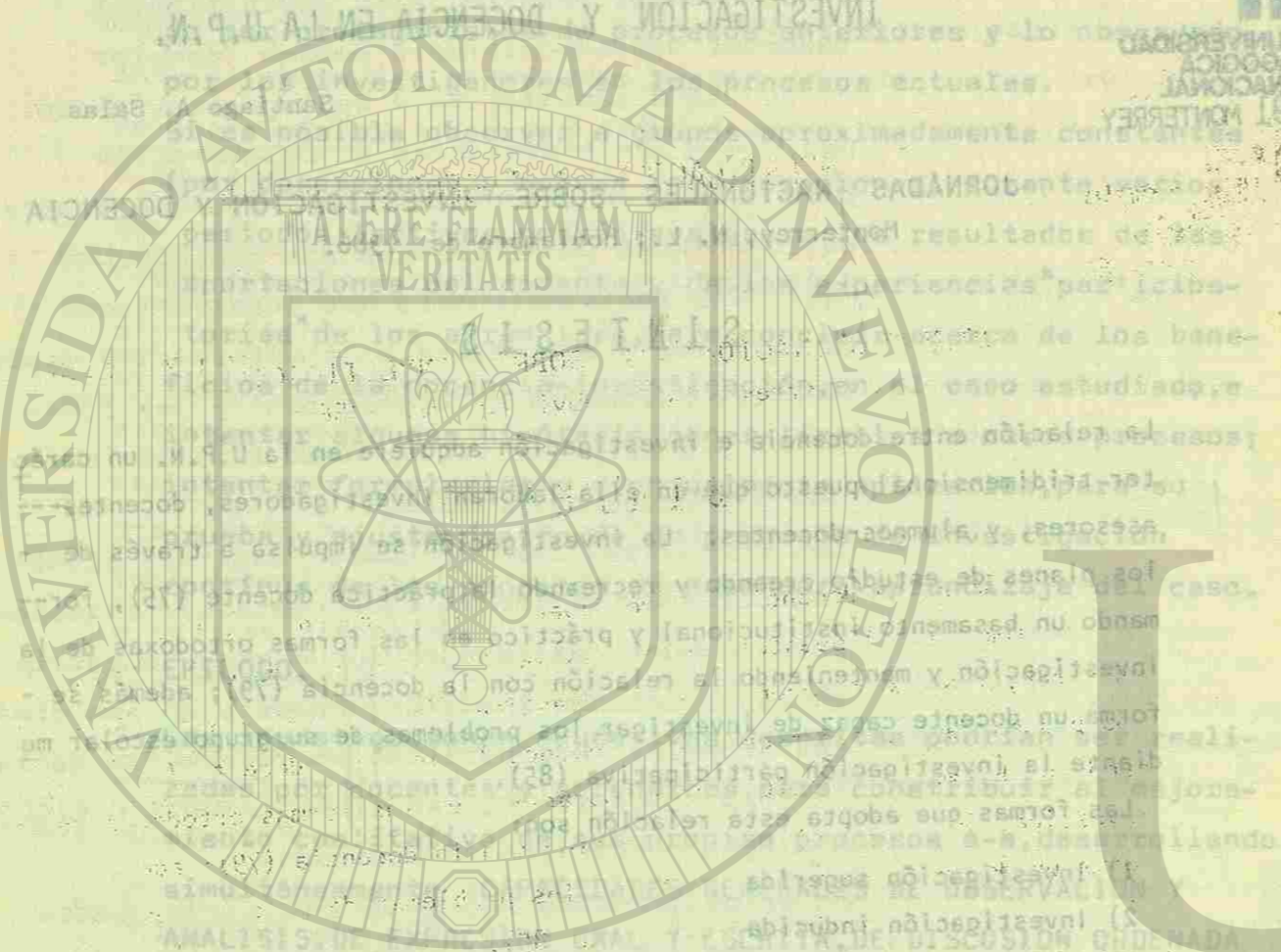
La práctica docente como ejercicio educativo es el medio para transmitir y acrecentar la cultura como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; es pues un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para la formación del hombre de manera que tenga un sentido de solidaridad social.

El docente desarrolla tareas curriculares tales como elaboración de programas, planes de estudio y materiales didácticos. Puede también participar en las actividades administrativas.

El docente a través de sus distintas actividades es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo, las tareas que realiza el docente son, pueden y deben ser objeto de investigación educativa que proporcione información para el mejoramiento de la práctica docente. La investigación del docente podrá ser desarrollada en un área distinta al área educativa pero también podrá investigar supropia práctica como educador; en el primer caso la relación investigación-docencia se reduce al traslado de los resultados de la investigación a la actividad docente, en tanto que en el segundo caso se efectúa un proceso casi inmediato de retroalimentación.

La Universidad Pedagógica Nacional organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública desde su fundación en 1978 se ha propuesto las siguientes funciones :

- 1) Docencia de tipo superior,
- 2) investigación científica en materia de educación y disciplinas afines,
- 3) difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCIÓN. La investigación es la actividad racional del hombre por medio de la cual se trata de descubrir o describir las formas, relaciones y desarrollo de los objetos así como las causas que lo determinan. En el campo de la ciencia y de la cultura, la investigación tiene un papel fundamental. La importancia de la ciencia y de la cultura en el mundo actual, así como las diversas áreas del conocimiento, hacen necesario que la investigación participe en su conformación. La educación como una actividad humana, debe tener una concepción y la ciencia de la educación debe tener una concepción científica. La importancia de la investigación radica en que es una actividad que genera conocimientos que sirven de base para la toma de decisiones y como generadores de conocimientos que permiten transformar no sólo la naturaleza sino también la conciencia del hombre mismo.

Las prácticas docentes como actividad educativa se refieren a la transmisión y a la creación de la cultura como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, por lo que es un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para la formación del hombre de nuevo que tenga un sentido de su existencia social.

El docente desarrolla tareas curriculares tales como elaboración de programas, planes de estudio y materiales didácticos, puede también participar en las actividades administrativas.

El docente a través de sus distintas actividades actúa como coordinador y agente directo del proceso educativo, las tareas que realiza el docente son: quedan y deben ser objeto de investigación educativa que proporcione información para el mejoramiento de la práctica docente. La investigación del docente podrá ser desarrollada en un área distinta al área educativa pero también podrá investigar sus propias prácticas como educador; en el primer caso la investigación docente se reduce al estudio de los resultados de la investigación a la actividad docente, en tanto que en el segundo caso se estudia un proceso casi inmediato de retroalimentación.

La Universidad Pedagógica Nacional, en su misión de contribuir al desarrollo de la sociedad, tiene como finalidad la difusión de conocimientos científicos en materia de educación y disciplinas afines.

En consecuencia, la investigación científica en materia de educación y disciplinas afines, debe tener una concepción que permita la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

Estas funciones deberán guardar entre sí relación de armonía y equilibrio de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional.

La relación docencia-investigación adquiere en la Universidad Pedagógica Nacional una doble connotación puesto que los alumnos son egresados de las normales básicas y maestros en servicio y por tanto docentes.

La relación docencia-investigación adopta dos modalidades: la investigación inducida curricularmente y la investigación directa de los docentes de los docentes.

INVESTIGACION INDUCIDA CURRICULARMENTE. La investigación inducida curricularmente ha tenido dos fases, en la primera de ellas la estrategia de investigación fué proporcionar elementos metodológicos para la investigación a través de los cursos de metodología y de estadística y la segunda de ellas es la metodología participativa y los talleres de investigación.

A su nacimiento la Universidad Pedagógica heredó el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria, formulado en 1975 (LEPEP-75), en 1979 se elaboró el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica (LEB-79); y finalmente en 1985 se elabora el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria (LEPEP-85). Cada uno de los planes mencionados adopta estrategias diferentes para la investigación; a continuación describimos las líneas curriculares y su peso (conforme a créditos).

1) LEPEP-85

Líneas curriculares	Créditos	Porcentaje
Español	45	15
Matemáticas	45	15
Ciencias Naturales	45	15
Ciencias Sociales	45	15
Pedagogía	54	18
Investigación	15	05
Artísticas	18	06
Tecnológicas	18	06
Educación Física	18	06
TOTAL.-	303	100

Estas funciones deberán guardar entre sí relación de armonía y equilibrio de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional.

La relación docente-investigación se establece en la Universidad Pedagógica Nacional una doble concepción que se refleja en el rol de los profesores de las licenciaturas básicas y maestras en servicio y los investigadores.

La investigación científica-investigación básica y aplicada, la investigación curricular y la investigación de los docentes de los centros.

INVESTIGACIÓN INDUCIDA CURRICULARMENTE. La investigación inducida curricularmente ha tenido dos fases, en la primera de ellas la estrategia de investigación fue proporcional a los cursos metodológicos y de estadística y de psicología de los cursos de metodología y de estadística y de psicología de la licenciatura en educación primaria y secundaria y de psicología participativa y los talleres de investigación.

A su nacimiento la Universidad Pedagógica Nacional el plan de estudios para la licenciatura en Educación Primaria y Educación Secundaria, formulado en 1972 (LEP-72), en 1975 se elaboró el plan de estudios de la licenciatura en Educación Básica (LEB-75); y finalmente en 1985 se elaboró el plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria (LEPEP-85). Cada uno de los planes mencionados adopta estrategias diferentes para la investigación y a continuación describimos las líneas curriculares y su peso (conforme a créditos).

1) LEPEP-85

Líneas curriculares	Créditos	Porcentaje
Psicopedagogía	09	45
Socio-histórica	06	30
Metodología	05	25
TOTAL.-	20	100

Se puede apreciar que el peso de la investigación en el plan de estudio es el 5% y es un seminario de investigación de campo o bibliográfica.

2) LEB-79.

Este plan de estudios reincidió en la idea de la investigación inducida - curricularmente se conformaba de las siguientes líneas :

Línea curricular	Créditos	Porcentaje
Socio-histórica	63	24
Psicopedagógica	81	30
Investigación	78	29
Matemáticas	45	17
TOTAL	267	100

Se puede apreciar un mayor peso de la investigación, en este plan aparecen diversas modalidades de titulación en donde la investigación es sólo una opción.

3) LEPEP-85.

El plan de 1985 explicita sus intenciones de investigación y establece como uno de sus objetivos "favorecer la organización y sistematización del estudiante sobre su práctica docente con los elementos teóricos y prácticos de la investigación, elementos que posibiliten la adopción y el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras"; las líneas curriculares - están conformadas de la siguiente manera :

Líneas Curriculares	Créditos	Porcentajes
Area Básica		
Psicopedagogía	09	45
Socio-histórica	06	30
Metodología	05	25
TOTAL.-	20	100

La modalidad adoptada aquí es la investigación participativa.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION. Las posibilidades de investigación no departamental en la U.P.N. se encuentran señaladas en el proyecto "programa de formación y actualización de investigadores y desarrollo de la investigación" en el cual la docencia guarda una relación armónica con la investigación y la difusión. Este proyecto se inscribe dentro del programa nacional de educación, recreación, cultura y deporte, dentro del programa nacional de investigación educación superior.

La investigación se atenderá como práctica formativa y como práctica especializada; como práctica formativa para contribuir a la revisión de la práctica educativa y como estrategia didáctica para resolver problemas de apropiación del conocimiento que las asignaturas plantean al docente y al estudiante dentro y fuera del aula. Como práctica especializada su fin último es generar conocimientos por lo cual se requiere la búsqueda permanente y sistemática de explicaciones a fenómenos en un campo determinado del saber.

Como práctica formativa de la investigación se encuentra estrechamente vinculada a la investigación docente; como práctica especializada la apoya y la complementa, este proyecto propone:

- a) Cursos formales, estructurados y planeados didácticamente.
- b) Talleres de investigación que permitan organizar la práctica de la investigación.
- c) Asesorías, eventos internos y externos y otras actividades de apoyo.

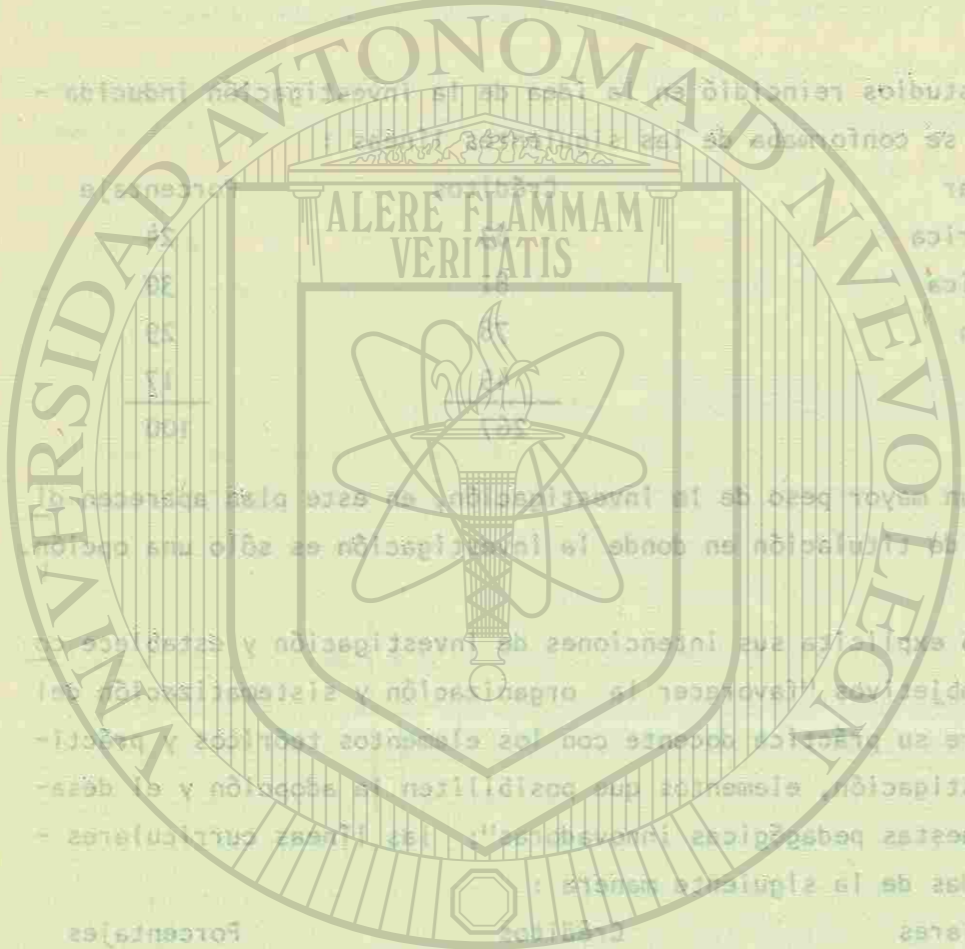
Se aprende a investigar en la práctica misma de la investigación, y para que esta práctica sea formativa se requiere una amplia reflexión sobre el propio quehacer y sobre los problemas que se generan en él, sean éstos teóricos o metodológicos, o aspectos de tipo operativo o instrumental.

El concepto de formación simbólica a todo aquel que se inicia en la práctica de la investigación, pero si se considera que esa práctica coloca al futuro investigador en el espacio en el que se confronta consigo mismo y con otras personas involucradas en la investigación, no puede concebirse esta etapa inicial de formación vinculada de un proceso permanente de actualización.

La actualización se concibe como la parte del proceso que permite a los investigadores estar atentos a los avances de los métodos de investigación. La formación y la actualización, como partes de un mismo proceso, ofrecen así la posibilidad de que los investigadores adquieran conocimientos y habilidades y desarrollen una actitud de crítica seria y de búsqueda permanente que les permita asumir la práctica de investigación con niveles más altos de cientificidad.

LINEAMIENTOS. Este proyecto esta orientado con los siguientes lineamientos:

- a) Permanencia.- Para hacer de la investigación una actividad presente en la práctica docente.
- b) Flexibilidad.- Para conciliar intereses de los docentes-investigadores con



La modalidad adoptada para la investigación participativa.
PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN. Las posibilidades de investigación no departamental en la U.P.N. se encuentran señaladas en el proyecto "Programa de Investigación y actualización de investigadores y docentes de la investigación" en el cual la docencia guarda una relación armónica con la investigación y la investigación. Este proyecto se inscribe dentro del programa nacional de educación superior, cultura y deporte, dentro del programa nacional de investigación educativa superior.

La investigación se entenderá como práctica formativa y como práctica esencial... LINEAMIENTOS. Este proyecto está orientado con los siguientes lineamientos: a) Permanencia. Para hacer de la investigación una actividad presente en la práctica docente. b) Flexibilidad. Para conciliar intereses de los docentes-investigadores con...

las necesidades institucionales.

- c) Nacional.- Pues estará funcionando en todas las unidades del sistema de educación a distancia de la U.P.N. dispersas en todo el país. d) Vinculativa. Pues estará vinculada con los problemas educativos nacionales. e) Articulada. Pues relaciona las investigaciones con otras que se realicen en otras instituciones y con las propias de la U.P.N. f) Participativa. Puesto que hará suya la metodología participativa. g) Prural. Por aceptar diversas posiciones teórico-metodológicas.

Los objetivos que se propone el proyecto son :

- 1) Propiciar en el personal académico de la U.P.N. la adquisición y dominio de conocimientos y habilidades, y el desarrollo de actitudes propias de la investigación, como un quehacer profesional determinado. 2) Favorecer y estimular la investigación orientada a la construcción teórica, de carácter explicativo y crítico, en el campo de la educación. 3) Lograr sistematicidad y continuidad en la práctica de la investigación para la búsqueda de explicaciones a problemas que plantea la realidad educativa, para mejorarla y transformarla.

El proyecto se divide en dos etapas :

- A) Etapa inicial, la etapa inicial tiene como finalidad : - Proporcionar los elementos básicos de una formación en investigación a quienes se inician en ella. - Incorporar al personal con alguna experiencia en investigación. - Sentar las bases para la organización del trabajo académico que se seguirá en todo el programa. - Aportar elementos de diagnóstico sobre las condiciones específicas del centro de reunión donde se aplique en principio, una experiencia piloto, para la revisión de la etapa inicial y la planeación de las etapas subsecuentes. - Identificar líneas prioritarias de investigación temáticas que le corresponde a la U.P.N. - Establecer momentos necesarios de evaluación parcial, al mismo tiempo que realiza la evaluación permanente del programa. B) Etapa de seguimiento, esta tiene las siguientes finalidades : - Continuar proporcionando los elementos necesarios para la formación de investigadores.

investigación. Las necesidades institucionales.

(c) Nacional. - Puesto que el sistema de educación en todas las unidades del sistema de educación a distancia de la U.P.N. se desarrolla en todo el país.

(d) Vinculativa. Puesto que el sistema de educación a distancia de la U.P.N. se desarrolla en todo el país.

(e) Articulada. Puesto que el sistema de educación a distancia de la U.P.N. se desarrolla en todo el país.

(f) Participativa. Puesto que el sistema de educación a distancia de la U.P.N. se desarrolla en todo el país.

(g) Plural. Puesto que el sistema de educación a distancia de la U.P.N. se desarrolla en todo el país.

Los objetivos que se propone el proyecto son:

(1) Propiciar en el personal académico de la U.P.N. la adquisición y dominio de conocimientos y habilidades, y el desarrollo de actitudes propias de la investigación, como un profesor profesional determinado.

(2) Favorecer y estimular la investigación orientada a la construcción teórica de carácter explicativo y crítico, en el campo de la educación.

(3) Lograr sistematización y continuidad en la práctica de la investigación para la búsqueda de explicaciones a problemas que plantea la realidad educativa, para mejorarla y transformarla.

El proyecto se divide en dos etapas:

(A) Etapa inicial, la etapa inicial tiene como finalidad:

- Proporcionar los elementos básicos de una formación en investigación a quienes se inician en ella.
- Incorporar al personal con alguna experiencia en investigación.
- Generar las bases para la organización del trabajo académico que se seguirá en todo el programa.
- Abordar elementos de diagnóstico sobre las condiciones específicas del centro de formación donde se aplica en principio, una experiencia piloto, para la revisión de la etapa inicial y la planeación de las etapas subsiguientes.

Identificar líneas prioritarias de investigación temáticas que le corresponden a la U.P.N.

- Establecer momentos necesarios de evaluación parcial, al mismo tiempo que realiza la evaluación permanente del programa.

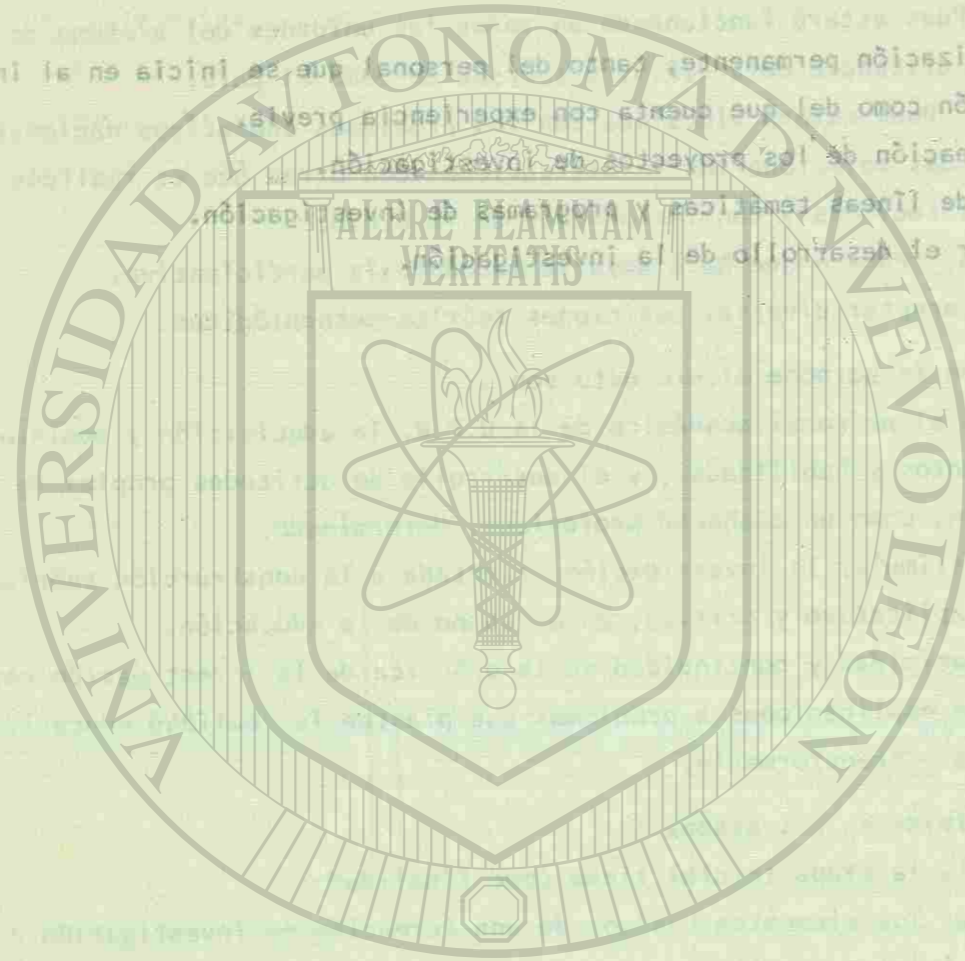
(B) Etapa de seguimiento, esta tiene las siguientes finalidades:

- Continuar proporcionando los elementos necesarios para la formación de investigadores.

- ACTUALIZACIÓN PERMANENTE PARA INICIARSE EN LA INVESTIGACIÓN
- La actualización permanente, tanto del personal que se inicia en la investigación como del que cuenta con experiencia previa.
 - La coordinación de los proyectos de investigación.
 - Revisión de líneas temáticas y programas de investigación.
 - Consolidar el desarrollo de la investigación.



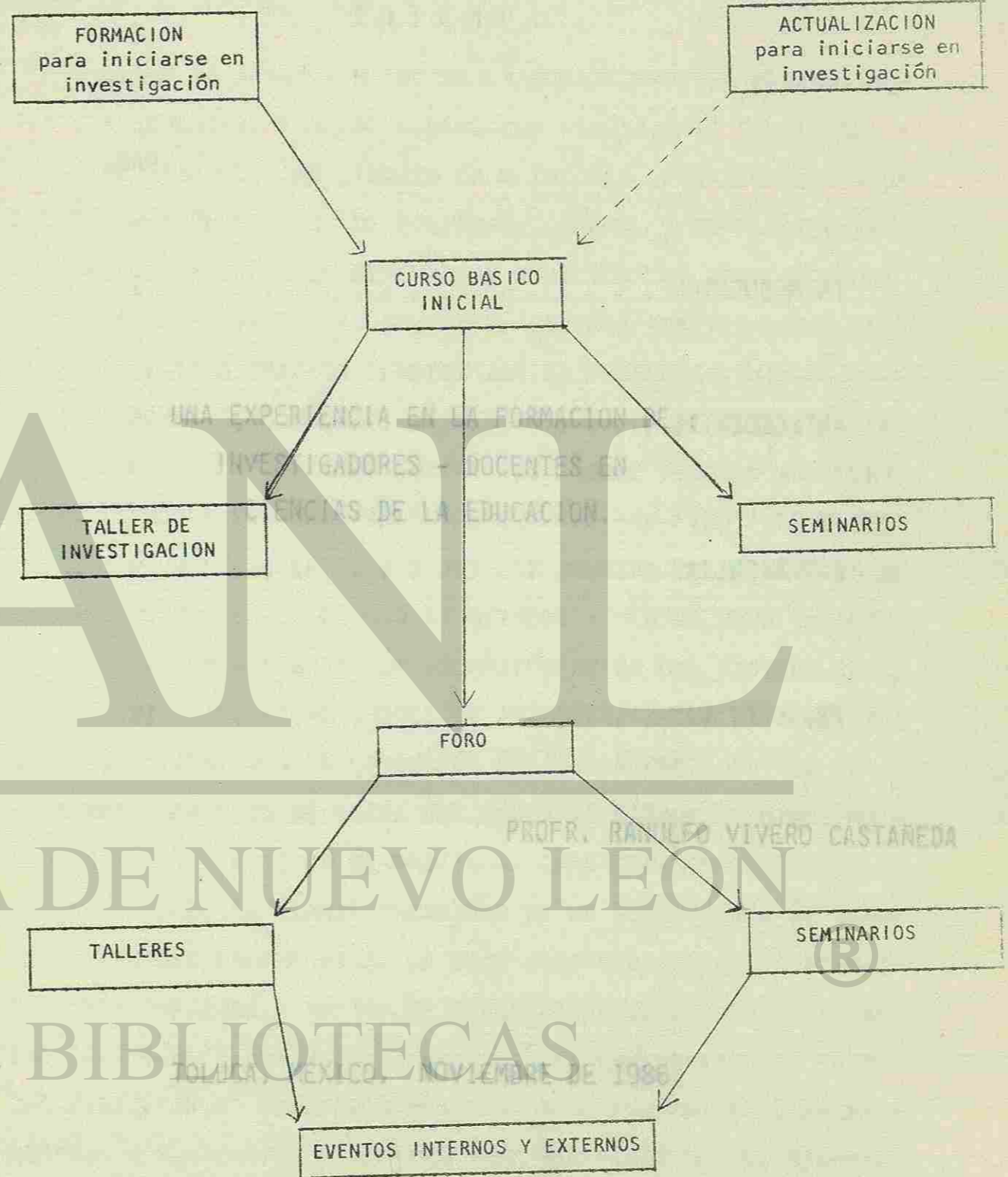
ETAPAS Y MOMENTOS DEL PROYECTO

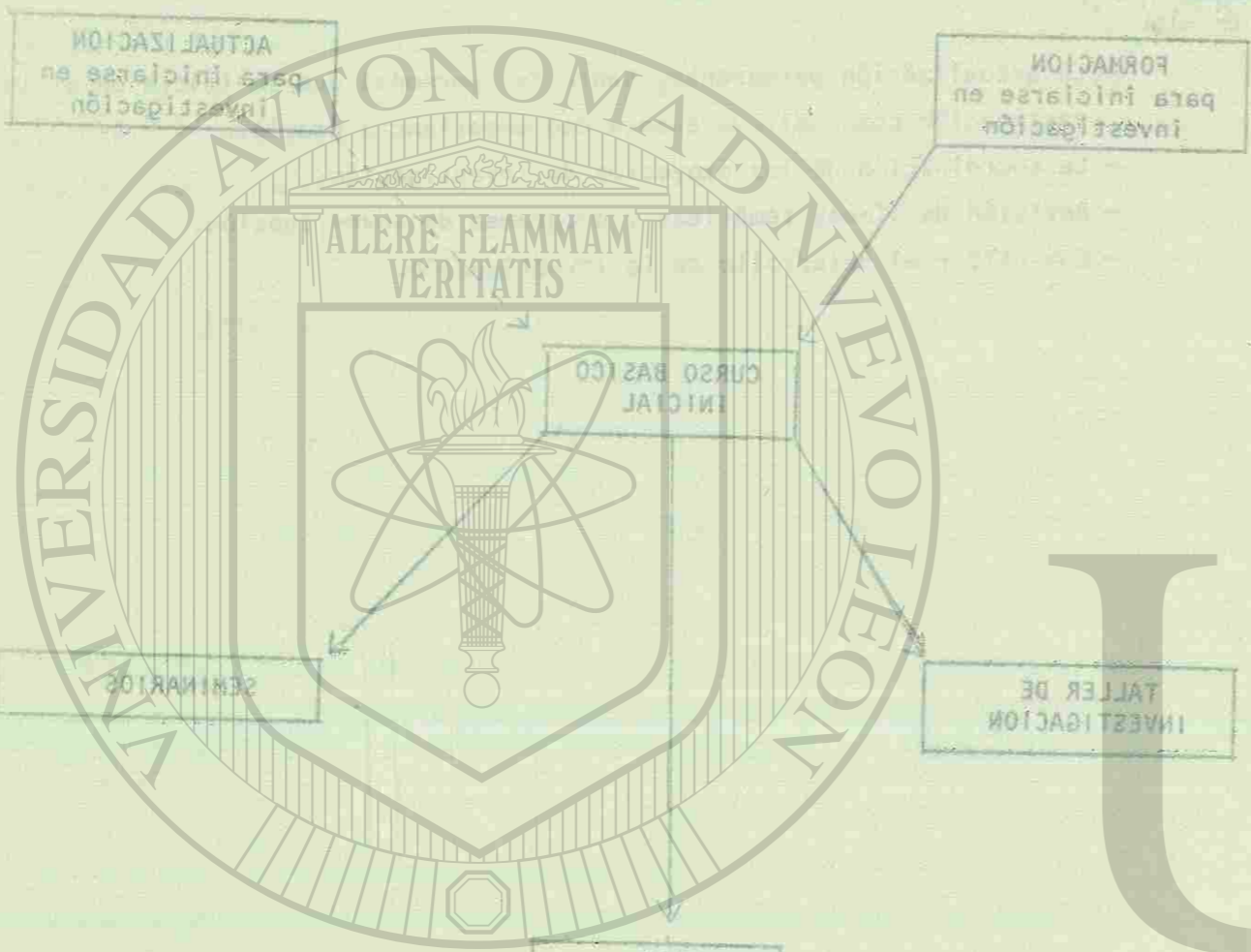


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEL ESTADO DE MEXICO.





ETAPAS Y MOMENTOS DEL PROYECTO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DEL ESTADO DE MEXICO.

INDICE

INTRODUCCION

EN LA SEGUNDA MITAD DE LA DECADA PROXIMA PASADA, EL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL ALCANZO UN CRECIMIENTO INUSITADO, SE REFLEJAN EN LOS INDICADORES DE MATRICULA, PROFESORES, ESCUELAS Y POR SUPUESTO LOS DE POBLACION GENERAL Y EN PARTICULAR EN LOS GRUPOS DE EDAD QUE DEMANDARON ATENCION DEL SISTEMA EDUCATIVO. LA SORPRESA ES MAYOR CUANDO EL SISTEMA PRACTICAMENTE SE ENFRENTA A ESTA SITUACION PLANTEO VARIOS PROBLEMAS, VIEJOS Y...

UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACION DE:
INVESTIGADORES - DOCENTES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION.

PROFR. RANULFO VIVERO CASTANEDA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

TOLUCA, MEXICO, NOVIEMBRE DE 1986.

...LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR NO. 1...

INDICE



	PAG.
INTRODUCCION	1
ANTECEDENTES	5
EXPERIENCIAS	9
PERSPECTIVAS	15

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCION.

EN LA SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA PRÓXIMA PASADA, EL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL ALCANZÓ UN CRECIMIENTO INUSITADO; SI SE REVISAN LOS INDICADORES DE MATRÍCULA, PROFESORES, ESCUELAS Y POR SUPUESTO LOS DE POBLACIÓN GENERAL Y EN PARTICULAR LOS GRUPOS DE EDAD QUE DEMANDARON ATENCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, LA SORPRESA ES MAYÚSCULA; EL SISTEMA PRACTICAMENTE SE DUPLICÓ, ESTA SITUACIÓN PLANTEÓ VARIOS PROBLEMAS, VIEJOS Y NUEVOS, COMO: LA BAJA EFICIENCIA TERMINAL, LA REPROBACIÓN, LA INSUFICIENCIA DE ESPACIOS EDUCATIVOS, SOBRE TODO EN AQUELLAS REGIONES DONDE LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS HAN SIDO IRREGULARES; LA FORMACIÓN DE DOCENTES A TODOS LOS NIVELES, EL EJERCICIO DE LA PRACTICA DOCENTE, EL USO DE MÉTODOS Y MEDIOS PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO; LA DESARTICULACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, UN SIGNIFICATIVO ÍNDICE DE ANALFABETISMO Y DE ADULTOS SIN HABER TERMINADO LA EDUCACIÓN BÁSICA, REFORZADOS POR LA CONTÍNUA MIGRACIÓN DE OTRAS ENTIDADES AL ESTADO; Y OTROS MUCHOS QUE SON DIFÍCILES DE PRECISAR, CONSIDERADOS DENTRO DE LO QUE SE HA DADO EN LLAMAR " CALIDAD DE LA EDUCACIÓN". SI BIEN ES CIERTO QUE LA PRESENCIA DE ESTA CONSTELACIÓN DE PROBLEMAS SE HABÍA EMPEZADO A TRATAR DE DESENTRAÑAR DESDE DIVERSAS INSTANCIAS TÉCNICO ADMINISTRATIVAS CON LAS QUE CONTABA LA ENTONCES DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PÚBLICA, COMO FUERON LOS DEPARTAMENTOS DE PLANEACIÓN EDUCATIVA Y CONTROL TÉCNICO, EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR NO. 1,

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
ANTECEDENTES	5
EXPERIENCIAS	9
PERSPECTIVAS	15

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCION.

EN LA SEGUNDA MITAD DE LA DÉCADA PRÓXIMA PASADA, EL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL ALCANZÓ UN CRECIMIENTO INUSITADO; SI SE REVISAN LOS INDICADORES DE MATRÍCULA, PROFESORES, ESCUELAS Y POR SUPUESTO LOS DE POBLACIÓN GENERAL Y EN PARTICULAR LOS GRUPOS DE EDAD QUE DEMANDARON ATENCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, LA SORPRESA ES MAYÚSCULA; EL SISTEMA PRACTICAMENTE SE DUPLICÓ, ESTA SITUACIÓN PLANTEÓ VARIOS PROBLEMAS, VIEJOS Y NUEVOS, COMO: LA BAJA EFICIENCIA TERMINAL, LA REPROBACIÓN, LA INSUFICIENCIA DE ESPACIOS EDUCATIVOS, SOBRE TODO EN AQUELLAS REGIONES DONDE LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS HAN SIDO IRREGULARES; LA FORMACIÓN DE DOCENTES A TODOS LOS NIVELES, EL EJERCICIO DE LA PRACTICA DOCENTE, EL USO DE MÉTODOS Y MEDIOS PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO; LA DESARTICULACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, UN SIGNIFICATIVO ÍNDICE DE ANALFABETISMO Y DE ADULTOS SIN HABER TERMINADO LA EDUCACIÓN BÁSICA, REFORZADOS POR LA CONTÍNUA MIGRACIÓN DE OTRAS ENTIDADES AL ESTADO; Y OTROS MUCHOS QUE SON DIFÍCILES DE PRECISAR, CONSIDERADOS DENTRO DE LO QUE SE HA DADO EN LLAMAR " CALIDAD DE LA EDUCACIÓN". SI BIEN ES CIERTO QUE LA PRESENCIA DE ESTA CONSTELACIÓN DE PROBLEMAS SE HABÍA EMPEZADO A TRATAR DE DESENTRAÑAR DESDE DIVERSAS INSTANCIAS TÉCNICO ADMINISTRATIVAS CON LAS QUE CONTABA LA ENTONCES DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PÚBLICA, COMO FUERON LOS DEPARTAMENTOS DE PLANEACIÓN EDUCATIVA Y CONTROL TÉCNICO, EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR NO. 1,

TAMBIÉN SE AFIRMA QUE CADA UNA DE ESTAS DEPENDENCIAS LO HACÍA ATENDIENDO A SUS REQUERIMIENTOS MÁS INMEDIATOS, POSTERGANDO LA POSIBILIDAD DE COORDINAR Y SISTEMATIZAR UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE MAYORES ALCANCES; ESTA POSIBILIDAD SE DIÓ HASTA QUE EMPEZÓ A OPERAR EL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO EN EL AÑO DE 1981.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SE INSTITUCIONALIZA EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO, Y AUNQUE DESDE SU PROPÓSITO INICIAL SE PRETENDIÓ HACER DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA UN CONTINUM, EN LA PRÁCTICA NO ACONTECIÓ ASÍ, PERO PUEDEN MENCIONARSE TRES MOMENTOS BIEN DETERMINADOS QUE PERMITEN DISTINGUIR LO SUCEDIDO CON LA INVESTIGACIÓN AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN.

UN PRIMER MOMENTO, ABARCARÍA DESDE LA FUNDACIÓN DEL INSTITUTO EN MARZO DE 1981 HASTA AGOSTO DE 1984, EN ESE BREVE PERÍODO LA PREOCUPACIÓN FUNDAMENTAL DEL INSTITUTO ES DOTARSE DE UNA INFRAESTRUCTURA BÁSICA: PROFESORES-INVESTIGADORES DE TIEMPO COMPLETO, CENTRO DE DOCUMENTACIÓN, EDIFICIO, Y PROMOVERSE ANTE LA COMUNIDAD MAGISTERIAL; LAS ESTRATEGIAS CONCRETAS EN LO RELATIVO A LA INVESTIGACIÓN SE CONCENTRARON EN TRES ACCIONES: - A) CONVOCAR A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (NORMALES) Y DEPARTAMENTOS QUE REALIZAN INVESTIGACIONES PARA ELABORAR UN DIAGNÓSTICO O PROGRAMA INDICATIVO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA QUE PERMITIERAN PROPONER UNA POLÍTICA DE INVESTIGACIÓN MÁS AMPLIA, B) PUBLICAR LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIONES BI-

BIBLIOGRÁFICAS QUE LOS PROFESORES DE TIEMPO PARCIAL O COMPLETO-TRAÍAN O INICIABAN C) LA APERTURA DE UNA ESPECIALIZACIÓN Y UNA MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, PARA PROFESORES EN SERVICIO, Y OTRAS EN DIFERENTES ÁREAS DEL QUEHACER EDUCATIVO.

UN SEGUNDO MOMENTO, QUE SE INICIA EN SEPTIEMBRE DE 1984, ES EL DE UNA REESTRUCTURACIÓN DEL ISCEEM, DE ESTE PROYECTO DESTACA EL HACER DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EL EJE CENTRAL DE TRABAJO Y EN TORNO A ÉL DISEÑAR LA DOCENCIA Y LA EXTENSIÓN ACADÉMICA; SE DOTA AL INSTITUTO POR PARTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL DE UN EQUIPO DE PROFESORES-INVESTIGADORES DE TIEMPO COMPLETO, SE FORMA UN GRUPO DE VEINTICINCO PROFESORES ESTUDIANTES BECARIOS CON DEDICACIÓN EXCLUSIVA PARA ESTUDIAR. EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN SE INICIA CON DIEZ PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN, BAJO LA RESPONSABILIDAD DE UN PROFESOR-INVESTIGADOR, A ESTE PROYECTO SE INCORPORAN ESTUDIANTES BECARIOS DE ACUERDO A SUS PROPIOS INTERESES, SE PRETENDE CON ELLO ALCANZAR EL OBJETIVO DE VINCULAR LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA HACIENDO UN BINOMIO INSEPARABLE DE LOS MISMOS. LA GAMA DE INVESTIGACIONES EN ESTE PERÍODO, AÚN EN PROCESO, VA DESDE LAS QUE SE CENTRAN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA, HASTA LAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA; DESDE LAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN HASTA LAS DE FINANCIAMIENTO, OTRAS MÁS SE FUSIONAN, REALIZÁNDOSE A LA FECHA SOLO SIETE INVESTIGACIONES. ESTE SEGUNDO MOMENTO SE CUMPLIÓ EN EL MES DE AGOSTO DEL AÑO EN CURSO.

EL PROGRAMA DE DOCENCIA SE CONCRETO EN LA MAESTRÍA -

EN EDUCACIÓN QUE COMO YA SE MENCIONÓ EN LÍNEAS ANTERIORES ES TUVO DESTINADO A ESTUDIANTES DE TIEMPO COMPLETO, EXISTIAN -- OTROS PROGRAMAS DE MAESTRÍA DE TIEMPO PARCIAL PERO QUE NO ESTABAN INVOLUCRADAS EN EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN.

EL TERCER MOMENTO, QUE SE PUEDE DEFINIR COMO EL FUTURO INMEDIATO, PARTE DE RECOGER LA EXPERIENCIA PRÓXIMA PASADA Y PRESENTE DE LA VIDA ACADÉMICA DEL INSTITUTO, MANTIENE SIN VARIACIÓN LA IDEA DE QUE LOS EJES DEL PROYECTO ACADÉMICO DEBEN SER LA INVESTIGACIÓN, LA VINCULACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN ASÍ COMO LA IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PROBLEMAS EDUCATIVOS DE LA ENTIDAD.

A PARTIR DE ESTE ÚLTIMO, FORMULAR UN PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL QUE SE ENCUENTREN -- TANTO LA LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN COMO LAS NECESIDADES PRIMORDIALES DE UN SISTEMA EDUCATIVO QUE REQUIERE INGENTES RESPUESTAS. SE PROPONE TAMBIÉN POTENCIAR SUS POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN CONCERTANDO TANTO ACCIONES CON INSTITUCIONES AL INTERIOR DEL SISTEMA EDUCATIVO, ASÍ COMO CON SUS HOMÓLOGOS DE OTROS SISTEMAS EDUCATIVOS. SE ESPERA COMO RESULTADO DE LA PRODUCCIÓN DE ESTE BINOMIO INVESTIGACIÓN-DOCENCIA GENERAR UN PROGRAMA DE INFORMACIÓN DE LOS PROGRESOS CIENTÍFICOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN QUE PUEDAN LLEGAR A SECTORES MAGISTERIALES MÁS AMPLIOS. SE PRETENDE TAMBIÉN QUE A LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN SE INCORPOREN TODOS LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA, ASÍ COMO EL DE REALIZAR OTROS CON DEPENDENCIAS O INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

ANTECEDENTES.

EL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ES UNA DEPENDENCIA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL DEL GOBIERNO DEL ESTADO, QUE IMPARTE CURSOS A NIVEL POSTGRADO. SU ORIGEN SE REMOTA AL AÑO DE 1975, CUANDO EL MAGISTERIO ESTATAL PLANTEA AL GOBIERNO DEL ESTADO LA NECESIDAD DE ESTABLECER UNA INSTITUCIÓN ACADÉMICA QUE PERMITA ELEVAR SU CALIDAD PROFESIONAL Y FOMENTAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. EL GOBIERNO DEL ESTADO Y EL SINDICATO DE MAESTROS AL SERVICIO DEL ESTADO DE MÉXICO INTEGRAN UNA COMISIÓN MIXTA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO.

EL ISCEEM SE CREA POR ACUERDO DEL EJECUTIVO DEL ESTADO EL 18 DE DICIEMBRE DE 1979 Y ES INAUGURADO OFICIALMENTE EL 2 DE MARZO DE 1981.

ESTA INSTITUCIÓN TIENE COMO FUNCIONES SEGÚN EL ACUERDO DE SU CREACIÓN, LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN MATERIA EDUCATIVA Y DISCIPLINAS AFINES, Y LA DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA EN GENERAL. SUS OBJETIVOS FUNDAMENTALES SON : ELEVAR EL NIVEL PROFESIONAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO DEL MAGISTERIO; LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES, DOCENTES E INVESTIGADORES, QUE EN MATERIA EDUCATIVA DEMANDE EL DESARROLLO DE LA ENTIDAD; EL ESTABLECIMIENTO DE UN SISTEMA DE PERMANENTE RENOVACIÓN CIENTÍFICA, TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA DE LA EDUCACIÓN; LA PROMOCIÓN Y EL DE --

EN EDUCACIÓN QUE COMO YA SE MENCIONÓ EN LÍNEAS ANTERIORES ES TUVO DESTINADO A ESTUDIANTES DE TIEMPO COMPLETO, EXISTIAN -- OTROS PROGRAMAS DE MAESTRÍA DE TIEMPO PARCIAL PERO QUE NO ESTABAN INVOLUCRADAS EN EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN.

EL TERCER MOMENTO, QUE SE PUEDE DEFINIR COMO EL FUTURO INMEDIATO, PARTE DE RECOGER LA EXPERIENCIA PRÓXIMA PASADA Y PRESENTE DE LA VIDA ACADÉMICA DEL INSTITUTO, MANTIENE SIN VARIACIÓN LA IDEA DE QUE LOS EJES DEL PROYECTO ACADÉMICO DEBEN SER LA INVESTIGACIÓN, LA VINCULACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN ASÍ COMO LA IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PROBLEMAS EDUCATIVOS DE LA ENTIDAD.

A PARTIR DE ESTE ÚLTIMO, FORMULAR UN PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL QUE SE ENCUENTREN -- TANTO LA LIBERTAD DE INVESTIGACIÓN COMO LAS NECESIDADES PRIMORDIALES DE UN SISTEMA EDUCATIVO QUE REQUIERE INGENTES RESPUESTAS. SE PROPONE TAMBIÉN POTENCIAR SUS POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN CONCERTANDO TANTO ACCIONES CON INSTITUCIONES AL INTERIOR DEL SISTEMA EDUCATIVO, ASÍ COMO CON SUS HOMÓLOGOS DE OTROS SISTEMAS EDUCATIVOS. SE ESPERA COMO RESULTADO DE LA PRODUCCIÓN DE ESTE BINOMIO INVESTIGACIÓN-DOCENCIA GENERAR UN PROGRAMA DE INFORMACIÓN DE LOS PROGRESOS CIENTÍFICOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN QUE PUEDAN LLEGAR A SECTORES MAGISTERIALES MÁS AMPLIOS. SE PRETENDE TAMBIÉN QUE A LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN SE INCORPOREN TODOS LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA, ASÍ COMO EL DE REALIZAR OTROS CON DEPENDENCIAS O INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

ANTECEDENTES.

EL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ES UNA DEPENDENCIA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL DEL GOBIERNO DEL ESTADO, QUE IMPARTE CURSOS A NIVEL POSTGRADO. SU ORIGEN SE REMOTA AL AÑO DE 1975, CUANDO EL MAGISTERIO ESTATAL PLANTEA AL GOBIERNO DEL ESTADO LA NECESIDAD DE ESTABLECER UNA INSTITUCIÓN ACADÉMICA QUE PERMITA ELEVAR SU CALIDAD PROFESIONAL Y FOMENTAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. EL GOBIERNO DEL ESTADO Y EL SINDICATO DE MAESTROS AL SERVICIO DEL ESTADO DE MÉXICO INTEGRAN UNA COMISIÓN MIXTA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO.

EL ISCEEM SE CREA POR ACUERDO DEL EJECUTIVO DEL ESTADO EL 18 DE DICIEMBRE DE 1979 Y ES INAUGURADO OFICIALMENTE EL 2 DE MARZO DE 1981.

ESTA INSTITUCIÓN TIENE COMO FUNCIONES SEGÚN EL ACUERDO DE SU CREACIÓN, LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN MATERIA EDUCATIVA Y DISCIPLINAS AFINES, Y LA DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA EN GENERAL. SUS OBJETIVOS FUNDAMENTALES SON : ELEVAR EL NIVEL PROFESIONAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO DEL MAGISTERIO; LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES, DOCENTES E INVESTIGADORES, QUE EN MATERIA EDUCATIVA DEMANDE EL DESARROLLO DE LA ENTIDAD; EL ESTABLECIMIENTO DE UN SISTEMA DE PERMANENTE RENOVACIÓN CIENTÍFICA, TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA DE LA EDUCACIÓN; LA PROMOCIÓN Y EL DE --

SARROLLO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE PROBLEMAS PRIORITARIOS EN MATERIA EDUCATIVA EN EL ESTADO Y LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO RELATIVO A LA EDUCACIÓN.

SIN EMBARGO, DESDE SU CREACIÓN, EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL ISCEEM SE ORIENTÓ BÁSICAMENTE A ORGANIZAR Y OFRECER CURSOS A NIVEL POSTGRADO PARA MAESTROS EN SERVICIO. EN UNA PRIMERA ETAPA SE IMPLEMENTARON CINCO MAESTRÍAS Y UNA ESPECIALIZACIÓN.

LAS PRIMERAS MAESTRÍAS IMPARTIDAS FUERON: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, MATEMÁTICA EDUCATIVA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA; POSTERIORMENTE SE ESTABLECIERON LAS MAESTRÍAS EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA SUPERIOR, ASÍ COMO LA ESPECIALIZACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ANTE LA DIFICULTAD DE TRASLADO DE LOS PROFESORES ESTATALES DEL VALLE CUAUTITLÁN-TEXCOCO A LA CIUDAD DE TOLUCA PARA REALIZAR ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EL ISCEEM, SE CREO UNA DIVISIÓN EN ECATEPEC DE MORELOS, DONDE SE OFRECERON MAESTRÍAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

EN UNA SEGUNDA PROMOCIÓN, Y AL TÉRMINO DE ÉSTA EN EL CICLO ACADÉMICO 1984-1985 SE CULMINÓ CON LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍAS EN: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA, ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA SUPERIOR, EN LA SEDE DE TOLUCA, Y DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y ENSEÑANZA SUPERIOR, EN LA CIUDAD DE ECATEPEC DE MORELOS.

EN UNA TERCERA PROMOCIÓN Y PARALELO AL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SE REALIZÓ UN PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN EN EL QUE SE ACEPTARON 25 ESTUDIANTES DE TIEMPO COMPLETO MEDIANTE UNA BECA QUE LES OTORGÓ EL GOBIERNO DEL ESTADO DURANTE EL CICLO ACADÉMICO 1984-1986.

LOS RESULTADOS DE LA PRIMERA Y SEGUNDA PROMOCIÓN NO FUERON SATISFACTORIOS SI LOS COMPARAMOS CON LOS PARAMETROS QUE SE TIENEN PARA ESTUDIOS DE POSTGRADO; LAS RAZONES PRINCIPALES FUERON QUE NO EXISTIÓ UN BINOMIO ALUMNO-PROFESOR QUE SE DEDICARA DE TIEMPO COMPLETO A ESTA TAREA, AMÉN DE OTROS APOYOS NECESARIOS COMO EL DE CONTAR CON LA INFRAESTRUCTURA INDISPENSABLE DE BIBLIOTECA, Y OTRAS CONDICIONES MATERIALES PARA LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO; POR LO QUE ESTOS PROGRAMAS MAS SE APROXIMARON A LO QUE ES UNA ESPECIALIZACIÓN.

EVIDENTEMENTE LAS OTRAS FUNCIONES, SUSTANTIVAS DE TODA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, TUVIERON POCO DESARROLLO.

LA TERCERA PROMOCIÓN, LA DE ESTUDIANTES DE TIEMPO COMPLETO SE INSCRIBE YA DENTRO DEL PROYECTO DE REESTRUCTURACIÓN DEL INSTITUTO QUE SE INICIÓ A MEDIADOS DE 1984 AL MISMO TIEMPO QUE SE LE ASIGNARON AL INSTITUTO QUINCE PROFESORES-- INVESTIGADORES DE TIEMPO COMPLETO CON QUIENES SE INICIA EL PRIMER PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Y EN TORNO A EL DESARROLLAR EL PROGRAMA DE DOCENCIA, EN SUMA SE PRETENDIÓ REALIZAR EL BINOMIO. INVESTIGACIÓN-DOCENCIA. LOS LOGROS FUERON PARCIALES, Y

ENTRE OTROS DE LOS IMPEDIMIENTOS FUE EL DE NO PODER ARTICULAR UN PROGRAMA PRIORITARIO DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO ATEN- DIENDO A NECESIDADES Y PROBLEMAS PRESENTES EN LA ENTIDAD, PRE- VALECIERON LOS PROYECTOS DE ACUERDO AL INTERÉS DEL INVESTIGA- DOR, QUE SI BIEN CAEN DENTRO DE ESE AMPLIO ESPECTRO. QUE ES FAC- TIBLE INVESTIGAR, NO COINCIDIERON CON LAS PRIORIDADES.

LA EXPERIENCIA .

PARA CERRAR LA BRECHA ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA, SE TIENE POR PARTE DEL ISCEEM, LA CONVICCIÓN DE QUE EL EJE - FUNDAMENTAL DE TRABAJO DEBE SER LA INVESTIGACIÓN, Y A PARTIR DE ELLA ESTRUCTURAR LA DOCENCIA, Y COMO PRODUCTO DE AMBAS -- REALIZAR LA DIFUSIÓN Y LA EXTENSIÓN ACADÉMICA. EL PRIMER PA- SO QUE SE DIÓ FUE EL DE CREAR UN CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDU- CATIVA Y EN ÉL REALIZAR UN PROGRAMA DE MAESTRÍA QUE SE PROPU- SÓ LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES A TRAVÉS DE UN- RÍTMO ACADÉMICO EN EL QUE SE COMBINARÍAN LA DOCENCIA CON LA INVESTIGACIÓN, DE MODO QUE EL ALUMNO ENTRARÁ EN CONTACTO CON LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA, DESDE SU PROCESO DE FORMACIÓN.

ESTE CENTRO SE HA PROPUESTO COMO OBJETIVOS:

REALIZAR INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA RELATIVA AL CONOCI- MIENTO Y A LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS, - EN PARTICULAR LOS PRESENTES EN EL ESTADO DE MÉXICO.

FORMAR INVESTIGADORES - DOCENTES EN INVESTIGACIÓN -- EDUCATIVA, PROPORCIONÁNDOLES UNA SÓLIDA FORMACIÓN - TEÓRICA Y METODOLÓGICA, ADQUIRIDA EN ESTRECHA RELA- CIÓN CON LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA SOBRE PROBLEMAS- PRIORITARIOS DE LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO.

DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PRODUCIDO EN LA- PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, DIRIGIDO EN PRIMERA INSTANCIA A LOS DIRECTAMENTE INVOLUCRADOS -

ENTRE OTROS DE LOS IMPEDIMIENTOS FUE EL DE NO PODER ARTICULAR UN PROGRAMA PRIORITARIO DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO ATEN- DIENDO A NECESIDADES Y PROBLEMAS PRESENTES EN LA ENTIDAD, PRE- VALECIERON LOS PROYECTOS DE ACUERDO AL INTERÉS DEL INVESTIGA- DOR, QUE SI BIEN CAEN DENTRO DE ESE AMPLIO ESPECTRO. QUE ES FAC- TIBLE INVESTIGAR, NO COINCIDIERON CON LAS PRIORIDADES.

LA EXPERIENCIA .

PARA CERRAR LA BRECHA ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA, SE TIENE POR PARTE DEL ISCEEM, LA CONVICCIÓN DE QUE EL EJE - FUNDAMENTAL DE TRABAJO DEBE SER LA INVESTIGACIÓN, Y A PARTIR DE ELLA ESTRUCTURAR LA DOCENCIA, Y COMO PRODUCTO DE AMBAS -- REALIZAR LA DIFUSIÓN Y LA EXTENSIÓN ACADÉMICA. EL PRIMER PA- SO QUE SE DIÓ FUE EL DE CREAR UN CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDU- CATIVA Y EN ÉL REALIZAR UN PROGRAMA DE MAESTRÍA QUE SE PROPU- SÓ LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES A TRAVÉS DE UN- RÍTMO ACADÉMICO EN EL QUE SE COMBINARÍAN LA DOCENCIA CON LA INVESTIGACIÓN, DE MODO QUE EL ALUMNO ENTRARÁ EN CONTACTO CON LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA, DESDE SU PROCESO DE FORMACIÓN.

ESTE CENTRO SE HA PROPUESTO COMO OBJETIVOS:

REALIZAR INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA RELATIVA AL CONOCI- MIENTO Y A LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS, - EN PARTICULAR LOS PRESENTES EN EL ESTADO DE MÉXICO.

FORMAR INVESTIGADORES - DOCENTES EN INVESTIGACIÓN -- EDUCATIVA, PROPORCIONÁNDOLES UNA SÓLIDA FORMACIÓN - TEÓRICA Y METODOLÓGICA, ADQUIRIDA EN ESTRECHA RELA- CIÓN CON LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA SOBRE PROBLEMAS- PRIORITARIOS DE LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO.

DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PRODUCIDO EN LA- PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, DIRIGIDO EN PRIMERA INSTANCIA A LOS DIRECTAMENTE INVOLUCRADOS -

EN EL PROCESO EDUCATIVO.

OBVIAMENTE, LA PRIMERA TAREA QUE EMPRENDIÓ EL CENTRO FUE LA DE DEFINIR LAS LÍNEAS BÁSICAS DE INVESTIGACIÓN QUE SE SEGUIRÁN DURANTE EL PRIMER PERÍODO DE FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO (OCTUBRE 1984- JULIO 1986), DE ESTAS LÍNEAS DERIVARÍAN EL CONTENIDO DE LAS ACTIVIDADES DE DOCENCIA, INFORMACIÓN Y DIFUSIÓN. SE DEFINIERON DOS GRANDES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN :

- I PROCESOS Y RESULTADOS EN LA ENSEÑANZA BÁSICA
- II FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DEL MAESTRO DE ENSEÑANZA BÁSICA.

ESTAS LÍNEAS PODRÍAN SER MODIFICADAS O AMPLIADAS, EN BASE A UNA SERIE DE ESTUDIOS QUE PERMITIERAN A LOS INVESTIGADORES PROPONER Y DEFINIR SUS PROYECTOS.

LAS RAZONES QUE SE ADUCIERON PARA SELECCIONAR ESTAS DOS LÍNEAS FUERON : EL CRECIMIENTO MASIVO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SUS ANCESTRALES Y NUEVAS DEFICIENCIAS, RELACIONADAS CON LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE, REFLEJADAS EN INDICADORES COMO : LA BAJA EFICIENCIA TERMINAL, EL EJEMPLO QUE MEJOR ILUSTRÓ ESTE ARGUMENTO FUE QUE EN LA ESCUELA PRIMARIA EN UNA GENERACIÓN SOLO LA MITAD LOGRA CULMINAR EL CICLO.

EL OTRO ARGUMENTO FUE QUE EL CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA HA PROVOCADO QUE LA FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DE MAESTROS NO HAYA SIDO LO SUFICIENTE Y ADECUADA A NECESIDADES DE UNA EDUCACIÓN CAMBIANTE.

DENTRO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA BÁSICA SE CONSIDERO AL MAESTRO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DESDE DOS SITUACIONES, LA DE SU PREPARACIÓN SOBRE TODO EL MODELO CON EL QUE SE FORMA, Y LAS CONDICIONES EN QUE REALIZA SU PRÁCTICA DOCENTE, Y LOS EFECTOS EDUCATIVOS QUE EJERCE; SE TIENE LA CONVICCIÓN DE QUE EL MAESTRO SEGUIRÁ SIENDO ELEMENTO CENTRAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA. TODO AVANCE QUE SE LOGRE EN EL CONOCIMIENTO Y LA TRANSFORMACIÓN DEL EDUCADOR EJERCERÁ UN AMPLIO EFECTO MULTIPLICADOR SOBRE EL CONJUNTO DEL SISTEMA EDUCATIVO.

SIN EMBARGO SE SUPONÍA QUE DERIVADOS DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SE DETERMINARÍAN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN. ESTO SOLO SUCEDIO PARCIALMENTE, PORQUE COMO YA SE MENCIONÓ EN LÍNEAS ANTERIORES, LOS INVESTIGADORES IMPUSIERON SU PROYECTO, DE TAL SUERTE QUE LA IDEA DE DESARROLLAR EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN UN PROGRAMA DE MAESTRÍA SOLO PUDO REALIZARSE TAMBIÉN PARCIALMENTE.

CON LA INTENCIÓN DE HACER DE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR DOCENTE UN PROFESIONAL CAPAZ DE DESARROLLAR CAPACIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, DE EJERCER LA DOCENCIA DE MANERA SÓLIDA Y PROFUNDA Y DE DIVULGAR SUS HALLAZGOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, SE ESTRUCTURÓ EL PROGRAMA DE MAESTRÍA INTEGRADO POR DOS GRANDES TIPOS DE ACTIVIDAD ACADÉMICA:

- CURSOS Y SEMINARIOS DE FORMACIÓN GENERAL, CUYO PROPÓSITO FUE EL DE DISPONER DE LAS BASES TEÓRICAS, INFORMATIVAS Y METODOLÓGICAS QUE LE PUEDAN PERMITIR-

AL ESTUDIANTE FORMARSE COMO INVESTIGADOR Y REALIZAR UNA PRÁCTICA SISTEMÁTICA EN SU ESPECIALIDAD.

• FORMACIÓN Y PRÁCTICA EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

SU PROPÓSITO FUE LA FORMACIÓN TEÓRICA Y TÉCNICA DEL ESTUDIANTE EN LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN, MEDIANTE SU INCORPORACIÓN A UNA DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADA BAJO LA DIRECCIÓN DE UN INVESTIGADOR DEL ISCEEM Y DE LA CUAL SE PRETENDÍA DERIVAR LA TESIS INDIVIDUAL PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO.

SI EN EL PRIMER TIPO DE ACTIVIDADES DE LOS CURSOS Y/O SEMINARIOS IBAN A ESTAR PREDETERMINADOS, EN EL SEGUNDO TIPO SE ESTABLECIERON EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

LOS RESULTADOS DE ESTA PRIMERA EXPERIENCIA SON IMPORTANTES, DE UNA PROMOCIÓN DE 25 ESTUDIANTES BECARIOS, CULMINARON SUS ESTUDIOS 23; PUDIERON INCORPORARSE EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN CON PERSONAS DE EXPERIENCIA, CIERTAMENTE NO LOGRARON TERMINAR SUS TRABAJOS DE GRADO PERO BUEN NÚMERO DE ELLOS LOS LLEVAN CON AVANCES ACEPTABLES.

PUDIERON OBSERVARSE MÚLTIPLES CONTRADICCIONES EN LA OPERACIÓN DEL BINOMIO INVESTIGACIÓN - DOCENCIA, UNA DE ELLAS FUE, LA QUE NO FAVORECIO LA PUESTA EN PRÁCTICA DE UN PROGRAMA PRIORITARIO Y COMÚN DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS; PERO A PESAR

DE ELLO SE REAFIRMA LA POSTURA DE QUE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEBEN SER LOS EJES CENTRALES DE TODO EL PROGRAMA.

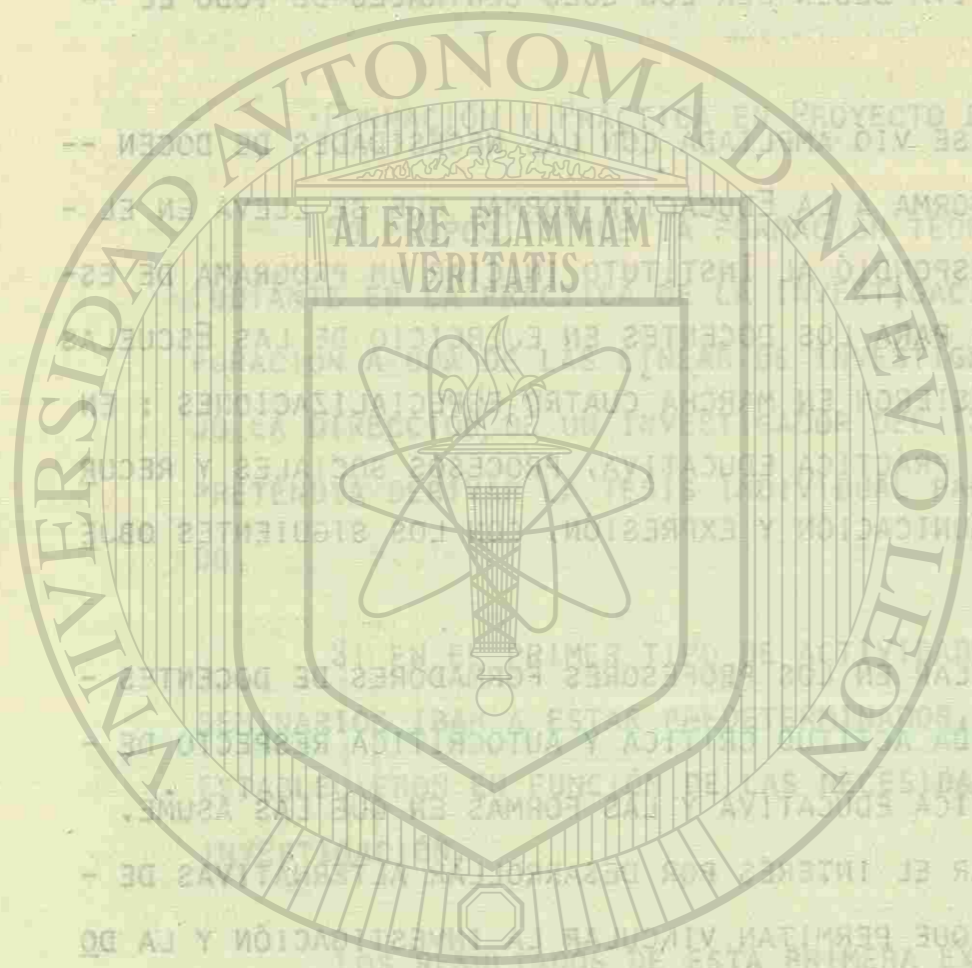
LA EXPERIENCIA SE VIÓ AMPLIADA CON LAS NECESIDADES DE DOCENTES PARA LA REFORMA A LA EDUCACIÓN NORMAL QUE SE LLEVA EN EL ESTADO, Y CORRESPONDIÓ AL INSTITUTO INICIAR UN PROGRAMA DE ESPECIALIZACIONES PARA LOS DOCENTES EN EJERCICIO DE LAS ESCUELAS NORMALES, SE PUSIERON EN MARCHA CUATRO ESPECIALIZACIONES: EN PSICOPEDAGOGÍA, PRÁCTICA EDUCATIVA, PROCESOS SOCIALES Y RECURSOS PARA LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN, CON LOS SIGUIENTES OBJETIVOS:

- DESARROLLAR EN LOS PROFESORES FORMADORES DE DOCENTES UNA SÓLIDA ACTITUD CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA RESPECTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LAS FORMAS EN QUE LAS ASUME.
- PROPICIAR EL INTERÉS POR DESARROLLAR ALTERNATIVAS DE TRABAJO QUE PERMITAN VINCULAR LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA ASÍ COMO LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.
- ACTUALIZAR A LOS PROFESORES TANTO EN LOS ASPECTOS GENERALES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN, COMO EN LOS ESPECÍFICOS DE LOS DIFERENTES ESPACIOS CURRICULARES QUE INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS.

LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA FUE A BASE DE MÓDULOS (CINCO) Y UNO DE ELLOS SE DESTINO ESPECÍFICAMENTE A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A ESTA PRIMERA PROMOCIÓN ACUDIERON DOSCIENTOS PROFESORES QUE AHORA SON LOS PRINCIPALES IMPULSORES DE LA REFOR-

MA A LA EDUCACIÓN NORMAL, Y UN NÚMERO CONSIDERABLE DE ELLOS

SE INSCRIBIÓ Y CURSA SUS ESTUDIOS DE MAESTRIA.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL

PERSPECTIVAS

EL PRIMER INTENTO DE OFRECER UN POSTGRADO EN EDUCACIÓN CON LA FINALIDAD DE FORMAR INVESTIGADORES-DOCENTES HA SIDO PROLIJO EN EXPERIENCIA, A PARTIR DE ELLAS SE HA ELABORADO UNA PROPUESTA PARA EL CICLO 1986-1988. LAS CARACTERÍSTICAS SOBRESALIENTES DE ESTA SON :

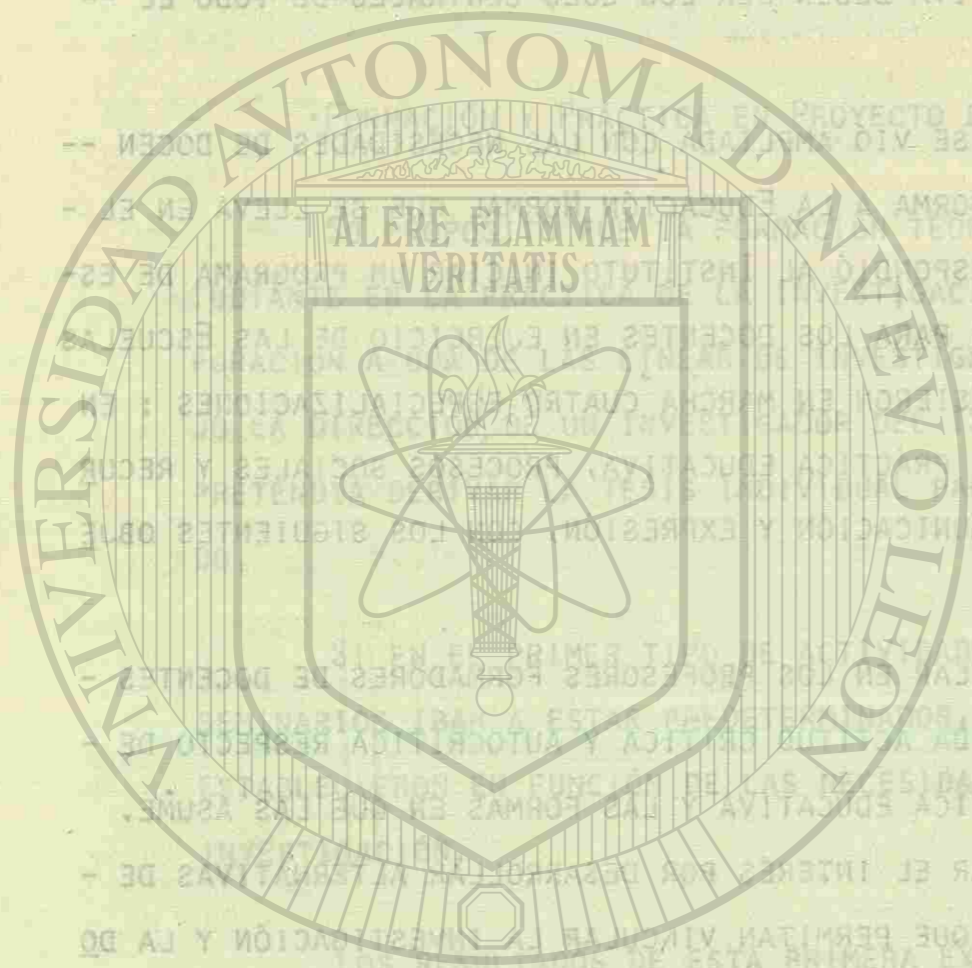
- MANTENER SIN VARIACIÓN EL EJE INVESTIGACIÓN DOCENCIA
- FORMULAR UN PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL QUE SE ENCUENTREN TANTO LAS NECESIDADES PRIMORDIALES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL COMO LA LIBERTAD DEL INVESTIGADOR.

EN SÍNTESIS ESTE PROGRAMA SE PROPONE COMO UNO DE SUS IDEALES IMPULSAR INVESTIGACIONES TEORICAMENTE RELEVANTES ADemás DE SOCIALMENTE SIGNIFICATIVAS; POR LO QUE HASTA AHORA HA DEJADO ENTREVER LA " INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE MÉXICO 1985 ". SE PUEDE ANTICIPAR QUE LAS

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SE DARÁN EN TRES NIVELES : EL MACRONIVEL O NIVEL DE PLANIFICACIÓN EN ESTE TIPO DE INVESTIGACIONES SE PONDRÁ EL ACENTO SOBRE EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD, Y SOBRE LA ESTRUCTURA Y EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y DEL ESTADO DE MÉXICO EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS QUE SE LE ASIGNAN YA LOS RECURSOS DE QUE DISPONE.

MA A LA EDUCACIÓN NORMAL, Y UN NÚMERO CONSIDERABLE DE ELLOS

SE INSCRIBIÓ Y CURSA SUS ESTUDIOS DE MAESTRIA.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

PERSPECTIVAS

EL PRIMER INTENTO DE OFRECER UN POSTGRADO EN EDUCACIÓN CON LA FINALIDAD DE FORMAR INVESTIGADORES-DOCENTES HA SIDO PROLIJO EN EXPERIENCIA, A PARTIR DE ELLAS SE HA ELABORADO UNA PROPUESTA PARA EL CICLO 1986-1988. LAS CARACTERÍSTICAS SOBRESALIENTES DE ESTA SON :

- MANTENER SIN VARIACIÓN EL EJE INVESTIGACIÓN DOCENCIA
- FORMULAR UN PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL QUE SE ENCUENTREN TANTO LAS NECESIDADES PRIMORDIALES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL COMO LA LIBERTAD DEL INVESTIGADOR.

EN SÍNTESIS ESTE PROGRAMA SE PROPONE COMO UNO DE SUS IDEALES IMPULSAR INVESTIGACIONES TEORICAMENTE RELEVANTES ADemás DE SOCIALMENTE SIGNIFICATIVAS; POR LO QUE HASTA AHORA HA DEJADO ENTREVER LA " INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE MÉXICO 1985 ". SE PUEDE ANTICIPAR QUE LAS

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SE DARÁN EN TRES NIVELES : EL MACRONIVEL O NIVEL DE PLANIFICACIÓN EN ESTE TIPO DE INVESTIGACIONES SE PONDRÁ EL ACENTO SOBRE EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD, Y SOBRE LA ESTRUCTURA Y EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y DEL ESTADO DE MÉXICO EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS QUE SE LE ASIGNAN YA LOS RECURSOS DE QUE DISPONE.

EN EL NIVEL INTERMEDIO, O NIVEL DE LA ENSEÑANZA, BIÉN-SE PUEDE CONSIDERAR QUE AQUÍ SERÁ LA SITUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA LA QUE SE PONGA DE RELIEVE, CONCRETÁNDOSE EN LOS PROGRAMAS MÉTODOS; MATERIALES EDUCATIVOS, INTERACCIÓN SOCIAL EN LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, ETC.

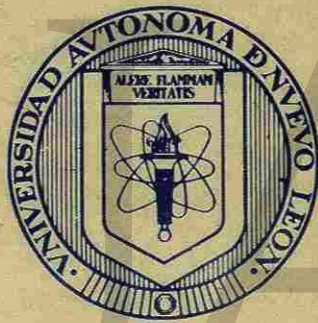
EN EL MICRONIVEL, LA INVESTIGACIÓN SE DIRIGIRÁ HACIA EL DESARROLLO Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS, ASÍ COMO LAS CONDICIONES FUNDAMENTALES DE APRENDIZAJE. UNA VEZ DEFINIDAS LAS GRANDES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL INSTITUTO SE SELECCIONARÁN SIETE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN QUE SERÁN PROYECTOS " NUCLEO ", " PARAGUAS " O " MATRIZ " DE LOS QUE SE DERIVARÁN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO; LOS PROYECTOS " NUCLEARES ", " PARAGUAS " O " MATRIZ " SERÁN COORDINADOS POR DOS INVESTIGADORES Y EN TORNO A ELLOS SE PODRÁN INSCRIBIR UN PROMEDIO DE DIEZ ESTUDIANTES.

LA DOCENCIA, ESTE PROGRAMA MODIFICÓ SU DENOMINACIÓN, AHORA SE TITULA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, LA ESTRUCTURA CURRICULAR ESTA ORGANIZADA DE TAL FORMA QUE COMBINA CURSOS Y SEMINARIOS BÁSICOS Y ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y EN LAS MEDIDAS QUE SE AVANZAN EN LOS PERÍODOS DE LA MAESTRÍA ESTA ÚLTIMA TIENDE A PREDOMINAR, PUESTO QUE SI UNO DE LOS OBJETIVOS ES LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES, TODA LA DINÁMICA DEL POSTGRADO DEBE ESTAR ORIENTADA HACIA LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN DONDE PROFESORES Y ESTUDIANTES ESCLAREZ-

CAN DIFICULTADES DEL OFICIO. LA MAESTRÍA SE CURSA EN SIETE PERÍODOS (TRIMESTRES O CUATRIMESTRES) SEGÚN SE ESTE INSCRITO COMO ESTUDIANTE DE TIEMPO COMPLETO O TIEMPO PARCIAL. SE TIENE UNA PLANTA DE QUINCE PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO PARA ATENDER LA DEMANDA DE LOS ESTUDIANTES, PARA ELLO SE HA ORGANIZADO UN SISTEMA DE TUTORÍA EN EL QUE CADA PROFESOR-INVESTIGADOR ATIENDE A CINCO ESTUDIANTES; SE CUENTA CON UN CENTRO DE DOCUMENTACIÓN QUE TIENE UN ACERVO BIBLIOGRÁFICO ESPECIALIZADO DE APROXIMADAMENTE TRES MIL VOLÚMENES, PUES SE PRETENDE EXIGIR A LOS ESTUDIANTES UNA MAYOR CONCENTRACIÓN EN LAS LABORES DE BIBLIOTECA Y EN TAREAS RELACIONADAS CON EL TRABAJO DE CAMPO. LOS ESTUDIANTES DEBEN TENER SUFICIENTES EXPERIENCIAS PARA SU FORMACIÓN TEÓRICO-PRACTICA.

EL NUEVO ENFOQUE QUE SE LE DA A LA MAESTRÍA A PARTIR DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ES COINCIDENTE CON LO QUE PLANTEO ALGUNA VEZ JEAN CLAUDE FILLOUX DE PASAR DE LA IDEA DE UNA " CIENCIA PEDAGÓGICA " SUSTENTADO EN LA IDEA DE UNA PROBLEMÁTICA DE INTENCIONALIDAD TÉCNICA Y NORMATIVA, A LA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, QUE SUPONE " UNA INTENCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA PERSPECTIVA DE UTILIZAR, NO LOS RESULTADOS NO ESPECÍFICOS, SINO LA METODOLOGÍA DE LAS DIVERSAS CIENCIAS HUMANAS, PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO QUE EXPLIQUE EL HECHO EDUCATIVO. "

EN SUMA, NOS PROPONEMOS USAR LAS APORTACIONES DE LAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECA