

IE

*revista de
investigación educativa
de la REDIECH*

AÑO II
NÚMERO 4
CHIHUAHUA
ABRIL—SEPTIEMBRE 2012



GUÍA PARA COLABORADORES

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

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

Las colaboraciones deben tener las siguientes características:

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

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

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

CONTENIDO

AÑO II
NÚMERO 4
CHIHUAHUA
ABRIL —SEPTIEMBRE 2012

Editorial

4

Una mirada a la investigación educativa en Chihuahua,
a través de los estados de conocimiento

RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA

SANDRA VEGA VILLARREAL

6

La reforma en secundaria desde la perspectiva de los directivos

CARMEN GRISELDA LOYA ORTEGA

15

Estrategias de memorización de la partitura musical
en estudiantes de piano del estado de Chihuahua

MIRIAM HERRERA CEDILLO

ROBERTO CREMADES ANDREU

31

La educación de género: más allá de la asistencia y la escolarización

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

MARÍA SILVIA AGUIRRE LARES

42

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales

SANDRA IVONNE NIETO MARTÍNEZ

PEDRO ANTONIO PÉREZ PÉREZ

52

Red de alumnos normalistas trabajando: pensar globalmente, actuar virtualmente

BALTAZAR CONTRERAS DURÁN

GUADALUPE MELINA NÚÑEZ VALLADÁREZ

JORGE ANTONIO ALFARO RIVERA

63

El investigador educativo: autoridad epistemológica y autoridad legal

MARÍA DOLORES GARCÍA PEREA

73





Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

CONSEJO DIRECTIVO

Presidenta

Romelia Hinojosa Luján

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado/Instituto de Pedagogía Crítica

Secretario

José Luis Muñoz Ruiz

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Tesorera

Sandra Vega Villarreal

Centro de Investigación y Docencia/Instituto de Pedagogía Crítica

Vocal

Juan Carlos Maldonado Payán

Centro de Investigación y Docencia

Coordinadora de Formación

María Silvia Aguirre Lares
Servicios Educativos del Estado de
Chihuahua

Coordinador de Vinculación

Eduardo Flores Kastanis
Universidad Autónoma de
Chihuahua

Coordinador de Admisión

Guillermo Hernández Orozco
UACH - UPN 081

Coordinador de Investigación

Rigoberto Martínez Escárcega
Centro de Investigación y Docencia
Instituto de Pedagogía Crítica

Coordinadora de Difusión

Rosa Isela Romero Gutiérrez
Centro de Investigación y
Docencia

Coordinador de Evaluación y Seguimiento

Ángel Venegas Chaparro
Universidad Autónoma de Cd. Juárez



COMITÉ EDITORIAL

Director

David Manuel Arzola Franco
Centro de Investigación y Docencia

Secretaría Técnica

Celia Carrera Hernández
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

Vocales

Leopoldo Coronado Reséndez
Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 081

Pedro Covarrubias Pizarro
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado

Eduardo Flores Kastanis
Universidad Autónoma de Chihuahua

Ricardo Fuentes Reza
Centro de Investigación y Docencia

Albertico Guevara Araiza
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, Subsede
Delicias

Josefina Madrigal Luna
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 083

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Dictaminadores de la REDIECH

Albertico Guevara Araiza
América Mayagoitia Padilla
Blanca Noelia Chaparro Vázquez
Hermelinda Bañuelas Bustillos
José Luis Muñoz Ruiz
Juan Carlos Maldonado Payán
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas
Pedro Covarrubias Pizarro
Rigoberto Martínez Escárcega
Sandra Vega Villarreal

Dictaminadores externos

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

Edición **David Manuel Arzola Franco**
Diseño **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH, Año 2, No. 4, abril – septiembre de 2012, es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A. C., Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, Chihuahua, Chih., C.P. 31350, <http://www.rediech.org>, revista@rediech.org. Editor responsable: David Manuel Arzola Franco. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2011-093014393000-102, ISSN: en trámite. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Chihuahua, Cuarta No. 3013. Col. Sector Bolívar. Chihuahua Chih., C.P. 31000 Tel. (614)429-3491. Este número se terminó de imprimir en agosto de 2012 con un tiraje de 1,500 ejemplares. Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente.

EDITORIAL

Con esta entrega, la Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, da un paso muy importante para consolidar el proceso de arbitraje, al invitar a un grupo de académicos quienes de manera solidaria y comprometida han aceptado participar como dictaminadores externos de esta publicación. A partir de este número tenemos un equipo adicional de evaluadores pertenecientes a una amplia gama de instituciones nacionales, que se suman al equipo original de evaluadores chihuahuenses adscritos a la REDIECH.

El hecho de contar con un grupo vasto y plural que apoye con el arbitraje de los artículos tiene un doble beneficio para nosotros: le da mayor solidez y credibilidad académica a la publicación, y de manera simultánea contribuye a estrechar los lazos de comunicación entre la REDIECH y los académicos de diversas regiones del país con quienes compartimos el interés de promover los resultados de la investigación educativa.

Este número se compone de siete artículos: Rigoberto Martínez Escárcega y Sandra Vega Villarreal nos presentan los avances de un diagnóstico de la investigación educativa en la entidad, titulado “Una mirada a la investigación educativa en Chihuahua, a través de los estados de conocimiento”; Carmen Griselda Loya Ortega con “La reforma en secundaria desde la perspectiva de los directivos” nos da a conocer los resultados de un trabajo realizado en escuelas secundarias ubicadas en la ciudad de Chihuahua; Miriam Herrera Cedillo y Roberto Cremades Andreu, abordan el tema de la memoria y los diferentes mecanismos que entran en juego en el aprendizaje musical, en el artículo “Estrategias de memorización de la partitura musical de los estudiantes de piano del estado de Chihuahua”.

Romelia Hinojosa Luján y María Silvia Aguirre Lares con “La educación de género: más allá de la asistencia y la escolarización” y Sandra Ivonne Nieto Martínez y Pedro Antonio Pérez Pérez con “La integración de alumnos con necesidades educativas especiales”, presentan, desde trincheras distintas, estudios en los que se abordan temas de gran relevancias como son la equidad, la inclusión y la diversidad en educación.



Finalmente cerramos esta edición con una colaboración en la que se comparte una experiencia de intervención en la “Red de alumnos normalistas trabajando: pensar globalmente, actuar virtualmente” de Baltazar Contreras Durán, Guadalupe Melina Núñez Valladárez y Jorge Antonio Alfaro Rivera; y otra en la que se reflexiona sobre el investigador y el estatus que se le confiere “El investigador educativo: autoridad epistemológica y autoridad legal” de Ma. Dolores García Perea.



Una mirada a la investigación educativa en Chihuahua, a través de los estados de conocimiento

RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA

SANDRA VEGA VILLARREAL

Profesores investigadores
Centro de Investigación y Docencia
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

INVESTIGACIÓN

6



Resumen

El presente escrito contiene un informe preliminar sobre un diagnóstico de la investigación educativa realizado en el Estado de Chihuahua. La investigación en su conjunto contempla tres fuentes de información: los estados de conocimiento coordinados por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte; las actividades realizadas en el Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); y la información obtenida a través de un instrumento que se diseñó a nivel nacional, tomando como base los análisis y las discusiones de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), el cual se aplicó a los agentes y a las instituciones de educación superior de la entidad. A pesar de

la modestia heurística de esta trabajo, es el primer esfuerzo sistemático por dar cuenta del estado que guarda la investigación educativa en la entidad.

Palabras clave: diagnóstico, investigación, educación

Introducción

El presente documento contiene un informe preliminar sobre los resultados de un diagnóstico de la investigación educativa en el estado de Chihuahua. El estudio da cuenta de la producción generada en cinco dimensiones: área temática, tiempo, acercamiento metodológico, objeto y nivel educativo investigado. También se estudia a las instituciones, a los agentes y a las condiciones de publicación y difusión de la investigación educativa en la entidad.

Esta investigación forma parte de un esfuerzo más amplio encabezado por el COMIE, para construir una visión integral sobre las condiciones institucionales en las que se realiza la investigación educativa a nivel nacional. El diagnóstico estatal es un objeto de estudio a partir del cual se han establecido relaciones sistemáticas de colaboración e intercambio académico entre la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y la REDMIIE.

La investigación educativa en México se ha desarrollado desde enfoques marcadamente centralizados. Los autores de las publicaciones de circulación nacional se encuentran, predominantemente, adscritos a instituciones ubicadas en el Distrito Federal. Prevalce la visión del desarrollo de la investigación educativa nacional a partir del centro. Es por ello, y en el contexto de la federalización de la educación, que cobra importancia conocer el desarrollo de la investigación educativa en los diferentes estados de la república mexicana.

Han pasado tres décadas desde que se inició la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa a nivel nacional, y en algunas entidades federativas se han constituido equipos de trabajo que han publicado diagnósticos sobre la investigación educativa a nivel estatal. Con estos esfuerzos se han podido identificar las fortalezas y debilidades de la investigación educativa, así como evaluar las condiciones institucionales y el impacto de la investigación en la calidad de la educación.

En el estado de Chihuahua, en el 2006, se constituyeron varios equipos de trabajo, en

torno a la convocatoria de la entonces Secretaría de Educación y Cultura, con la participación de un gran número de investigadores de diferentes instituciones de educación superior, que asumieron el reto de dar cuenta sobre los estados de conocimiento de la investigación educativa en la entidad.

Como resultado de la construcción de esos estados de conocimiento, se agenda como temática urgente, desarrollar un diagnóstico estatal que pueda dar cuenta de forma sistemática sobre las condiciones personales e institucionales en las que se produce investigación educativa. La REDIECH, en conjunto con el Gobierno del Estado de Chihuahua a través del Departamento de Investigación, ha asumido este reto.

Se plantean las siguientes preguntas de investigación que sirvieron como hilos conductores en la realización del proyecto: ¿Cuál es el estado que guarda la producción de investigación educativa en el estado de Chihuahua? ¿Cuáles son los agentes y los grupos de académicos que producen investigación educativa en Chihuahua? ¿Cuáles son las instituciones donde se produce investigación educativa en el estado de Chihuahua? ¿Cuáles son las condiciones para la publicación y difusión de la investigación educativa en el estado de Chihuahua?

El objetivo de la presente investigación es impulsar la realización de un diagnóstico de la investigación educativa a nivel estatal, que permita fortalecer la relación entre grupos y redes de académicos, así como propiciar el mejoramiento de las condiciones institucionales de los programas de posgrado que permitan formar investigadores de alto nivel.



Metodología empleada

En este documento se presenta un análisis descriptivo de la investigación educativa en Chihuahua. Las fuentes de información para la elaboración del diagnóstico estatal fueron los estados del conocimiento estatales elaborados hasta el 2008, la participación de los investigadores en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el COMIE y, la información obtenida a través de un instrumento de investigación elaborado de forma específica por el equipo coordinador del proyecto.

Este proyecto de investigación comprende una etapa cuantitativa–descriptiva y otra etapa cualitativa–interpretativa. Aunque en este informe preliminar se presentan solo algunos datos estadísticos correspondientes a la primera etapa.

Para el desarrollo del diagnóstico se conformó un equipo de trabajo con investigadores adscritos a diferentes instituciones de educación superior de la entidad. Posteriormente se elaboró un instrumento para recabar la información tomando como base la discusión a nivel nacional que tuvo como escenario las reuniones de la REDMIE.

El llenado del instrumento se llevó a cabo a través de internet, con acceso en la página oficial del Gobierno del Estado de Chihuahua. La difusión del proyecto se realizó a través de la publicación de una convocatoria que emitió el Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua, dirigida a todos los investigadores de la entidad –independientes o adscritos a alguna institución de educación superior–,

que tuvieran producción dentro del ámbito educativo.

Finalmente se elaboró un informe de investigación, que permite tener parámetros de comparación con las demás entidades federativas del país.

Discusión de resultados

Producción

Se valoraron 458 productos en total, los cuales se distribuyeron en 10 áreas temáticas. La distribución de la producción por área temática es dispar, mientras que en el área de *Historiografía de la educación* se detectaron 135 productos, en el área de *Crianza y de desarrollo humano* se registraron ocho productos (tabla No. 1). La media de la producción por área temática es de 45.8 productos. Cuatro áreas temáticas se encuentran por encima de la media (*Historiografía de la educación* con 135 productos, *Sujetos* con 78 productos, *Género* con 56 productos y *Currículum* con 55 productos). Otras cuatro áreas se encuentran alejadas de la media con poca producción (*Crianza y desarrollo humano* con ocho productos, *Aprendizaje y procesos psicológicos asociados* con 17 productos, *Prácticas educativas* con 18 productos y *Política educativa* con 21 productos). Dos áreas se encuentran cerca de la media (*Lenguas* con 40 productos y *La investigación educativa su epistemología y sus métodos* con 30 productos).



Tabla No. 1

Producción por área

Área:	Producción:
Aprendizaje y procesos psicológicos asociados	17
Crianza y desarrollo humano	8
Currículum	55
Lenguas	40
Historiografía de la educación	135
La investigación educativa, su epistemología y sus métodos	30
Género	56
Política educativa	21
Prácticas educativas	18
Sujetos	78
TOTAL	458

La distribución de la producción por área temática permite dar cuenta de forma descriptiva, cómo el desarrollo del campo de la investigación educativa en el estado de Chihuahua es desigual, mientras que en algunas áreas temáticas se tiene una producción constante y abundante, en otras áreas la producción es incipiente.

La producción se distribuyó temporalmente en periodos de cinco años. El primer periodo comprende la producción presentada antes de 1990. El último periodo comprende tres años, ya que la producción valorada llega hasta el 2008.

Al abordar la producción en la dimensión temporal, se puede apreciar de forma contundente una tendencia creciente. Mientras que

en el periodo comprendido antes de 1990 se registraron 10 productos, en el periodo comprendido entre 2006 y 2008 se registraron 158 productos (Tabla No. 2).

A partir del periodo 1996–2000 la investigación educativa se desarrolla de forma significativa, ya que mientras en los periodos anteriores la producción creció un 100% en este periodo la producción registra un crecimiento mayor al 300%. Estos datos permiten mostrar el impacto directo de los procesos de formación institucionalizados en la producción de investigación educativa, ya que en la década de los noventa se fundaron, en la entidad, las principales instituciones de posgrado en educación.

Tabla No. 2

Producción por tiempo

Tiempo:	Producción:
Antes de 1990	10
De 1990 a 1995	22
De 1996 a 2000	78
De 2001 a 2005	165
De 2006 a 2008	158
Sin fecha	25
TOTAL	458

Otra dimensión importante de la producción es la clasificación por el posicionamiento epistemológico y metodológico adoptado por los agentes de la investigación. Es importante señalar que el posicionamiento en cuantitativos, cualitativos y mixtos son asunciones realizadas por los autores de los trabajos analizados y no por la perspectiva teórica adoptada en la presente investigación.



La mayor parte de los trabajos se realizaron a partir de un acercamiento metodológico cualitativo, mientras que una escasa minoría define su acercamiento metodológico como mixto. Es clara la hegemonía de los cualitativos sobre los cuantitativos (Tabla No. 3).

Tabla No. 3

Producción por método

Método:	Producción:
Cualitativo	338
Cuantitativo	101
Mixto	19
TOTAL	458

El predominio de los métodos cualitativos sobre los cuantitativos muestra cómo la investigación educativa en Chihuahua es de reciente aparición, alejada de la influencia positivista que predominó en el campo de las ciencias sociales durante el siglo XX.

Es importante analizar la producción por objeto investigado. Se puede observar que los *procesos* y los *sujetos* son el objeto de estudio más abordado por los agentes de la investigación educativa en la entidad. En cambio las *ideas* y las *instituciones* tienen un papel marginal en el campo (Tabla No. 4). Estos datos permiten dar cuenta de cómo los acercamientos empíricos en la investigación educativa predominan de forma significativa sobre las investigaciones de carácter teórico.

Tabla No. 4

Producción por objeto investigado

Objeto investigado:	Producción:
Ideas	39
Sujetos	165
Instituciones	59
Procesos	195
TOTAL	458

Otra dimensión importante de la producción es el nivel educativo investigado. Se aprecia con facilidad que los niveles de educación básica y educación superior son los más investigados, mientras que los niveles de educación inicial y media superior, prácticamente están fuera del interés de los agentes de la investigación (Tabla No. 5).

Estos datos permiten inferir cuáles son los niveles educativos en donde las políticas públicas y los procesos de gestión escolar están más racionalizados.

Es importante resaltar cómo una gran parte de la producción que se registra en la entidad no tiene como objeto de estudio algún nivel educativo en particular. Esto se debe a que la mayor parte de la producción se encuentra en el área temática de *Historiografía de la educación*.

En la categoría de otro se encuentran las investigaciones que estudian los niveles de educación especial, educación para el trabajo y otros tipos y modalidades. Estos sectores del nivel educativo estatal se encuentran poco investigados.



Tabla No. 5

Producción por nivel educativo investigado

Nivel educativo investigado:	Producción:
Educación inicial	8
Educación básica	170
Educación media superior	9
Educación superior	98
Otro	8
No aplica	165
TOTAL	458

Instituciones

Se pueden identificar a diez instituciones en la entidad que tiene más de seis productos. La producción por institución está desequilibrada, por un lado hay instituciones que tienen 125 productos y por otro hay instituciones que registran menos de seis productos.

Cuatro instituciones se encuentran arriba de la media de producción, otras cuatro se encuentran significativamente debajo de la media y sólo dos se ubican cerca de la media (Tabla No. 6).

La producción por institución permite identificar la antigüedad de los programas de posgrado. Las instituciones con más producción son las primeras que implementaron un programa de posgrado (la UPN unidad Chihuahua, la UACH, el CID y el CCHEP). Por otro lado están algunas instituciones con posgrados de reciente creación y poca producción (UPN unidad Juárez, UPN unidad Parral, ITESM).

Hay dos instituciones que a pesar de que la investigación es parte de sus funciones

sustantivas, por su naturaleza carecen de espacios para la formación de investigadores, y esto se ve reflejado en una baja producción (ByCENECH y SECD).

Tabla No. 6

Producción por institución

Institución:	Producción:
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Chihuahua	125
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Juárez	10
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Parral	30
Universidad Autónoma de Chihuahua	53
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	43
Centro de Investigación y Docencia	56
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado	47
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua	9
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte	12
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	6
Otros	67
TOTAL	458

Agentes de la investigación

Otra dimensión importante del campo de la investigación educativa son los agentes. La clasificación de los agentes de la investigación educativa de acuerdo al número de pro-



ductos valorados permite tener una visión más objetiva del campo.

Se valoraron 458 productos de 387 investigadores en total. Se registran 357 investigadores con un solo producto y sólo dos investigadores con más de seis productos (Tabla No. 7).

Se puede establecer una categorización de los investigadores educativos. En primer lugar se encuentran los agentes potenciales de la investigación, que tienen un producto de investigación. Con un solo producto no se pueden considerar investigadores en el pleno sentido de la palabra, pero posiblemente se conviertan en investigadores en un futuro inmediato. En segundo lugar se tiene a los agentes de reciente ingreso al campo de la investigación educativa con dos y tres productos. En tercer lugar se encuentran los investigadores en desarrollo con cuatro, cinco y seis productos. Y en cuarto lugar se ubican los investigadores consolidados con más de seis productos.

Tabla No. 7

Producción por investigador

2Producciones:	Investigadores:
Un producto	357
Dos productos	12
Tres productos	7
Cuatro productos	5
Cinco productos	1
Seis productos	3
Más de seis productos	2
TOTAL	387

Se registran 357 agentes potenciales de la

investigación educativa, 19 investigadores de reciente ingreso al campo, nueve investigadores en desarrollo y dos investigadores consolidados.

Esta dimensión permite dar cuenta del desarrollo incipiente del campo de la investigación educativa en el estado de Chihuahua. Se registra a no más de 30 agentes activos en el campo. El número tan escaso de agentes en el campo de la investigación educativa es un indicador del bajo nivel de racionalización del sistema educativo estatal.

Un problema fundamental en el campo de la investigación educativa en la entidad es la falta de oficio científico, la mayor parte de los agentes no están produciendo conocimiento científico de forma permanente.

Aunque, una fortaleza importante del campo de la investigación educativa es la generación de un gran potencial para la investigación, que en un plazo no muy lejano se puede convertir en una gran comunidad académica que influya de forma significativa sobre la racionalización del sistema educativo estatal.

Publicación y difusión

Por último se tiene un acercamiento al campo de la investigación educativa a partir del tipo de producto generado. Se valoraron libros, capítulos de libros, tesis de maestría, artículos, ponencias, cuadernos de trabajo y documentos electrónicos.

Los datos son contundentes, se registran 204 tesis de maestría de 458 productos valorados en total. Estos productos no fueron publicados ni debatidos en espacios académicos públicos. Sólo se realizaron con fines de acre-



ditación. Esta producción está desvinculada del campo de la investigación educativa. No toma como punto de partida lo producido en el campo ni las necesidades del sistema educativo estatal.

Por otro lado se encuentra la producción publicada y difundida a nivel local o nacional. Entre libros, capítulos de libro, artículos y ponencias se registran 192 productos (Tabla No. 8).

Tabla No. 8

Producción por tipo de producto

Tipo de producto:	Producción:
Libro	61
Capítulo de libro	12
Tesis de maestría	204
Artículo	89
Ponencia	30
Otros	62
TOTAL	458

La mayor parte de la producción publicada y difundida está en manos de los 30 agentes de la investigación con más de un producto en el campo. Mientras que las tesis de maestría pertenecen a los agentes con un solo producto registrado en el campo.

Las tesis de maestría, por su volumen, distorsionan o alteran los datos acerca de la investigación del campo de la investigación educativa en la entidad. La mayor parte de los agentes con una sola producción son egresados de maestría que solo tienen un producto, motivados por un interés inmediato de adquirir el grado, sin pretensiones de ejercer el oficio de investigador.

No obstante, los 192 productos publicados son un dato alentador que da cuenta del surgimiento del campo de la investigación educativa en Chihuahua, el cual empieza a llamar la atención de la comunidad académica a nivel nacional e internacional.

Conclusiones

Lo primero que habría que hacer notar es que la producción en el campo de la investigación educativa no es homogénea; mientras que el área temática de *Historiografía* contempla 135 productos el área temática de *Crianza y desarrollo humano* sólo tiene seis investigaciones. Es importante impulsar el desarrollo de la investigación educativa en todas las áreas temáticas.

El enfoque metodológico que predomina en la investigación educativa es el cualitativo, este dato es un indicador de lo reciente que es esta actividad, alejada del enfoque cuantitativo que predominó en el siglo XX. Aunque no se deben descuidar los distintos acercamientos metodológicos a los problemas educativos de la entidad.

Los objetos más estudiados en la entidad son los *Sujetos* y los *Procesos* educativos. Ocupando un papel marginal las *ideas* y las *instituciones*. Este es un indicador de que predomina la investigación empírica sobre la investigación en el campo de la teoría. Se debe enfatizar la importancia de la investigación básica, que permite un desarrollo del conocimiento.

Los niveles educativos más investigados son educación básica y educación superior, dejando prácticamente descuidados todos los demás niveles y modalidades del sistema estatal de educación.



Los productos de la investigación educativa se aglutinan en las instituciones de posgrado con mayor antigüedad. Por lo que es importante apoyar a las instituciones existentes y seguir impulsando la creación de nuevos espacios en donde se formen investigadores educativos.

En el periodo objeto de estudio se analizaron una cantidad importante de productos de investigación, sin embargo la mayoría corresponde a tesis de maestría. Por lo que se puede identificar a no más de 30 agentes activos en el campo de la investigación educativa en Chihuahua. Se debe incentivar de forma creativa la producción de investigación educativa para que los agentes potenciales se conviertan en investigadores desarrollados que ayuden a racionalizar el sistema educativo estatal.

Fuentes de información

- García Sánchez, Rafael (2010) *Prácticas educativas en espacios escolares. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 9, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Hernández Orozco, Guillermo (2010) *Historiografía de la educa-*

ción. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua, tomo 5, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.

- Hinojosa Luján, Romelia (2010) *Miradas a la educación desde el género. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 7, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Jurado Campusano, Norma (2010) *Política educativa. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 8, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Lara García, Yolanda Isaura (2010) *Crianza y desarrollo humano. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 2, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Madrigal Luna, Josefina (2010) *Aprendizaje y procesos psicológicos asociados. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 1, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Maldonado Payán, Juan Carlos (2010) *El currículum. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 2, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2010) *La investigación educativa, su epistemología y sus métodos. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 6, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Sandoval Arana, Jorge (2010) *Sujetos de la educación. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 10, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Vega Villarreal, Sandra (2010) *El campo de lenguas en la investigación educativa. Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, tomo 4, México, Gobierno del Estado de Chihuahua.



La reforma en secundaria desde la perspectiva de los directivos

CARMEN GRISELDA LOYA ORTEGA

Profesora investigadora
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

Resumen

El texto que tiene en sus manos es el producto de una investigación, efectuada en instituciones del nivel de secundaria que pertenecen al subsistema estatal en la ciudad de Chihuahua, Chih.

El proceso investigativo generó conocimiento que permite estar al tanto de las perspectivas que construyen los sujetos objeto de estudio, de cara a la implementación de la reforma que se ha emprendido en las instituciones de educación secundaria desde el año 2006.

El apartado de resultados integra, en dos dimensiones (la pedagógica y la organizacional), las voces de los actores, rescatadas a lo largo de las tres etapas en las que se estructura el seguimiento del que da cuenta este escrito. Las opiniones se interpretan y contrastan con

las aspiraciones planteadas en documentos que sustentan la reforma, y se considera su incidencia como promotor o limitante para el cambio que se intenta suscitar.

Palabras clave: reforma educativa, calidad educativa, función directiva, gestión escolar

Antecedentes

Desde su origen, en los albores del siglo XX, la educación secundaria tuvo un carácter formativo y propedéutico, con ello el gobierno pretendía crear las condiciones institucionales para tener en cuenta la naturaleza heterogénea de las demandas en el país y a partir de ellas ir conformando “un nivel educativo con distintas modalidades para atender a poblaciones diversas o lograr propósitos de formación y capacitación específicos” (SEP, 2005: 38). Este segmento de la educación bá-



sica evolucionó hasta llegar a lo que se ha denominado modalidades de educación secundaria, de las que actualmente subsisten tres: generales, técnicas y telesecundarias.

A partir de las reformas derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, la educación secundaria se constituye como la última fase del trayecto formativo que obligatoriamente deben cursar los mexicanos. Y con ello se presentan vastos cambios curriculares y procesos de evaluación internacionales como el Programa para la Evaluación Integral de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) o nacionales como las pruebas que aplica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En el nuevo milenio se incrementa el mínimo de años que los mexicanos debemos permanecer en el sistema educativo, pues “la educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011: 4) en los Estados Unidos Mexicanos. Esta extensión no va únicamente en el sentido del aumento de años de escolaridad, sino que también pretende enfocarse en el fortalecimiento de la calidad de los aprendizajes que se promueven en estos niveles educativos a través de estrategias que preparen a los ciudadanos que el México moderno requiere: capaces de vivir en una sociedad democrática, con apego a la legalidad, respeto a los derechos humanos, conocimientos para que desarrollen su capacidad de integración a la productividad nacional, con mayores oportunidades de promoción económica y por consiguiente, mejores niveles de vida.

Una de las acciones que emprende el Esta-

do para cumplir con las finalidades de la educación básica fue instituir como uno de los principales objetivos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, la promoción de “la articulación de los tres niveles de la educación básica, para garantizar la continuidad curricular desde la educación preescolar hasta la enseñanza secundaria, estableciendo una congruencia pedagógica y organizativa a lo largo de este tramo educativo” (Poder Ejecutivo Federal, 2001: 137).

Como parte del umbral de la articulación, se define el perfil de egreso de la educación básica, pues a partir de este documento que aparece en los planteamientos del Plan de Estudios 2006 para secundaria, se determinan rasgos que describen lo que un estudiante ha de ser capaz de lograr al cursar los doce años de educación obligatoria, así como la consolidación de cinco competencias para la vida; a saber: las competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad (SEP, 2006).

Asimismo, la Reforma a la Educación Secundaria plantea nuevos retos a quienes les están asignadas las funciones directivas en una escuela de este nivel, debido a que cada reforma educativa representa una oportunidad para modificar, cambiar e incorporar estrategias que influyen en la dinámica de las instituciones y por ende, impactan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El logro de los objetivos de la reforma se encuentra supeditado en gran medida a la organización que se dé al interior de los centros educativos, así como la capacidad para coordinar y orientar las acciones hacia la



consecución de lo planteado en la RS; en ello, resulta imprescindible el papel de quienes cotidianamente tienen a su cargo las funciones directivas de una institución educativa.

Resulta imprescindible contemplar que aun cuando la Reforma a la Educación Secundaria tiene un carácter nacional, en las instituciones se concreta con ciertas particularidades, dadas las condiciones singulares de cada plantel. Es por ello que surgió el interés en conocer las implicaciones que se presentan con la Reforma a la Educación Secundaria (RS) considerando el análisis del fenómeno desde la perspectiva de los directivos y los cambios que se generan durante el proceso de su implantación en las actitudes, las percepciones, intereses, y expectativas de quienes están al frente de las escuelas secundarias.

Propósito

El interés de este estudio se centró en conocer las perspectivas de los directores de escuelas secundarias de la Cd. de Chihuahua con respecto de la implementación de la Reforma a la Educación Secundaria, durante los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008.

Preguntas de investigación

¿Cómo perciben los directivos de secundaria la implementación de la reforma?

¿Qué valoraciones hacen los directivos en las diferentes etapas de implementación de la reforma?

¿Qué diferencias existen entre la perspectiva de los directivos y las aspiraciones planteadas en los documentos que fundamentan la RS?

¿En qué condiciones materiales se pone en marcha la Reforma a Secundaria?

¿Qué dificultades enfrentan los directivos con la implantación de la RS?

¿Qué metas u objetivos se trazan los directivos para el personal y los alumnos que están bajo su responsabilidad?

Fundamentos

A. Reforma Educativa

Una reforma, genéricamente hablando se define como un “cambio de algo para su innovación y mejora” (Espasa-Calpe, 2005: 2); al plantearla como acción; es decir, al definirla como *reformular* su acepción está relacionada con el hecho de “arreglar, corregir o enmendar”. En ambas se considera el cambio como un asunto que pretende incidir o perfeccionar determinada cuestión aunque se trate únicamente de un planteamiento, o lleve hasta su ejecución.

En el ámbito educativo las reformas se conciben a manera de “hechos que históricamente aparecen como prácticas sociales privilegiadas de proyectos políticos, y uno de sus principales medios para incorporar, modificar, cambiar, mover y experimentar estrategias que afectan directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los contenidos curriculares” (Juárez, 2000: 5).

De acuerdo con Tyack y Cuban “la reforma de las escuelas públicas ha sido, ya de tiempo atrás, un medio predilecto para mejorar no sólo la educación, sino la sociedad misma” (2000: 9), es a través de esos procesos que el Sistema Educativo Nacional hace frente a numerosas demandas que se derivan de las necesidades que emergen en la población





del país; sin embargo, no todos los cambios que se emprenden para intentar satisfacer las necesidades de la educación resultan favorables; innovar en el ámbito educativo ha resultado por demás complejo y se evidencia a través de ancestrales prácticas pedagógicas que continúan vigentes.

Viñao define cuatro tipos de reformas educativas: estructurales, curriculares, organizativas y político administrativas. La que se emprendió en nuestro país en el 2006 es del tipo curricular, pues “intentan establecer, por la vía legal y administrativa, una determinada concepción del currículo en relación con lo que se enseña (los contenidos), cómo se enseña (la metodología) y cómo y qué se evalúa” (Viñao, en Sacristán, 2006: 43).

B. Calidad Educativa

El principal objetivo expresado, en relación con la RS, es el mejoramiento de la calidad de la educación que se brinda en este nivel; es por ello que resulta imprescindible la definición de este asunto; Para Schmelkes la calidad de la educación básica se refiere a:

La capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes (1994: 18).

En este sentido a lo que se aspira es que cada una de las escuelas que forman parte de la educación básica puedan brindar una educación de calidad, entendida como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisi-

ción de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (Marqués, 2002: 3).

El anhelado logro de una educación de calidad no puede estar supeditado únicamente a la concreción de políticas educativas nacionales, “una condición clave para mejorar la calidad de la educación está en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran para orientar sus tareas al propósito de que todos sus alumnos aprendan.” (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, 2006: 4).

Por ello resulta imprescindible el trabajo de quienes cotidianamente tienen a su cargo las funciones directivas de una institución educativa; pues según Mortimore “la escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo” (citado por Marqués, 2002: 5). En este tenor, resulta conveniente que la intervención del personal directivo se oriente en el sentido de eficientar y maximizar las potencialidades de la escuela para alcanzar los objetivos y metas planteadas para la educación básica.

C. La gestión escolar

Las escuelas forman parte de un entramado de relaciones que en su conjunto constituyen el Sistema Educativo Nacional; no obstante, cada centro escolar forma un ente o sistema en sí mismo; y es bajo estas dos grandes y diversas dimensiones en las que entra en acción la gestión escolar.

La gestión escolar se conceptualiza para efectos del estudio, como la forma específi-

ca “que cada escuela asume y materializa en acciones concretas el encargo que tiene de conducir el proceso educativo de los alumnos, como resultado de la acción directiva en conjunción con las prácticas de los maestros, alumnos y padres de familia” (Fierro, 2006: 46).

Estrategia metodológica

El estudio se realizó a partir de la aplicación de un cuestionario con el formato de preguntas cerradas, aunque también se incluyeron algunas preguntas abiertas que permiten a los participantes proporcionar respuestas con mayor profundidad. Los datos además de someterlos a un tratamiento cuantitativo en términos de mediciones de frecuencias y presentación de porcentajes, fueron codificados en categorías a partir de las opiniones de los directivos.

Se empleó también la técnica de la entrevista individual semiestructurada. El tipo de información recabada a partir de las entrevistas permitió no sólo triangular la información que se obtuvo con la aplicación de los cuestionarios, sino además, se convirtió en un medio para complementar y confrontar los hallazgos que se generaron a lo largo del estudio.

La investigación se llevó a cabo en tres etapas, con directivos de las 26 escuelas estatales públicas ubicadas en la ciudad de Chihuahua, Chih., durante los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008. Para efectos de este estudio se considera como directivos tanto a los directores, como a los subdirectores de los centros escolares del nivel de secundaria. La cantidad de directivos participantes varía en cada una de las etapas, esto se puede apreciar

en la *Tabla 1*.

Etapa	Director	Subdirector	Total
1	24	22	46
2	22	18	40
3	19	14	33

Tabla 1. Sujetos participantes por etapa

Análisis de resultados

A. Caracterización de directivos

Los 46 directivos que participaron en la primera etapa de la investigación proporcionaron elementos para caracterizar la población de estudio; de ellos, 24 ocupan el cargo de director y 22 son subdirectores.

La edad de los directivos oscila entre los 35 y los 65 años; sin embargo, tres cuartas partes tienen edades comprendidas entre los 40 y 49 años.

Del total de directivos, 33 ostentan una plaza dictaminada, 5 tienen el nombramiento de interinos y 7 son encargados de la dirección de la escuela en la que laboran. Los interinos y encargados en puestos directivos representan cerca de la tercera parte de los directivos con puestos dictaminados.

De acuerdo con la información que proporcionaron, el 76% de los directivos accedió al puesto por concurso escalafonario, el resto fueron asignados en forma directa. Esto es un indicador de los avances en los procesos de elección de personal que dirige las instituciones educativas en el nivel. El sistema de puntajes para acceder a un puesto directivo, así como el proceso formal para dar cuenta





de las puntuaciones, asegura de alguna manera que quienes sean asignados para estar al frente de los centros educativos, se hayan sometido a procesos de profesionalización, dejando a un lado las prácticas que permitían el acceso a quienes tenían los contactos adecuados para otorgarle un puesto de confianza, o aquellos que sumaban más años de servicio en el sistema educativo.

Los puestos directivos de las escuelas secundarias estatales de la ciudad de Chihuahua los ocupan en su mayoría personas que pertenecen al género masculino. De acuerdo con datos rescatados durante la tercera etapa, se encontró que de los 14 puestos de subdirección sólo cuatro los ocupan mujeres, en los puestos de dirección se presenta la misma tendencia, pues sólo nueve de los 33 directivos pertenecen al género femenino.

Por lo anterior, no se encuentra una correspondencia con la proporción de docentes del género femenino que labora en las escuelas del subsistema estatal en la ciudad de Chihuahua, las mujeres representan el 52% del total de docentes. Esta cifra es muy similares al “indicador nacional de feminización en los servicios sociales y de la administración pública [pues] era de 104 mujeres por cada 100 hombres en 1995” (Izquierdo, 2001: 3). Sin embargo, tal tendencia no se manifiesta en los puestos directivos, ya que en las escuelas que participan en el estudio la relación de mujeres y hombres docentes es de 1.08 a 1 respectivamente; mientras que la relación en las subdirecciones es de 0.4 a 1 y en los puestos de dirección se mantiene a la baja, pues se presenta una relación de 0.3 a 1. Ello no sólo confirma que en los puestos directivos continúa primando el ejercicio de las funciones

por parte de personal que pertenece al género masculino, sino también que “a mayor nivel jerárquico, mayor presencia de hombres” (Izquierdo, 2001: 5).

En lo referente al tiempo de servicio que tienen los directivos en la escuela, encontramos que existen en la ciudad 13 directivos que prácticamente acaban de llegar, esta situación representa un reto para la implantación de la reforma, si consideramos por un lado la inestabilidad que se propicia al interior de los centros y por otro la falta de continuidad a los proyectos institucionales.

B. La dimensión organizacional

En el presente apartado se presentan resultados que esbozan la relación entre fines y medios educativos; se juzga que el logro de metas formativas no sería posible sin una adecuada interrelación entre cuestiones didácticas y administrativas; por tanto, se asume que los asuntos inmiscuidos en la dimensión organizacional coadyuvan con el cumplimiento de las metas de aprendizaje planteadas en los fundamentos de la reforma del nivel de secundaria.

a. Condiciones institucionales en las que se implanta la reforma

A partir de la información recabada en las distintas etapas del estudio, ha sido posible describir las condiciones institucionales en las que se pone en marcha la reforma en las escuelas secundarias; con lo anterior nos referimos: al personal que conforma las escuelas, así como el equipamiento y la infraestructura que poseen las instituciones que participan en la investigación.

i. El personal que conforma las instituciones

En las 26 escuelas del estudio laboran más de mil empleados que realizan funciones docentes, administrativas, de asistencia educativa o de intendencia; todos son encabezados por los sujetos cuya perspectiva rescata esta investigación.

Los perfiles institucionales en los que se concreta formalmente el proceso de reforma son heterogéneos; en lo referente al número de empleados, encontramos centros conformados por 13 miembros, mientras que existen otros cuyo número asciende a 63 personas. En promedio hay 44 miembros por institución. A pesar de ser instituciones tan grandes, no todos los centros escolares cuentan con subdirectores.

ii. Infraestructura y Equipamiento

Una educación de calidad implica retos, ya que exige a las instituciones equiparse para contar con las condiciones favorables que permitan emprender nuevas prácticas. Las limitantes en las escuelas son diversas, se localizan centros con carencias de equipamiento y otros con insuficientes instalaciones y áreas destinadas para actividades específicas.

Algunas de las instituciones que participan en el estudio se encuentran desprovistas del equipo de Enciclomedia, Biblioteca, Laboratorio de ciencias e Internet; lo que constituye un problema, ya que son medios indispensables para enriquecer las opciones que la escuela oferta para acceder al conocimiento.

Dos de las 26 instituciones carecen de los equipos de Enciclomedia; ello representa una desventaja para alumnos y maestros, porque

se han convertido en un recurso didáctico generalizado; y prescindir de ello limita la oportunidad de acceso a los avances tecnológicos. Se expresan inconformidades por parte de los directivos ya que no se equipará con estos medios en segundo y tercer grado, pese a que el empleo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se plantea en los rasgos del perfil de egreso de la educación básica.

Una necesidad expresada durante la segunda etapa de recopilación de información guarda relación con el mobiliario, toda vez que la reforma plantea el trabajo colaborativo como uno de sus pilares. Los directivos observan dificultades para promover el trabajo en equipo en las aulas, ya que actualmente están equipadas con butacas individuales que no favorecen el desarrollo de las labores que emprenden los equipos.

Dos Centros educativos no poseen espacios deportivos, por ello emplean instalaciones contiguas para llevar a cabo actividades tendientes a favorecer la cultura física en los estudiantes. Coincide que las dos instituciones en las que no existen espacios deportivos, carecen además de centros de cómputo; esta situación revela las condiciones disímiles en las que se implanta la reforma, así como las serias desventajas en las que se desarrollan las actividades de aprendizaje de los alumnos que pertenecen a esos planteles, toda vez que tienen poblaciones escolares de medios socioeconómicos bajos.

Cinco instituciones no tienen instalado el servicio de internet; además, otras cuatro de las 26 escuelas que participaron en el estudio sólo disponen de este medio en el área administrativa, por lo que el resto de la comunidad



educativa (alumnos y maestros) carece de acceso a este medio de información y comunicación.

Una de las fortalezas de los centros que participan en la investigación es la biblioteca escolar, que existe en la mayoría de las escuelas. Los directivos expresan sin embargo, la necesidad de actualizar el acervo bibliográfico y audiovisual para enriquecer las opciones que ofrece para la consulta. El reto para las instituciones y por tanto para los directivos, consistiría en continuar con el equipamiento y la adquisición de materiales, además de la generación de condiciones para que éstos se utilicen.

b. Organización escolar para la operación de la RS

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, que dio origen a la reforma, destaca en sus planteamientos la importancia de “impulsar una transformación integral de la organización escolar de la escuela básica que propicie, en los tres niveles educativos, el trabajo colegiado de docentes y directivos para asegurar el logro de aprendizajes por parte de los alumnos” (Poder Ejecutivo Federal, 2001:138) Pese a lo anterior, la estructura organizacional de los centros escolares no se ha transformado sustancialmente, este hecho encuentra relación directa con las nulas modificaciones al documento que sigue normando la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias; el documento ha estado vigente desde 1982 y continúa estableciendo las mismas figuras, atribuciones y funciones para las personas que prestan sus servicios en las instituciones de este nivel.

El sentir de un directivo al respecto fue rescatado durante una entrevista: “realmente

no estamos haciendo nada nuevo en cuestión administrativa, aplicamos el mismo reglamento, seguimos llenando las mismas formas, como la 911 y rindiendo cuentas ante el inspector” (ED30493a).

Los procesos administrativos, las formas de organización, el funcionamiento de la escuela, la asignación de responsabilidades entre los integrantes de las instituciones, tienen su origen en concepciones organizativas poco congruentes con las propuestas enfocadas en la participación. La falta de innovación en prácticas organizacionales que se constituyan como alternativas, limitan el impacto de la institución escolar en la comunidad. Conviene pensar la estructura escolar de tal forma que docentes, directivos y el resto del personal puedan establecer relaciones horizontales que promuevan el trabajo colegiado al interior de las instituciones, y al mismo tiempo permitan abrir las escuelas a la comunidad para dar cabida a la participación social.

En el cuestionario aplicado durante la segunda etapa se pidió a los directivos que señalaran si avizoraban dificultades para el siguiente ciclo escolar en cuanto a la organización y asignación de horarios, grupos y asignaturas. El análisis de las opiniones reveló que la mayor parte de los directivos que ubican su respuesta en el rubro “Totalmente de Acuerdo” son subdirectores, se entiende esta situación porque son los subdirectores quienes por reglamento elaboran los horarios, lo anterior se encuentra estipulado en la fracción XII del Artículo 21 del Acuerdo 98 (SEP, 1982: 8), mismo que rige la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias de nuestro país.



Las modificaciones curriculares que plantea la reforma han provocado complicaciones para la asignación de horarios en las instituciones del subsistema estatal, toda vez que los docentes que cubren un tiempo completo laboran 28 horas frente a grupo. La complicación se agudizó al agrupar o suprimir del mapa curricular asignaturas que fungían como comodín debido a la carga horaria que tenían; al respecto una subdirectora opina durante una de las entrevistas individuales lo siguiente: “Antes se podían acomodar más fácil las 28 horas de los maestros de tiempo completo porque había las horas de biología, artísticas, educación física, historia y otras que permitían acomodar más fácilmente los horarios” (ES30272a).

B. La dimensión escolar

a. El número de alumnos

Los alumnos son considerados como el centro de la acción educativa, constituyen uno de los principales actores del proceso que se lleva a cabo en las instituciones del subsistema estatal de la ciudad de Chihuahua y de acuerdo con los datos que proporcionaron los directivos de los centros escolares que participaron en el estudio, se atiende a cerca de once mil estudiantes. Se encuentran diferencias en cuanto al número de alumnos por escuela, existen instituciones que atienden hasta 921 alumnos y, otras escuelas con 108 alumnos inscritos.

El 50% de las escuelas secundarias Estatales de la ciudad de Chihuahua tienen en primer grado 41 alumnos por grupo. Cabe destacar que el número de alumnos en primer grado varía, pues mientras existen escuelas con alrededor de 57 alumnos por grupo, en-

contramos cuatro escuelas con grupos compuestos por 29 alumnos o menos. La Reforma a la Educación Secundaria plantea disminuir la cantidad de alumnos por grupo para trabajar con un promedio entre 30 y 35 estudiantes, tomando en cuenta el ideal planteado en el Acuerdo 384 por el que se establece la RS, únicamente ocho de las 26 instituciones estarían cumpliendo con el máximo de 35 alumnos por grupo.

Una de las bondades que promueve el trabajo con grupos pequeños es descrita por el directivo de una institución del turno vespertino, durante una entrevista efectuada en la primera etapa del estudio: “La fortaleza de la escuela, es que los maestros, sí atienden, atienden a nuestros alumnos, por ser más poquitos, más personalizados” (ED30201a).

Se plantean razones de tipo pedagógico como aquellas tendientes al reconocimiento de las condiciones e intereses de los alumnos a partir de los cuales se desprenderá la propuesta didáctica de los docentes.

El inspector de una de las cinco zonas a las que pertenecen las escuelas que participaron en el estudio se expresa al respecto de la relación entre las condiciones en las que se desarrollan las actividades de aprendizaje con grupos saturados como los que conforman los centros escolares del estudio y el logro de la calidad educativa: “En ciertas condiciones no hay para más, cuando el maestro no tiene ni siquiera la posibilidad de desplazamiento en el salón, porque los grupos están muy saturados, difícilmente se va a conseguir con esto” (EI00491a).

Si las condiciones de trabajo con los grupos se mantienen, difícilmente se logrará establecer un contacto que tienda al reconoci-



miento de las características y circunstancias individuales de los estudiantes que conforman los grupos y, por tanto, se prevé que las intervenciones pedagógicas tenderán a mantener el énfasis en los saberes, más que en el desarrollo de competencias.

b. Objetivos prioritarios de la RS

El 44% de los directivos encuestados durante la primera etapa de la investigación opina que el principal objetivo de la RS es el desarrollo de los conocimientos, habilidades y competencias de los alumnos. En este aspecto, se observa una congruencia con el objetivo de la RS, en virtud de que el Plan de Estudios 2006 establece que mediante el transcurso de este último tramo de la educación básica obligatoria, el sistema educativo cumple con el compromiso social de ofrecer

oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo (SEP, 2006: 5).

Un inspector escolar expresa su opinión sobre el objetivo primordial de esta reforma:

Que el alumno se apropie de conocimientos, es el objetivo final. Que nunca se nos olvide que maestros preparados, que directivos preparados, que escuelas en buenas condiciones materiales, que buenos ambientes; todo nos lleva a que al alumno se le prepare para que le vaya bien en su vida futura; y eso es, el que se prepare a través de procesos educativos en las mejores condiciones,

yo siento que esa es nuestra responsabilidad (EI00491a).

c. Dificultades

La implantación de cualquier cambio supone retos para quienes se encuentran involucrados; sobre todo en este caso, debido a que la iniciativa para el cambio es impuesta, no es algo que haya surgido en forma autónoma, o emanado directamente en los centros escolares. Aguerrondo argumenta que bajo este tipo de circunstancias las reformas son habitualmente percibidas por los docentes como amenazas porque:

Los procedimientos y rutinas que sostienen al sistema educativo están tan naturalizados como parte de su accionar que resulta muy difícil abrir resquicios para su transformación. No es fácil tomar decisiones que los profesores en su conjunto puedan percibir como adecuadas ya que, por las características mismas del hecho educativo, sus resultados revisten alta intangibilidad y sólo son perceptibles a mediano y largo plazos. Por otro lado, la secuencia de reformas... y su habitual replanteo periódico... que pocas veces respeta los tiempos de los procesos, han eliminado en la mayoría de los profesores credibilidad a los cambios (2003: 18).

Aunado a ese reto, encontramos el hecho de que el destino del cambio está enfocado a la transformación de las prácticas; es decir, implica modificar procederes que se han constituido en certezas, por tanto, son percibidas como amenazas aun y cuando se instauran con la intención de avanzar hacia el mejoramiento de los resultados educativos. Estas circunstancias son las que influyen en la conformación del escenario que los di-



rectivos perciben; para ellos, la resistencia al cambio por parte de los docentes se constituye en la dificultad más desafiante desde la implantación de la reforma.

Identificar el mayor reto al que han hecho frente los directivos constituye un avance; sin embargo, “no es suficiente saber y decir que las cosas no van como quisiéramos para que la realidad se acomode a nuestros deseos, hacen falta proyectos y decisiones que desencadenen cambios y otras que los sostengan” (Sacristán, 2006: 35).

Además de la resistencia al cambio, la falta de capacitación y seguimiento al proceso de reforma, son las dificultades más significativas que identifican los directivos; estos últimos, son dos factores inherentes al cambio, especialmente si se desea modificar las prácticas en los centros escolares, porque la capacitación y el seguimiento se constituyen en aspectos que posibilitan tanto la transición, como la adaptación a los nuevos requerimientos, dado que se trata de cuestiones que favorecen las modificaciones en el proceder de los docentes.

d. Avances

Uno de los empeños que más se destaca por parte de las autoridades educativas consiste en el mejoramiento de los resultados educativos, sobre todo aquellos que tienden a proyectar las instituciones escolares, ya sea a partir de los resultados que se evidencian a través de las evaluaciones nacionales o aquellas que se reflejan en los índices de aprobación. En la opinión de los directivos el índice de reprobación disminuyó con respecto al que se obtuvo el ciclo escolar anterior a la aplicación de la reforma curricular.

La percepción de los sujetos del estudio no coincide con los resultados que se presentaron después de un estudio comparativo entre el ciclo escolar 2002-2003 y el 2007-2008:

En [el] nivel...de educación secundaria la estadística de reprobación creció en más de un punto porcentual, al pasar del 16.5% al 18%, pero esto es atribuido a las reformas que se han hecho en este nivel educativo, como la reforma curricular (Olmos, 2009: 6).

Al efectuar un análisis comparativo con base en los estadísticos de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) de los años 2006 a 2009 se encuentra en los resultados de los alumnos de las escuelas secundarias generales de nuestra entidad federativa en el área de español una disminución de 33 puntos porcentuales en los alumnos que obtienen un nivel insuficiente; además, se percibe un aumento del porcentaje de alumnos cuyos resultados se ubican en los niveles bueno y excelente. En el área de matemáticas los resultados se comportan en una forma similar.

Los avances que los directivos percibieron se relacionan con el papel de los alumnos; a continuación se transcribe el comentario de un director que fue entrevistado durante la primera etapa del estudio: “Creo que se está buscando hacer que un muchacho va a ser investigador, más reflexivo, más creativo, que él busque su formación, que el maestro sea aquel que propicie, pero ya no aquel maestro que se para con gis (ED30441a).

Por su parte, el inspector entrevistado durante la primera etapa de la investigación menciona:

Las metodologías se están proponiendo que el maestro propicie que sea el



alumno el que vaya apropiándose del conocimiento y que sea el alumno el que indague, el que busque, que sea más participativo, que sea más tomado en cuenta el alumno, que se le pida su opinión; sin embargo así cosas tan significativas, no creo que se vayan a dar y yo más bien creo que este va a ser un proceso paulatino, que poco a poco, que debemos de estar buscando, que poco a poco todos nos metamos en esa dinámica de tomar más en cuenta al alumno (EI00491a).

A partir de los resultados analizados se observa un avance que concuerda con la percepción de los sujetos que participaron en la investigación.

e. Trabajo Colegiado

Es durante las reuniones periódicas de consejo técnico que los colectivos escolares se encuentran ante una posibilidad de construir una visión compartida de su institución a partir del análisis de las necesidades concretas del centro de trabajo en asuntos técnicos, académicos y administrativos.

Durante la Segunda etapa, al responder al cuestionamiento sobre los tres aspectos básicos que lograron poner en juego los directivos al trabajar con los principios de la reforma, para el 57.4% de los directivos resultó básico el fomento del trabajo colegiado en sus centros de trabajo. Junto con este asunto resulta trascendente resaltar que favorecer la toma de decisiones consensuadas se constituye como un elemento que coadyuva en el favorecimiento del trabajo colegiado y ello forma parte de uno de los asuntos que los directivos consideran básico al trabajar bajo los principios que promueve la RS.

Ese tipo de condiciones aunada a la visión de un directivo que sepa (como lo expresa una subdirectora durante una entrevista) “convencer de qué estamos haciendo y para qué lo queremos hacer”, será capaz de encauzar al equipo de trabajo en conjunto hacia la participación y la promoción de un ambiente propicio para que sus miembros aporten ideas, realicen y compartan propuestas pedagógicas y didácticas; la suma de esos elementos permitirá encauzar a la institución, y por tanto a sus agremiados hacia niveles de logro lo suficientemente estimables como para considerar que los fines planteados en los documentos que promueve la reforma son alcanzables.

A los directivos les corresponde la función de administrar los recursos de las instituciones que tienen a su cargo, el intercambio de ideas y la colaboración entre los miembros del personal; estos elementos conforman en una ambiente ideal *un recurso*, dado que genera oportunidades de desarrollo; por tanto, resulta trascendente el espacio al que se ha denominado reuniones de tutoría; una subdirectora comenta al respecto:

Se ha dejado una hora en los horarios, para atender a la indicación del inspector y que los maestros se reúnan al menos una vez a la semana y vean que está pasando con su grupo, problemas, que canalicen y atiendan cosas más específicas de sus grupos (ES30272a).

Este espacio se ha destinado para que los docentes que imparten asignaturas en un mismo grado escolar, miembros de los departamentos de orientación, prefectura y trabajo social e incluso directivos, se reúnan una vez a la semana para abordar asuntos que trascienden el ámbito de lo administra-



tivo, al revisar la incidencia de problemas de naturaleza pedagógica, familiar, social y organizacional que impactan en el aprendizaje de los alumnos.

Ello ha supuesto un cambio en los centros escolares, se pretende que sus integrantes piensen en función de problemáticas compartidas, de intercambio de ideas y colaboración para sacar adelante los objetivos institucionales.

En este contexto, las metas planteadas en los documentos que sustentan la reforma se conseguirán sólo a partir de que los centros escolares se conformen como un ente o unidad que asuma colectivamente la responsabilidad y el compromiso para poder enfrentar los desafíos que les impone la nueva reforma. Por tanto, el reto y la urgencia lo constituye por un lado, el seguir propiciando tiempo y espacios que permitan promover la participación de todos los integrantes de la institución y por otro, la promoción y fortalecimiento de actitudes que favorezcan el desarrollo del trabajo colegiado.

D. La formación y actualización

La RS demanda tanto de los directivos como de los docentes, una formación que posibilite la puesta en juego de acciones para brindar un servicio educativo adecuado. Es por ello que el estudio se enfocó en detectar las necesidades de formación y actualización a partir de las opiniones de quienes dirigen las instituciones de nivel secundaria; esta sección se divide en dos apartados, el primero se enfoca en las necesidades de los miembros del personal directivo de las secundarias y el segundo apartado se destina para abordar este tópico en los miembros del personal docente de las instituciones.

a. Necesidades de formación y actualización de los directivos

Al responder al cuestionamiento ¿Qué formación específica recibió para desempeñar el cargo directivo? La respuesta general fue: “Ninguna”, pues en el estado de Chihuahua existen instituciones educativas formadoras de docentes, mas no de directivos. Algunos participantes en la investigación responden que la propia experiencia se ha encargado de formarlos y otros lo atribuyen a los estudios de postgrados y diplomados como parte del bagaje que les ha permitido mejorar en el desempeño de su función.

Para ofrecer una atención puntual y efectiva a esas necesidades, es imperativo el surgimiento de modelos de autogestión en los centros educativos; ante esta situación, resulta necesario reconocer que la ruta de formación de los directivos actualmente no proporciona elementos tendientes a fortalecer la figura del líder académico que los centros escolares requieren, lo anterior se le atribuye a factores asociados con el trayecto que suele tomar una persona para acceder a una dirección, pues primero se es docente y con el tiempo se puede concursar por un cargo directivo.

Partimos del reconocimiento de la heterogeneidad y complejidad de los asuntos que deben resolver los directivos para asignarle prioridad al desarrollo de aquellas capacidades cuya ejecución conlleve a transformaciones significativas que se requieren con la reforma que se ha emprendido en el nivel.

Al preguntarles en qué áreas sienten la necesidad de actualización para desarrollar sus funciones directivas de una forma más eficaz, sus respuestas se ubican en los siguientes ámbitos:





1. En el ámbito de la administración de centros escolares, los directivos expresan que sus necesidades de actualización están relacionadas con la gestión escolar; la elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos escolares; manejo de personal; relaciones interpersonales; así como el conocimiento de manuales, acuerdos, normativa y legislación educativa.

2. Encontramos también necesidades enfocadas más específicamente en el aspecto académico, como aquellos aspectos que les permitan propiciar el trabajo colegiado, el liderazgo académico, manejo de computadoras y nuevas tecnologías, así como la obtención de un conocimiento amplio sobre la Reforma para poder realizar un seguimiento efectivo.

Los hallazgos de la investigación al respecto del tópico de la capacitación, nos permiten resaltar que la mayor parte de los procesos de capacitación y actualización los directivos los han realizado por su cuenta, puesto que no se han desarrollado estrategias específicas de este tipo para ellos, debido a que se le ha puesto un mayor énfasis al seguimiento y capacitación de quienes operan directamente la RS; es decir, los docentes.

b. Necesidades de actualización del personal de las escuelas

Un cambio curricular necesariamente entraña la modificación de las prácticas de los docentes, máxime si se toma en consideración aquellas finalidades que se persiguen con la RS, que demandan la actuación profesional de quienes se encuentran al frente de los grupos, denotando a través de sus ac-

ciones el amplio desarrollo de habilidades y conocimientos para conducir eficientemente los procesos educativos.

En el Artículo 19 del Acuerdo 98 se establece que el director deberá “promover la participación del personal escolar en los programas de actualización y capacitación técnico-pedagógica y administrativa que realice la Secretaría de Educación Pública” (SEP, 1982: 7) Con base en lo anterior, los directivos, se constituyen en la figura directamente responsable de detectar y generar mecanismos institucionales que permitan promover la profesionalización de su equipo de trabajo; en este sentido, le compete asegurarse de que se instalen las condiciones adecuadas para promover el aprendizaje de los alumnos en el interior del centro educativo.

La necesidad más apremiante que detectan los directivos en su personal, se encuentra en el área de la capacitación para las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Ello debido a que en el ciclo escolar en que se inicia con el proceso de generalización de la RS, se equipa a los primeros grados de los centros escolares de este nivel con el equipo de Enciclomedia. El que los directores detecten la necesidad en su personal para capacitarse en este rubro, se observa como un punto a favor de la consecución de los fines de la reforma, por la posibilidad de que estos medios tecnológicos se empleen como un elemento para coadyuvar en el cumplimiento de los fines del perfil de egreso.

En segundo término, los directivos le otorgan importancia a la actualización en las distintas asignaturas que conforman el nuevo currículo de la educación secundaria. Esta preocupación encuentra relación con el

hecho de que a partir de las modificaciones curriculares se incorporaron nuevos contenidos en los programas de las distintas asignaturas, además de transformaciones en su organización.

En el marco de la reforma, cobra importancia el hecho de que el docente conozca no sólo los contenidos que integran la asignatura que impartirá, sino todos aquellos elementos que conforman la propuesta curricular, la forma en la que está estructurado cada programa de estudio, las sugerencias didácticas que se han generado para el tratamiento de cada uno de los bloques, las competencias que deberá desarrollar el alumno (expresados como aprendizajes esperados), los propósitos que se pretende desplegar con el abordaje de la asignatura, además de las sugerencias para la evaluación.

El 15% de las opiniones al respecto de las necesidades de actualización se enfocan en el conocimiento general de la Reforma a Secundaria, toda vez que en esta etapa del estudio no había concluido el proceso de generalización y aun existían muchas dudas al respecto de este tópico.

Conclusiones

Las escuelas secundarias que participan en el estudio, se caracterizan por tener un personal directivo con experiencia en su labor, este factor, aunado al hecho de que se trata de personas relativamente jóvenes, posibilita el que se brinde un adecuado seguimiento que lleve a la consolidación de la reforma. Llama la atención la movilidad que se practica en este subsistema, ya que la rotación de personal directivo es frecuente en los centros escolares.

Respecto de la organización escolar, ésta no ha cambiado sustancialmente, se siguen atendiendo aspectos administrativos elementales, ello se contrapone a los objetivos de impulsar la transformación de la organización escolar para la operación de la reforma. Se encuentra continuidad en aspectos de la organización que incluye los perfiles la atención a estudiantes.

Los directivos coinciden en que un objetivo prioritario de la reforma es el desarrollo de competencias de los alumnos.

En relación con las dificultades para llevar a cabo la RS, los directivos manifiestan en primera instancia, la resistencia al cambio por parte de los docentes, seguida de la falta de capacitación.

Para tener resultados trascendentes con la implementación de la reforma, es necesario un proceso de formación y actualización que permita garantizar centros autogestivos.

De acuerdo con los resultados del estudio, se considera a la reforma de las escuelas secundarias como un proceso que demanda modificaciones tanto en aspectos administrativos, organizacionales y de gestión; como aquellos de incidencia pedagógica; sobre todo, los relacionados con la disposición para generar y fomentar espacios en los que se promueva el diálogo y la toma de decisiones colegiada tendiente a permitir la conformación de una comunidad que incida en el desarrollo de cada uno de los seres que la integran.



Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: Desafíos de la Política Educativa*. México: SEP.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Nación.
- Espasa-Calpe (2005). *Diccionario de la lengua española*. Rescatado Marzo de 2007 en <http://www.wordreference.com/definicion/reforma>
- Fierro, M. (2006). Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela. En: *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas*. Reflexiones y propuestas. México: DGIE, SEP.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (2006). *Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas*. Guadalajara, Jalisco. Recuperado agosto, 29, 2006 de la [www: http://www.posgrados.iteso.mx/maestrias/011.php](http://www.posgrados.iteso.mx/maestrias/011.php)
- Izquierdo, M. (2001). *La feminización del magisterio en la base; en puestos directivos dominan varones*. Consultado en agosto de 2011 en http://www.jornada.unam.mx/2001/11/05/arts_39/39_magisterio.htm
- Juárez, J. (2000). La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto. En *Revista de educación Nueva Época*. (Número 14). Consultada en Julio de 2009 en la WWW: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/14/14juare.html>
- Lozano, J. (2007). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. 2ª Edición. México: Pearson Educación.
- Marqués, P. (2002). *Calidad e Innovación Educativa en los Centros*. Rescatado de la WWW en Octubre de 2006: <http://dewey.uab.es/pmarques/calida2.htm>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, R. (2010). La exactitud como obstáculo epistemológico. *Revista de investigación educativa de la REDIECH* (Número 1), 67-74.
- Olmos, Z. (2009, Agosto, 28). Disminuye en Chihuahua índice de deserción escolar y reprobación. *Omnia noticiero*. Chihuahua, México. Recuperado el 7 de septiembre de 2009 en <http://www.omnia.com.mx/noticias/disminuyen-en-chihuahua-indices-de-desercion-escolar-eficiencia-terminal-y-reprobacion/>
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. México: SEP
- Sacristán, J. (Comp.)(2006). *La Reforma Necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. Cantabria, España: Morata.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington, DC: INTERAMER, OEA.
- SEP (1982). *Acuerdo 98*, Por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. México: SEP.
- SEP (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP
- SEP (2002). *Documento Base Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Rescatado de la WWW en Octubre de 2006: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/refor_integral.pdf
- SEP (2005). *Orientaciones Generales para la Elaboración de la Normatividad de las Entidades Federativas*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2006). *Plan de Estudios 2006*. Educación Básica Secundaria. México: SEP.
- Torres, R. (2000). *Reformadores y Docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Bogotá: CAB/Cooperativa del Magisterio de Colombia.
- Tyack, D y Cuban, L. (2000). *Aprendiendo del pasado. En Busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: SEP.



Estrategias de memorización de la partitura musical en estudiantes de piano del estado de Chihuahua

MIRIAM HERRERA CEDILLO
ROBERTO CREMADES ANDREU

Profesores investigadores
Facultad de Artes. Universidad Autónoma de Chihuahua
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El presente texto aborda el tema de la adquisición y el estudio de la memorización de la partitura musical en estudiantes de piano del Estado de Chihuahua, México. En el proceso de aprendizaje musical entran en juego diferentes mecanismos cognitivos que implican una serie de funciones perceptivas en las que intervienen distintos tipos de memoria (Persellin, 1992), cuyo desarrollo durante la práctica pianística es fundamental en la adquisición de la interpretación musical de memoria (Hallam, 1997). En el contexto mexicano, no existe una metodología definida sobre cómo abordar el estudio de las diferentes memorias en los estudios de piano. Para la realización de este trabajo se administró un cuestionario a 88 estudiantes de piano para recabar información acerca del

uso de los tipos de memoria más comunes y su grado de importancia en su desarrollo profesional. Los resultados muestran que la memoria visual es usada con mayor frecuencia durante el proceso de memorización de las obras musicales; y los alumnos recurren con mayor frecuencia a la práctica de memorización sobre el instrumento.

Palabras clave: memoria musical, memoria visual, memoria auditiva, memoria kinésica, memoria analítica

Introducción

En el aprendizaje instrumental se deben de desarrollar distintos tipos de memoria que permitan al pianista interpretar obras musicales en un concierto o recital de piano sin la presencia de la partitura. Las estrategias de memorización más usuales entre los estu-





diantes de piano son la memoria visual, auditiva y kinestésica (Ginsborg, 2004). De igual manera, las estrategias analíticas son de gran importancia para la memorización de la obra musical, ya que se adquiere una comprensión global de la música (Chaffin e Imreh, 1997). Dada la importancia que tiene el desarrollo de la memoria musical en intérpretes de piano, se presentan a lo largo de esta investigación los distintos tipos de memoria y su implicación en la educación musical desde el inicio de los estudios formales de piano, puesto que es difícil que el alumno adopte una conciencia memorística en la práctica habitual desde su etapa temprana del aprendizaje instrumental (Bernal, 2009a). Así mismo, es difícil que el alumno realice un estudio constante y reflexivo, de modo que desarrolle estrategias de aprendizaje que sirvan para mejorar su práctica instrumental (Galicia, 2007).

En este sentido, es importante combinar distintas modalidades de práctica musical como la física (sobre el instrumento), la práctica mental que implica solo la audición de la obra y finalmente la práctica mental sin ninguna otra interferencia, puesto que de esta forma se desarrollan las habilidades visuales, auditivas y kinestésicas, que dan como resultado una mayor calidad en la ejecución instrumental de memoria (Cuartero y Payri, 2010).

En esta investigación se infiere que la aplicación de distintas estrategias de estudio bien definidas y estructuradas durante la práctica pianística, determinan un mejor desenvolvimiento en la ejecución instrumental, permitiendo que se desarrolle en mayor medida la interpretación de memoria (McPherson, 2005). Además las estrategias de estudio que

utilizan los pianistas incluyen distintas modalidades sensoriales (visual, auditiva, kinestésica), añadiendo a éstas el análisis de la obra que interpretan, de modo que se obtiene una ejecución de memoria fluida y sin interrupciones (Mishra, 2007).

El desarrollo de la memorización en la práctica pianística

El desarrollo de la memorización de la partitura es una habilidad que tienen que aprender todos los estudiantes de música, si bien, en el caso de los pianistas es obligatorio. La utilización de la interpretación musical de memoria surgió durante la etapa del Romanticismo, en su asociación con la figura de los grandes intérpretes y virtuosos del piano, ya que la puesta en escena del pianista desprovisto de la partitura musical, era entendida por el público asistente al concierto y por los colegas de profesión, como sinónimo del talento musical del concertista (Peral, 2006).

No obstante y a pesar de su importancia, no se observa un trabajo progresivo y en profundidad de la memoria musical en los planes de estudio tanto de Conservatorios, como de Facultades de Música, aunque en la evaluación final se solicita a los estudiantes la interpretación de memoria del repertorio trabajado en un concierto público, como requisito para aprobar sus estudios (Cuartero y Payri, 2010). Por estos motivos, resulta sumamente importante analizar el trabajo que realizan los estudiantes de piano sobre los distintos tipos de memoria utilizados habitualmente, puesto que además, muchos de ellos nunca logran alcanzar el dominio suficiente para abordar la interpretación sin la visualización directa de la partitura (Dos Santos y Hents-

chke, 2009). De este modo, el punto de partida para el desarrollo de la memorización comenzará por la realización de diferentes ejercicios sobre la memoria visual, auditiva y kinestésica. Posteriormente, se recurrirá al análisis para esquematizar y entender las diferentes estructuras musicales que conforman la partitura, de modo que se desarrolla la memoria analítica (Chaffin e Imreh, 1997).

Estudio de los tipos de memoria

En las siguientes líneas se describirá brevemente cómo se desarrolla el estudio de los tipos de memoria más habituales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano.

Memoria visual y su estudio

El inicio del aprendizaje de una partitura musical comienza por el contacto visual, de modo que el pianista relaciona lo que ve en la partitura con su aplicación al teclado del piano y sus respectivas posiciones. Posteriormente, se centra en descifrar la simbología musical de acuerdo con las indicaciones escritas en la partitura musical (Dubost, 1991). La percepción visual es tan importante que permite al pianista anticipar la lectura de las notas que aún no se han ejecutado con el instrumento, siendo necesario retener los pasajes musicales durante unos segundos, procedimiento que propicia una ejecución fluida y sin interrupciones (Mishra, 2004). Así, la fluidez y rapidez de la lectura dependen de la capacidad visual que el pianista trabaja durante su práctica (Wurtz, Mueri y Wiesendanger, 2009). El pianista que tiene una mayor fluidez en la lectura puede interpretar de una manera más libre y automática los pasajes musicales. Así mismo, relaciona de una

forma más rápida y precisa, dichos pasajes con cambios de *tempo* y tonalidades dentro de la obra (Lehmann; Ericsson, 1997). Además, el estudio de lectura a primera vista es una competencia que favorece la adquisición de la memorización para centrarse en desarrollar la musicalidad que requiere cada obra (Cuartero y Payri, 2010).

Memoria auditiva y su estudio

Según Gordon (1997), la capacidad auditiva varía en cada pianista y se manifiesta básicamente de dos formas:

Forma externa: por medio del sonido físico del instrumento, por el que el músico reconoce los sonidos que le son familiares.

Forma interna: el músico es capaz de imaginar los sonidos y darles un significado dentro del contexto musical.

Para trabajar la memoria auditiva, Ohsawa (2009) propone como ejercicio previo solfear repetidas veces las líneas melódicas que componen la obra, es decir, cantar las frases que la componen para retener los pasajes musicales. Por su parte, Lo (2010) señala que es importante escuchar una amplia variedad de obras para piano ya que el oído se agudiza progresivamente al distinguir cada estilo, compositor y época musical, procedimiento que servirá al estudiante para tomar conciencia de la sonoridad particular de cada obra y le servirá para buscar su sonido. A este respecto, McPherson (2011) va un paso más allá y sugiere que se escuche la obra antes de interpretarla, ya que esta actividad sirve para reconocer patrones melódico-armónicos que posteriormente se aplican con mayor facilidad en el estudio de la partitura, al mismo tiempo que les sirve para memorizarla.





Memoria kinestésica y su estudio

La memoria kinestésica es la que se refiere a los aspectos mecánicos, es decir, los movimientos corporales específicos que deben realizar los pianistas y que se centran básicamente, en la digitación (Eguilaz, 2009). Este tipo de memoria se desarrolla de acuerdo a la rigurosidad que se mantiene durante el estudio y el contenido de los ejercicios que realiza el estudiante a través de la práctica de escalas (diatónicas, cromáticas, pentatónicas, etc.) en diferentes ritmos y articulaciones, así como el estudio de métodos específicos de piano (Bresin y Battel, 2010).

También se puede desarrollar este tipo de memoria mediante la práctica del *tap*, es decir, digitar y percutir la obra fuera del instrumento sobre una base sólida (Mishra, 2004). En este sentido, Granda, Barbero y Rodríguez (2004) destacan que es importante potenciar y desarrollar el aspecto kinestésico en los intérpretes de instrumentos de teclado, puesto que se obtiene un mayor control y conciencia de sus acciones motrices, disminuyendo la tensión muscular y obteniendo una mayor fluidez en la interpretación musical, circunstancia que además, favorece una mayor seguridad en la interpretación de memoria, puesto que en ella se genera una mayor tensión corporal que genera una disfunción en los movimientos corporales (Palmer, 2006; Parkes, 2010).

Memoria analítica y su estudio

La memoria analítica surge del análisis de los elementos básicos que conforman las estructuras musicales. Es a partir del análisis musical, cuando se adquiere un entendimiento global de la obra que se interpreta (Aiello,

2003; Ginsborg, 2004). Además, este procedimiento será iniciado por el profesor quien deberá, de un modo progresivo, enseñar al alumno a analizar los diferentes aspectos que debe considerar en el estudio de la partitura como por ejemplo, esquematizar la melodía, separar la obra por secciones, identificar intervalos, motivos, células rítmicas, secuencias tonales y armónicas, para de este modo tener una visión más concreta de la partitura y facilitar su memorización (Bernardi, et al, 2009; Graff y Schubert, 2007).

Objetivos

Determinar en qué grado utilizan la memoria visual, auditiva y kinestésica los estudiantes de piano del estado de Chihuahua.

Averiguar qué tipo estrategias de memorización desarrollan tanto los estudiantes como los profesores de piano, desde la perspectiva de los estudiantes.

Estrategia metodológica

Participantes

Participaron 88 estudiantes, 44 mujeres (50%) y 44 hombres (50%) que realizaban sus estudios de piano en: el Conservatorio de Música de Chihuahua ($n = 27$; 30.7%), la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua ($n = 40$; 45.5%) y la Academia Municipal de Artes de la Ciudad de Cuauhtémoc ($n = 21$; 23.9%), instituciones localizadas en el Estado de Chihuahua, México.

Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 13 y los 54 años ($M_{edad} = 23.13$; $DT_{edad} = 8.17$). Debido a esta amplitud de edades y tomando como referencia el porcentaje acumulado, se establecieron

tres rangos de edad: ($n_{(11-13 \text{ años})} = 30, 34.9\%$; $n_{(14-16 \text{ años})} = 29, 33.7\%$; $n_{(17-25 \text{ años})} = 27, 31.4\%$). Igualmente, hay que señalar que en su mayoría los conocimientos previos que poseían los estudiantes de piano provenían mayoritariamente del estudio en clases particulares ($n = 33; 37.5\%$), seguidos por aquellos que señalaban que no poseían conocimientos previos antes de comenzar con el estudio del piano ($n = 16; 18.2\%$) y en tercer lugar, los que habían tenido un contacto previo en el desarrollo de su etapa en el Bachillerato ($n = 11; 12.5\%$).

Instrumento

En el desarrollo de esta investigación se ha utilizado como instrumento de medida un cuestionario adaptado de Mishra (2007), así como las indicaciones que expone Bernal (2009b), sobre el desarrollo de la enseñanza de la memoria musical, el cual fue sometido a diferentes pruebas psicométricas para garantizar su validez y fiabilidad.

Para medir la validez del cuestionario se utilizó la validez de contenido mediante la técnica de juicio de expertos, en la que participaron 16 jueces tanto mexicanos como extranjeros. Si bien, es importante indicar que los jueces en su mayoría fueron profesores de piano mexicanos, los cuales nos aportaron sus ideas y su opinión sobre los aspectos planteados en el cuestionario, del cual surgió

el instrumento final utilizado en esta investigación.

También se analizó la validez de construcción a través del análisis factorial con rotación Varimax, del cual se extrajeron 11 factores que explicaban el 69.74% de la varianza total.

En cuanto a la fiabilidad, se evaluó la fiabilidad interna a través del coeficiente *Alfa de Cronbach*, el cual arrojó un valor de .727, lo que indica un índice aceptable de fiabilidad, de las respuestas dadas por los participantes frente al cuestionario.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron respondidos por los estudiantes con el conocimiento y consentimiento de los órganos directivos de los diferentes centros participantes, con los que se acordó que esta actividad se realizaría en la clase de piano. El cuestionario fue aplicado a los alumnos en única sesión de 20 a 30 minutos, durante el curso académico 2009/2010.

Resultados

Para comenzar, en la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) así como el análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, en cada una de las categorías de las respuestas dadas por los participantes sobre memoria visual.



ITEMS	Nunca	Rara Vez	A menudo	Siempre	χ^2	P
Ítem 9. Si olvido un fragmento de la obra musical mientras la estoy interpretando, solamente tengo que mirar una nota o acorde en la partitura para poder continuar.	5 5.7%	23 26.1%	45 51.1%	15 17.0%	39.455*	.000
Ítem 10. Escribo en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar las notas de la frase musical que vienen a continuación.	32 36.4%	28 31.8%	19 21.6%	9 10.2%	14.273**	.003
Ítem 11. Se me hace difícil recordar un pasaje de una obra si no soy capaz de tener una imagen mental de las notas musicales que la componen.	28 31.8%	37 42.0%	17 19.3%	6 6.8%	24.636*	.000
Ítem 12. Me gusta estudiar una obra interpretándola desde el principio hasta el final, aunque tenga que mirar la partitura.	11 12.5%	14 15.9%	39 44.3%	24 27.3%	21.727*	.000
Ítem 13. Puedo detenerme en una parte de la obra e imaginar en qué punto de la partitura me he quedado.	6 6.8%	20 22.7%	32 36.4%	30 34.1%	19.273*	.000
Ítem 14. Soy capaz de visualizar la partitura de la obra cuando la he memorizado.	8 9.1%	22 25.0%	29 33.0%	29 33.0%	13.364**	.004

* Nivel de significación < .001; ** Nivel de significación < .01

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de respuesta en los ítems del uso de la memoria visual.

También se realizó la prueba de *Chi-cuadrado* para examinar si las frecuencias obtenidas en las respuestas de los participantes se distribuyen equitativamente o variaban significativamente. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los porcenta-

jes esperados en todos los ítems que componen dicha categoría.

En relación con el uso de la memoria auditiva, en la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman esta categoría:



ITEMS	Nunca	Rara Vez	A menudo	Siempre	χ^2	<i>p</i>
Ítem 15. Sí tengo una pérdida de memoria en la interpretación de una obra musical, canto externa o internamente la sección antes de interpretarla de nuevo.	13 14.8%	23 26.1%	31 35.2%	21 23.9%	7.45	.059
Ítem 16. Cuando preparo la interpretación de memoria de una obra musical, me preocupa que pueda olvidarla debido a que las condiciones acústicas del salón donde la ejecutaré sean diferentes a las de mi lugar de estudio habitual.	38 43.2%	27 30.7%	15 17.0%	8 9.1%	23.90*	.000
Ítem 17. Escuchar la interpretación de otros pianistas me ayuda a memorizar la obra musical.	8 9.1%	14 15.9%	33 37.5%	33 37.5%	22.81*	.000
Ítem 18. Pongo a prueba mi memoria cantando y tarareando externa o internamente la obra que tengo que memorizar	15 17.0%	14 15.9%	27 30.7%	32 36.4%	10.81***	.013
Ítem 19. Me gusta vocalizar los ritmos y la melodía de una obra musical cuando la estoy memorizando.	13 14.8%	18 20.5%	26 29.5%	31 35.2%	8.81***	.032

* Nivel de significación < .001; *** Nivel de significación < .05.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de respuesta en los ítems del uso de la memoria auditiva.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems, a excepción del ítem 16.

En la tabla 3 se exponen los estadísticos descriptivos y el análisis de frecuencias, a tra-

vés de la prueba *Chi-cuadrado*, en cada una de las categorías de las respuestas dadas por los participantes sobre el *uso de la memoria kinestésica*.

ITEMS	Nunca	Rara Vez	A menudo	Siempre	χ^2	<i>p</i>
Ítem 20. Pongo a prueba mi memoria digitando la obra sobre una superficie plana, sin utilizar el piano.	21 23.9%	29 33.0%	26 29.5%	12 13.6%	7.545	.056
Ítem 21. Asigno una digitación a la obra musical al comienzo del estudio, antes de interpretarla en el piano.	23 26.1%	18 20.5%	21 23.9%	26 29.5%	1.545	.672
Ítem 22. Al sentir que mis dedos no se controlan durante la interpretación, sé que voy a tener una falla de memoria.	9 10.2%	34 38.6%	31 35.2%	14 15.9%	20.818*	.000
Ítem 23. Cuando interpreto una obra de memoria me preocupa que pueda olvidar las notas de la partitura debido a que mis músculos se tensan si estoy nervioso.	15 17.0%	26 29.5%	30 34.1%	17 19.3%	7.00	.072
Ítem 24. Planeo anticipadamente mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una obra musical.	20 22.7%	27 30.7%	25 28.4%	16 18.2%	3.364	.339

* Nivel de significación > .001

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de respuesta en los ítems del uso de la memoria kinestésica.



El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, tan sólo resultó significativo en el ítem 22.

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos de los ítems que componen la categoría de estrategias personales en el estudio de la memoria musical (ver tabla 4).

ITEMS	Nunca	Rara Vez	A menudo	Siempre	χ^2	<i>p</i>
Ítem 25. Si en la práctica de la memorización de una obra para su posterior interpretación en público tengo un fallo de memoria, disimulo el error y continúo tocando la pieza hasta el final.	4 4.5%	19 21.6%	28 31.68%	37 42%	27.000*	.000
Ítem 26. Trabajo la memorización de las obras de una manera regular y gradual, conforme a la práctica diaria.	0 0%	10 11.4%	34 38.6%	44 50.0%	20.818*	.000
Ítem 27. Divido la obra en secciones y me centro en memorizar cada una con el <i>tempo</i> correspondiente.	5 5.7%	17 19.3%	31 35.25	35 39.8%	25.636*	.000
Ítem 28. Sí tengo un fallo de memoria mientras trabajo una obra, comienzo de nuevo desde el principio.	10 11.4%	28 31.8%	34 38.6%	16 18.2%	16.364*	.001
Ítem 29. Compruebo mi memoria interpretando cada sección de la obra varias veces antes de practicar otra sección.	2 2.3%	11 12.5%	38 43.2%	37 42.5	45.545*	.000
Ítem 30. Habitualmente, memorizo las partituras que estoy aprendiendo.	2 2.3%	4 4.5%	24 27.3%	58 65.9%	92.000*	.000
Ítem 31. Utilizo una combinación de estrategias de memoria visual, memoria auditiva y memoria kinestésica en mi práctica de memorización de las partituras.	5 5.7%	14 15.9%	36 40.9%	33 37.5%	30.455*	.000

* Nivel de significación < .001.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de respuesta en los ítems sobre las estrategias personales de estudio de la memoria musical.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems, de modo que, según las respuestas obtenidas, la distribución no ha

sido equitativa.

La tabla 5 ofrece los estadísticos descriptivos relativos a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la memoria musical.



ITEMS	Nunca	Rara Vez	A menudo	Siempre	X ²	p
Ítem 32. Mi profesor planifica mi práctica de memorización, tomando como base un tiempo determinado en días o semanas, un número de compases diarios, etc.	10 11.4%	13 14.8%	38 43.2%	27 30.7%	23.000*	.000
Ítem 33. El profesor me ayuda a desarrollar la habilidad de la interpretación musical de memoria sin estrés ni preocupaciones, realizando previamente ejercicios de relajación y concentración.	11 12.5%	18 20.5%	29 33.0%	30 34.1%	11.364**	.010
Ítem 34. Mi profesor analiza "integralmente" la obra para entenderla y facilitar mi proceso de enseñanza-aprendizaje de la memoria musical.	2 2.3%	10 11.4%	23 26.1%	53 60.2%	68.455*	.000
Ítem 35. Mi profesor relaciona los pasajes musicales que se repiten exactamente o en distinta tonalidad, así como los que se basan en fórmulas conocidas, como escalas, arpeggios, etc.	6 6.8%	7 8.0%	31 35.2%	44 50%	47.545*	.000
Ítem 36. Mi profesor me anota la digitación en la partitura mediante el empleo de aquellos "dedos clave" para la realización del pasaje.	3 3.4%	8 9.1%	29 33.0%	48 54.5%	58.273*	.000
Ítem 37. El profesor me anima a comenzar la interpretación de la obra musical en cualquier punto de la misma, comprobando así si se da una buena memorización.	1 1.1%	8 9.1%	37 42.0%	42 47.7%	57.364*	.000
Ítem 38. Mi profesor utiliza una combinación de la memoria visual, memoria auditiva y memoria kinestésica como estrategia global de enseñanza-aprendizaje de la memoria musical.	3 3.4%	11 12.5%	33 37.5%	41 46.6%	43.818*	.000

*Nivel de significación < .001; ** Nivel de significación < .01

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de respuesta en los ítems sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la memoria musical.

De este modo, el análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems.

Conclusiones

Conforme al primer objetivo de este trabajo:

- La memoria visual es usada con mayor frecuencia durante el proceso de memorización de las obras musicales que la auditiva y kinestésica, circunstancia que probablemente se debe a que el contacto visual con la par-

titura es el primer paso que se realiza para iniciar el trabajo de la memorización (Poggi, 2006).

- Existe una mayor dependencia de la visualización de la partitura durante el proceso de memorización de la obra (Lehmann y Kopiez, 2009).

- Los alumnos ponen a prueba su memoria cantando externa o internamente las frases que componen la obra musical, lo que se puede explicar en el hecho de que las repeticiones constantes de las frases que se están



estudiando sin el instrumento, sirven para comprobar hasta qué punto se ha memorizado la partitura.

- Los participantes escuchan grabaciones de otros pianistas para facilitarles la memorización de la partitura en su contexto interpretativo (Lo, 2010; Ohsawa, 2009).

- La memoria kinestésica es utilizada en menor medida que las anteriores, lo que podría explicar un bajo nivel de entrenamiento en el estudio de digitaciones fuera del instrumento, así mismo en un déficit del desarrollo de la memoria kinestésica por sí misma (Granda, Barbero y Rodríguez, 2004).

Conforme al segundo objetivo de este trabajo:

- Los alumnos recurren con mayor frecuencia a la práctica de la memorización constante y regular sobre el instrumento a diferencia de otras modalidades de estudio que no requieren la presencia del instrumento.

- Los participantes recurren al análisis de la partitura en la práctica de la memorización como una herramienta que fortalece la asimilación integral de la obra, de manera que el alumno es capaz de retomar la interpretación de la partitura desde cualquier punto, reforzando el trabajo desarrollado en la memorización (Hallam, 1997; Mishra, 2002).

- Los maestros de piano de los centros participantes guían a sus alumnos hacia la adquisición de una memoria global que proporcione los conocimientos necesarios para interpretar la partitura de memoria (Bernal, 2009a y b; Williamon y Valentine, 2000).

Para finalizar, hay que señalar que este trabajo pretendía determinar qué tipo de

memoria emplean en mayor medida los estudiantes de piano en el desarrollo de sus habilidades para memorizar las partituras musicales, de modo que los resultados obtenidos en esta investigación sirvieran para tener una aproximación sobre qué actividades son más relevantes en la enseñanza de la memorización en estudiantes de piano, concretamente en los centros educativos participantes, para conformar el punto de partida que pueda servir tanto a docentes como discentes, para saber cuáles recursos emplear en la práctica musical de memoria.

Bibliografía

- Aiello, R. (2003). *The importance of metacognition research in music*. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 656-658). Hanover, Germany: Hanover University of Music and Drama, Institute for research in music education. Consultado en 10/04/2011. Disponible en: http://www.epos.uos.de/music/books/k/klww003/pdfs/203_Aiello_Proc.pdf
- Bernal, A. (2009a). *La Interpretación musical y la metodología del estudio*. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14 (2009) 1-10.
- Bernal, A. (2009b). *Criterio pedagógico general en la enseñanza pianística*. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14 (2009) 1-9.
- Bernardi, N. F.; Schories, A.; Jabush, H. C.; Colombo, B.; Altenmuller, E. (2009). *Mental practice in music memorization: An ecological-empirical study*. In J. Louhivouri; T. Eerola; S. Saarikallio; T. Himberg; P. Eerola (Eds.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 20-27. Jyväskylä (Finland): ESCOM. Consultado en 17/09/2010. Disponible en: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20849/urn_nbn_fi_jyu-2009411233.pdf?sequence=1
- Bresin, R.; Battel, G. U. (2010). *Articulation Strategies in expressive piano performance analysis of legato, staccato, and repeated notes in performances of the Andante movement of Mozart's Sonata in G Major (K545)*. *Journal of New Music Research*, 29, 3 (2010) 211-224.
- Chaffin, R., e Imreh, G. (1997). *Pulling teeth and torture: Musical memory and problema solving*. *Thinking and Reasoning*, 3(4), 315-336.
- Cuartero, M.; Payri, B. (2010). *Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano*. *Revista de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 26 (2010) 32-54. Consultado en



- 12/04/2011. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cuarteropayri10.pdf>
- Dos Santos, R. A. T.; Hentschke, L. (2009). *The piano repertoire preparation: A research method as a potential tool for reflective instrumental practice*. In A. Williamson; P. Sharman; R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009*, 261-266. Utrecht, Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC). Consultado el 24/01/2011. Disponible en: <http://www.performancescience.org/cache/fl0019988.pdf>
- Dubost, B. (1991). *Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano. Comunicación, lenguaje y educación*, 9 (1991) 101-115.
- Eguilaz, M. (2009). *La memoria en la interpretación guitarrística: Una aproximación a su problemática*. Revista de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación), 23 (2009) 1-18. Consultado en 16/03/2011. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/eguilaz09.pdf>
- Galicia, I. X. (2007). *Aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 9(2), 49-68.
- Ginsborg, J. (2004). *Strategies for memorizing music*. In A. Williamson (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, 123-140. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gordon, E. (Ed) (1997). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Graff, D.; Schubert, E. (2007). *Analysing practice behaviour and cognition: The method of note-time playing path*. In the Inaugural International Conference on Music Communication Science (ICoMCS), 34-37. Sydney, Australia. Consultado el 28/08/2010. Disponible en: <http://marcs.uws.edu.au/links/ICoMusic>
- Granda, J.; Barbero, J. C.; Rodríguez, T. (2004). *Las limitaciones informacionales como variables mediadoras en el aprendizaje de instrumentos musicales: Un estudio con el piano*. European Journal of Human Movement, 11 (2004) 73-88.
- Hallam, S. (1997). *The development of memorization strategies in musicians: Implications for education*. British Journal of Music Education, 14 (1997) 87-97.
- Lehmann, A.; Kopiez, R. (2009). *Sight-Reading*. In S. Hallam; I. Cross; M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 344-351. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C.; Ericsson, K. A. (1997). *Expert pianists mental representation: Evidence from successful adaptation to unexpected performance demands*. In A. Gabriellson (Ed.) *Proceedings of the 3rd Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 165-169. Uppsala, Sweden: Uppsala University.
- Lo, P. Y. (2010). *Piano teaching methodologies used in the training of final year undergraduate performers at four tertiary institutions in Hong Kong*. Hong Kong: Tesis doctoral inédita.
- McPherson, G. E. (2011). *La música en nuestras vidas: Reconceptualizando el desarrollo, habilidad e identidad musicales*. Videoconferencia del Primer Ciclo de Conferencias y Cursos Cortos para el Desarrollo Profesional en las Artes. Chihuahua (México): Universidad Autónoma de Chihuahua.
- McPherson, G. E. (2005). *From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument*. Psychology of Music, 33(1), 5-35.
- Mishra, J. (2007). *Correlating musical memorization styles and perceptual learning modalities*. Visions of Research in Music Education, 9, 1 (2007) 1-19. Consultado en 26/11/2009. Disponible en: www.rider.edu/~vrme/v9n1/vision/Mishra%20Final.pdf
- Mishra, J. (2004). *Approaches to memorizing*. The Instrumentalist, 58, 9 (2004) 62-65.
- Mishra, J. (2002). *A qualitative analysis of strategies employed in efficient and inefficient memorization*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 152 (2002) 74-85.
- Ohsawa, C. (2009). *The effect of singing the melody in the practice of the piano*. In J. Louhivuori; T. Eerola; S. Saarikallio; T. Himberg; P. S. Eerola (Eds.) *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 387-390. Jyväskylä (Finland) : ESCOM. Consultado en 10/04/2011. Disponible en: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20908/urn_nbn_fi_jyu-2009411304.pdf?sequence=1
- Palmer, C. (2006). *Memory for music performance*. In E. Altenmüller; M. Wiesendanger (Eds.), *The nature of memory for music performance skills: Music, motor, control and the brain*, 1-32. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Parkes, K. A. (2010). *Recent research in applied studio instruction: Practice time and strategies*. Journal of Research in Music Performance. Consultado en 28/08/2010. Disponible en: [http://www.musicalperspectives.com/Site/Research_files/Recent%20research%20in%20applied%20studio%20instruction%20\(FINAL\)-Parkes.pdf](http://www.musicalperspectives.com/Site/Research_files/Recent%20research%20in%20applied%20studio%20instruction%20(FINAL)-Parkes.pdf)
- Peral, S. (2006). *La memoria musical en la interpretación pianística*. Resonancias, 2, 36-43.
- Persellin, D. C. (1992). *Responses to rhythm patterns when presented to children to auditory, visual and kinesthetic modalities*. Journal of Research in Music Education, 40(4), 306-315.
- Poggi, I. (2006). *Body and mind in the pianist's performance*. In M. Baroni; A. R. Addressi; R. Caterina; M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*, 1044-1051. Bologna (Italy): Alma Mater Studiorum University of Bologna. Consultado en 26/03/2011. Disponible en: <http://www.marcocosta.it/icmpc2006/pdfs/378.pdf>
- Williamson, A.; Valentine, E. (2000). *Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality*. British Journal of Psychology, 91, 3 (2000) 353-376.
- Wurtz, P.; Mueri, R.; Wiesendanger, M. (2009). *Sight-reading of violinists: Eye movements anticipate the musical flow*. Experimental Brain Research, 194, 3 (2009) 445-450.



La educación de género: más allá de la asistencia y la escolarización

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

MARÍA SILVIA AGUIRRE LARES

Profesoras investigadoras
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado
de Chihuahua
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua



Resumen

Este artículo presenta un comparativo de diagnósticos realizados en cinco municipios del estado de Chihuahua. El propósito general era buscar brechas de género a través de cinco categorías (población, entorno familiar, educación, trabajo, participación política y salud), sin embargo este texto se focaliza en la educación de las mujeres. El diagnóstico se realiza a través de fuentes consideradas cuantitativas, sin embargo, se enriquece con las interpretaciones de las informantes obtenidas a través de entrevistas y grupos focales, lo que reafirma el enfoque participativo de la investigación. La tesis que se defiende es que aunque la mujer en la última época presenta mayores cifras de asistencia escolar y un mayor grado de escolaridad que los hombres, persisten estereo-

tipos tradicionales de género, aprendidos y reforzados socialmente. Ante este panorama, las acciones compensatorias se deben dirigir a unos y a otras: sea para elevar los índices de escolaridad, pero sobre todo, para transformar la cultura de género que prevalece en el imaginario social.

Palabras clave

Estudio de género, educación, mujeres, escolarización

Introducción

Se comprende que un diagnóstico es clave para tomar mejores decisiones, además permite identificar aspectos que regularmente no son reconocidos por el imaginario social. Para estos diagnósticos, fue imprescindible recurrir a la perspectiva de género considerada una “herramienta conceptual que busca

mostrar que las diferencias entre hombres y mujeres, se dan no solo por la determinación biológica, sino por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos” (INMUJERES, 2007: 104).

Gracias al aporte de esta perspectiva se ha ampliado la posibilidad de estudiar y generar información relativa a la condición de las mujeres como punto de partida para elaborar políticas públicas en las que se institucionalice la equidad de género.

Por lo regular, los datos que se analizan en los diagnósticos tienen un sustento en la representatividad y la generalización de la población estudiada. Una característica de este tipo de estudios, es que no se ocupan de los pensamientos y creencias que orientan las acciones de hombres y mujeres. Para superar esta postura, los estudios de género promueven metodologías participativas donde los sujetos no sólo se expresen sobre su condición de género, sino que planteen formas de superar esta condición. Por ello los diagnósticos que aquí se presentan, no se limitaron a proporcionar datos estadísticos por la condición de sexo, aún cuando estos resulten imprescindibles, sino que trasciende hacia las dimensiones cualitativas o subjetivas de las relaciones de poder entre los géneros.

En el año 2009 realizamos cinco diagnósticos para estudiar la condición de las mujeres en los municipios chihuahuenses de: Hidalgo del Parral, Rosales, Camargo, Coyame del Sotol y Rosario. Los tres primeros urbanos, los dos últimos del ámbito rural puesto que su población no rebasa los 2,500 habitantes.

Aunque cada uno de los diagnósticos municipales estuvo organizado en las categorías de Población, Familia, Educación, Trabajo y

Participación Política, esta ponencia da cuenta de los hallazgos realizados únicamente sobre la condición educativa de las mujeres y las expectativas que se tienen sobre ella, en un ejercicio comparativo entre los cinco municipios.

En el caso de nuestro país, son de reciente cultivo los estudios de corte estadístico que indagan sobre la condición de las mujeres y los estudios interpretativos tienen aún menos presencia histórica. No es fortuita la atención que el Estado mexicano ha puesto en el estudio de las mujeres, más bien es resultado de una larga lucha feminista que permanentemente ha buscado, por diferentes vías, la visibilización y la denuncia de las situaciones de discriminación y desigualdad de que son objeto las mujeres, aún hoy, en pleno siglo XXI.

Los antecedentes recientes sobre diagnósticos, como el que nos ocupa, se ubican en los estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y por el propio Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Entre los productos que ofrecen información de alcance nacional, se cuentan estudios sobre violencia hacia la mujer, su condición sociodemográfica y socioeconómica, el uso del tiempo libre, la situación de las indígenas, estudios de mujeres migrantes, entre otros temas. Para el caso de Chihuahua, el Instituto Chihuahuense de la Mujer también ha realizado encuestas en el contexto estatal, para tener un panorama de la situación femenina sobre algunos rubros como: violencia (ICHMUJERES, 2007b), trata de mujeres (ICHMUJERES, 2007a), percepciones masculinas sobre las mujeres (ICHMUJERES, 2008a), brechas de género y mujeres migrantes (ICHMUJERES, 2008b).



En el contexto de los municipios, son esporádicos los casos de diagnósticos referidos a este tipo de temas. Se encuentran entre ellos, el realizado en Delicias y en Bocoyna en 2008 y otro sobre la población femenina de Juárez. Por ello, el trabajo aquí presentado puede ser considerado pionero en su ramo, máxime cuando ofrece la posibilidad de comparación entre municipios rurales y urbanos.

Objetivos

Obtener información de opiniones y creencias, relacionadas con la situación educativa de las mujeres que señale rutas de acción para la definición de la política educativa.

Preguntas

¿Cuál es la situación educativa de las mujeres en los municipios?

¿Cuáles son los niveles de escolarización de la población femenina en cada uno de los municipios?

¿Cuáles son las necesidades relativas a la condición educativa de las mujeres?

Metodología

Para elaborar los diagnósticos municipales se utilizó un enfoque participativo con metodología mixta, esto es, se recurrió a técnicas propias de la investigación cuantitativa y de la investigación cualitativa. Los datos esencialmente cuantitativos se recuperaron a través de una encuesta que se aplicó a una muestra representativa de la población de mujeres mayores de quince años. Se realizó una muestra aleatoria de población finita o población conocida de la que se desea conocer la proporción que fue encuestada. Con un nivel de confianza de 95% y un error del 5%.

Otra información cuantitativa se recopiló de los sitios oficiales de gobierno dedicados a generar estadísticas desagregadas de los municipios como lo es el INEGI, CONAPO e INMUJERES. El tratamiento cualitativo de la información se recuperó a través de varias técnicas como las entrevistas individuales en las que participaron mujeres del municipio considerando el criterio de la diversidad, esto es, se acudió a jóvenes, casadas, trabajadoras remuneradas, amas de casa, solteras y adultas mayores. Otras fuentes fueron las entrevistas individuales focalizadas a informantes clave de cada uno de los municipios que, por su función atienden o están relacionados con grandes grupos de mujeres. También se realizaron grupos de discusión, a donde acudieron mujeres representativas de la diversidad femenina en los municipios, quienes dialogaron en torno a su situación de género.

Los resultados mostraron las brechas de género relativas al nivel de escolaridad, las expectativas que se tienen sobre la educación formal y las principales problemáticas que las mujeres tienen para acrecentar su nivel de escolaridad.

Por último, a partir de esos informes ofrecidos a los municipios, se realiza este estudio comparativo en el que entran en juego las cifras obtenidas y su contextualización a partir de las realidades diferentes que viven estas personas.

Hallazgos

La educación de las mujeres ocupa una buena parte de la agenda política. Los esfuerzos se han dirigido, sobre todo, a elevar la cobertura y los niveles de escolarización. Los beneficios esperados se extienden hacia



mejores condiciones de educabilidad de las mujeres y sus hijos.

Una mujer con un mayor nivel de educación se inclinará a tener pocos hijos (as) y más sanos: ella fomentará el interés por la educación en sus hijos (as), haciendo posible a las futuras generaciones aprender y contribuir de una mejor manera en la sociedad. Una mujer con mayor nivel de educación estará más preparada para ingresar al sistema laboral y contribuir para mantenerse ella y a su familia. En los países en desarrollo la educación de las mujeres y su capacitación para el sistema laboral son una manera eficaz para combatir la pobreza (Gallegos, 2007).

Una breve descripción de los municipios brindará mayor información y un panorama claro sobre lo que se vive en la cotidianidad. La Tabla 1 nos brinda los elementos más ge-

nerales de la población de estos municipios:

El índice de feminidad es el número de mujeres por cada 100 hombres.

El grado de marginación es un índice que considera tres dimensiones estructurales de la marginación: educación, vivienda e ingresos por el trabajo. Identifica ocho formas de exclusión y mide su intensidad como porcentaje de la población que no participa del disfrute de bienes y servicios esenciales para el desarrollo de sus capacidades básicas: porcentaje de personas con 15 años o más analfabetas, porcentaje de personas con 15 años o más sin primaria terminada; porcentaje de viviendas sin agua entubada, porcentaje de viviendas con piso de tierra, porcentaje de viviendas sin sanitario, porcentaje de viviendas con hacinamiento y porcentaje de viviendas sin electricidad.

Tabla 1

	Población		Índice de feminidad	Grado de marginación	IDH	IDG	Porcentaje de pérdida en desarrollo humano por la desigualdad
	Hombres	Mujeres					
Rosario	1305	1270	103	-40321 (Bajo)	.690 (Medio alto)	.7241 50 lugar estatal	4.58
Coyame del Sotol	801	907	88	-77371 (Bajo)	.758 (Medio alto)	.7708 42 Lugar estatal	3.51
Hidalgo del Parral	51,998	48,823	107	-1.81554 (Muy bajo)	.810 (Alto)	.8699 3er lugar estatal	1.16
Camargo	23,247	22,605	103	-1.6126 (Muy bajo)	.796 (Medio alto)	.8400 8º lugar estatal	1.36
Rosales	7,444	7,525	98	-1.02352 (Bajo)	.769 (Medio alto)	.8146 19º lugar estatal	1.45

Fuentes: INEGI y CONAPO, principalmente





IDH, Se trata de un indicador compuesto, comparable internacionalmente, que combina: i) la longevidad (medida mediante la esperanza de vida al nacer); ii) el logro educacional (a través de la alfabetización de adultos y la matrícula combinada de varios niveles educativos); y iii) el nivel de vida, mediante el PIB per cápita anual ajustado (paridad del poder adquisitivo en dólares).

IDG, el Índice de Desarrollo ajustado por Género, mide el progreso con las mismas variables básicas que el IDH, pero refleja las desigualdades en términos de progreso entre mujeres y hombres. La metodología utilizada penaliza la desigualdad, de manera tal que el IDG disminuye cuando descienden los niveles de progreso tanto de mujeres como de hombres a nivel nacional o cuando aumentan las disparidades en el progreso. Entre mayores son las diferencias de las capacidades básicas, tanto menor es el IDG de un país en comparación con su IDH. El IDG es simplemente el IDH actualizado o ajustado para reflejar las desigualdades basadas en el género.

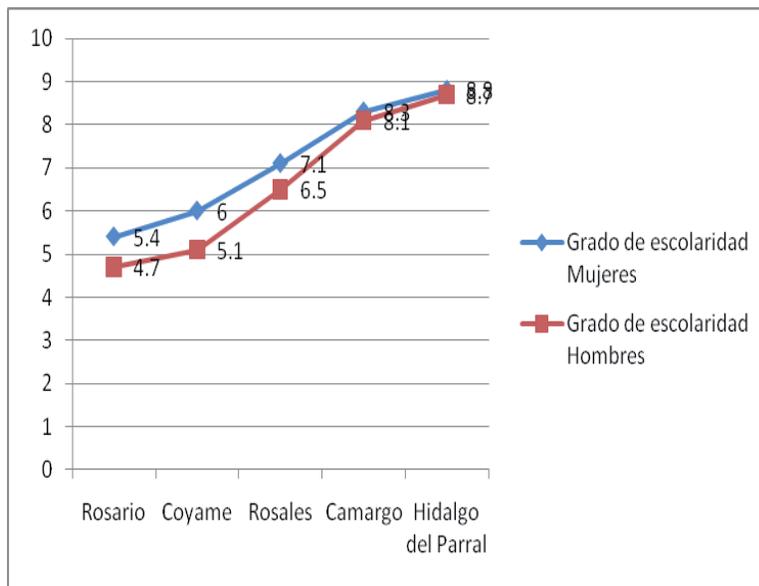
Si bien, no estamos hablando de los extremos o colas en cuanto a posicionamientos en los índices, sí podemos establecer claramente dos grupos o tipologías de municipios: aquellos que tienen mayor grado de desarrollo humano y menor desigualdad de género, grupo integrado por Hidalgo del Parral, Rosales y Camargo; y el otro grupo en que el desarrollo humano y la desigual-

dad de género es más profunda: Rosario y Coyame.

Como se puede apreciar en las Gráficas 1, 2 y 3, en las tasas e indicadores educativos, las mujeres aventajan a los hombres; a excepción de la tasa de alfabetismo en Hidalgo del Parral, en la que los hombres superan ligeramente al índice de las mujeres. La cultura patriarcal que convertía a la escuela en el lugar prohibido para las mujeres se ha venido revirtiendo. Las cifras así lo muestran: son más las mujeres que estudian. Son ahora los hombres quienes sufren las implicaciones de género al tener que dedicarse desde temprana edad al ámbito productivo, según lo expresan los datos cualitativos.

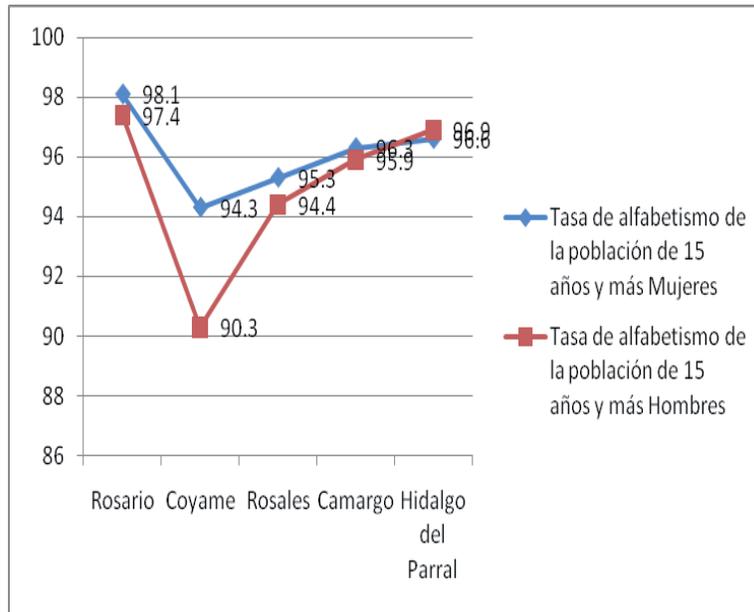
Se destaca que el dominio de la matrícula escolar femenina se concentra en el nivel básico y a medida que la pirámide educacional

Gráfica 1
Grado de escolaridad



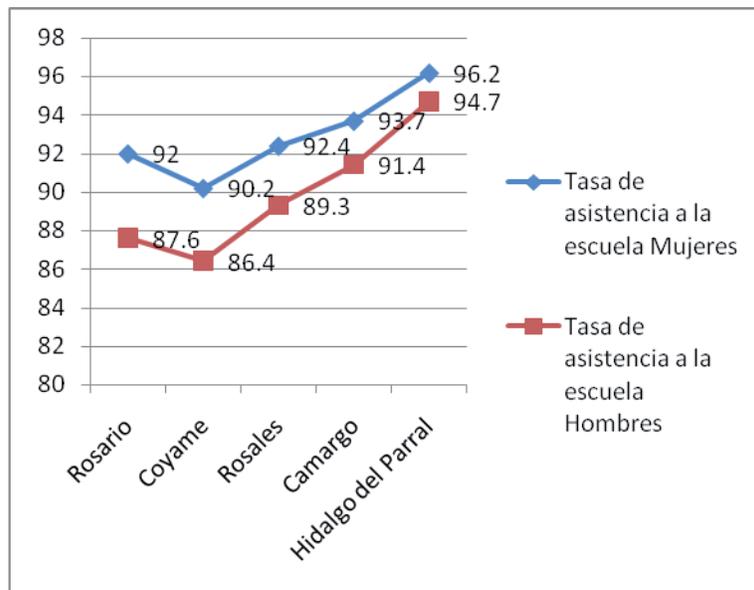
Fuente: INEGI

Gráfica 2
Tasa de alfabetismo en la población de 15 años o más



Fuente: INEGI

Gráfica 3
Tasa de asistencia a la escuela



Fuente: INEGI



asciende a niveles superiores, el fenómeno se revierte. Es decir, ligeramente por arriba de las mujeres están sus parejas en los estudios de profesional terminada y posgrado.

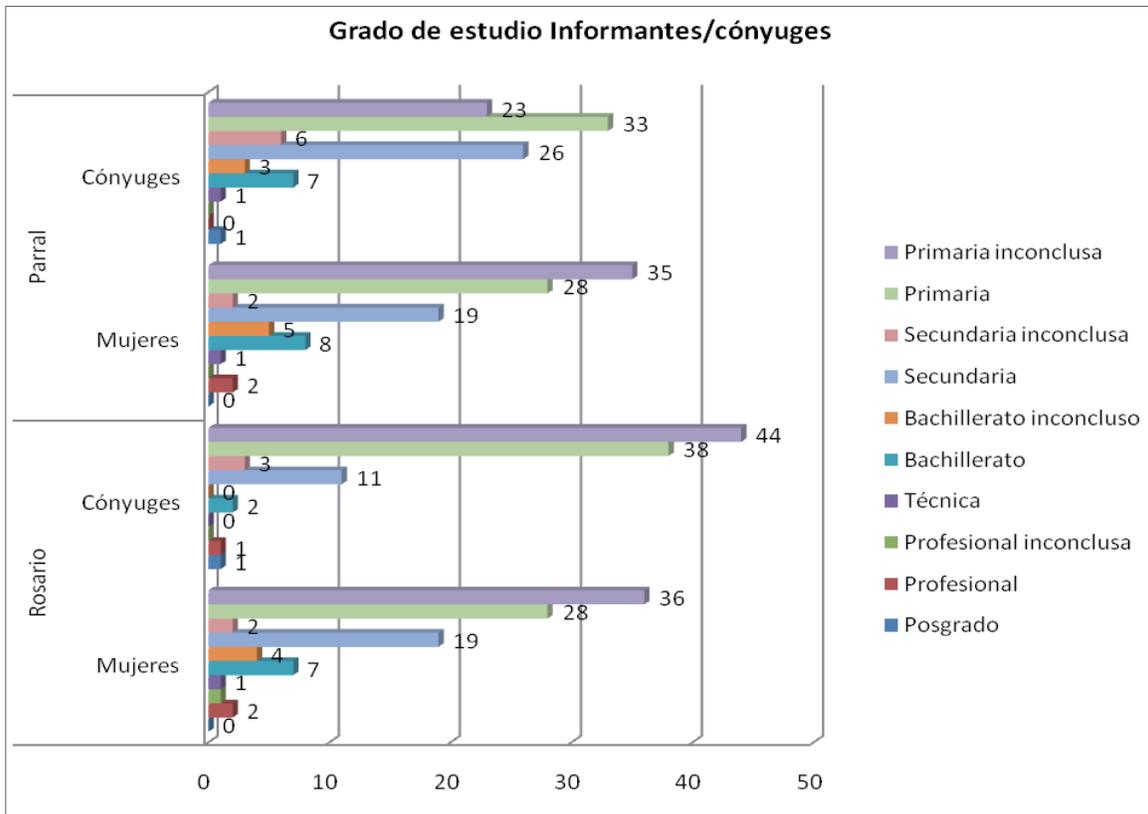
Al comparar los municipios los datos señalan que en los municipios de alto IDG como Hidalgo del Parral, la tendencia educativa de los hombres se concentra más en la educación básica y las mujeres aumentan el grado de escolaridad. Pero el mismo fenómeno se observa en los municipios de bajo IDG donde las mujeres alcanzan un 87% con estudios de secundaria, mientras sus cónyuges se concentran en la primaria (82%). Es en los estudios de bachillerato donde se abre una brecha para los dos tipos de municipios: hombres 10%, mujeres 13%, en el caso de Hidalgo del Parral y 11% y 2% respectivamente para el

municipio de Rosario. Esto se presenta en la Gráfica 4.

Urge entonces hacer un análisis y replanteamiento de la educación hacia los hombres. Se deduce de las creencias de las mujeres que la brecha educativa la sufren ellos por la carga de género al incorporarse tempranamente al trabajo productivo, el caso del municipio rural de Rosario lo explica: allí la agricultura y la ganadería posibilitan el trabajo “informal” de los menores de edad varones.

Sin embargo, si se desea un desarrollo equilibrado, y para que los hombres compartan la necesidad de que la mujer se realice plenamente, es necesario haber avanzado mucho más en la carrera educativa que la escuela primaria.

Gráfica 4



Comparemos ahora, en la Tabla 2, los porcentajes de las causas esgrimidas por las mujeres que les impiden seguir estudiando.

Tabla 2

Municipio	Razones económicas	Hasta donde llegó quiere estudiar	Piensa seguir estudiando	Hijos o maternidad	Esposo o padres no les permiten	No hay ofertas educativas en su localidad
Rosales	41.5	23	5.3	26	5.9	4.8
Camargo	28	21	26	11	8	4
Hidalgo del Parral	33	23	18	22	2	.4
Rosario	16	33.7	9.7	10.8	2.3	24

Destaca de esta información el municipio de Camargo, de alto IDG. Sin embargo las informantes dicen que todavía un 8% de las mujeres son imposibilitadas a seguir estudiando por falta de “permiso” de los padres o esposo; mientras que el municipio de Rosario que representa al grupo de los municipios de bajo IDG apenas el 2.3% de las mujeres se siente limitada por el permiso que otorguen los patriarcas de la familia.

Es alarmante cómo en el municipio de Rosales el 41.5% de las encuestadas asignan a la crisis económica su imposibilidad de continuar estudiando y sólo el 5.3% de ellas piensa seguir estudiando; del municipio de Rosario destaca cómo el 24% se siente limitada por la falta de oportunidades escolares en él; así, el problema educativo rebasa el ámbito de acción de la escuela.

En los municipios de bajo desarrollo, uno de los aspectos que las mujeres urgen, es el ofrecimiento de espacios donde se puedan realizar estudios de niveles superiores:

No psss aquí lo que se necesitan son escuelas que den alguna carrera... apenas tenemos poco que abrió el CECYTECH(bachillerato), pero por

eso muchas mujeres se casan, porque no hay más qué hacer (E2B, Rosario, 2009).

En este caso, destaca un 13% de mujeres que por cargas culturales de género siente limitaciones para continuar su proceso de formación: los embarazos, los permisos de padres y esposos. Las opiniones de las entrevistadas señalan el riesgo de formar uniones o matrimonios a temprana edad:

La mayoría de las jóvenes que terminan la secundaria se casan y no continúan con sus estudios, hay más posibilidades de encontrar un trabajo para las que terminan el bachillerato.... Existen muy pocos aspirantes al nivel superior por problemas económicos ya que tienen que radicar fuera del municipio. El “bachilleres” se abrió hace poco tiempo (E4B, Coyame, 2009).

En este testimonio, que coincide con la encuesta, se destacan las carencias económicas para poder salir a estudiar fuera del municipio.

Veamos ahora las percepciones o preocupaciones que expresan las mujeres en los municipios con más alto rango de desarrollo y menor diferencial de género. Las voces



tienden más hacia una preocupación de no invadir, a través del estudio, el estatus logrado por los hombres:

Los hombres ven a las mujeres que estudian como que están más “arriba” que ellos (EB5, Parral, 2009).

Los hombres ven bien que las mujeres estudien y ellos también tienen la oportunidad. Y hay otros que no les gusta que las mujeres se superen. Ven a la mujer como una amenaza para ellos (EB3, Parral, 2009).

Aunque también existen preocupaciones afines en ambos tipos de municipios:

No hay ofertas para las muchachas de la preparatoria que no tienen posibilidades (económicas). No hay, en serio... y dice uno: ¿cómo es posible que haya un joven o una señorita con un promedio tan alto que tenga una situación económica muy difícil y ahí se queda? Entonces ¿cómo va a salir de esa pobreza si no hay oportunidades para ella? Esto sí es lamentable y esa chica quería estudiar derecho y aquí en la URN le daban nada más el 30 por ciento (de beca) pero el otro 70 ¿de dónde (lo iba a obtener)? (EA4, Parral, 2009).

Conclusiones

Se ha demostrado que actualmente las mujeres, ya sean municipios de bajo desarrollo o de alto desarrollo tienen tasas de escolaridad y asistencia mayores a las de los hombres. Este hecho impacta positivamente otras actividades de la mujer: su participación política, la salud, el trabajo productivo y el entorno familiar. Sin embargo, aún cuando existen avances que ahora amenazan a los hombres, existe un fenómeno que se esconde

ante la asistencia a la escuela o la escolarización que se recibe: la cultura patriarcal.

Es decir, la escuela no ha podido desmantelar las relaciones sexistas que prevalecen al interior de ella. Asistir y recibir educación, es sinónimo también de estar supeditada al orden y jerarquía patriarcal. No ha sido suficiente aumentar la escolaridad, cuando prevalecen creencias y limitaciones al derecho pleno. Habrá que ver qué tipo de educación se recibe, lo que nos lleva a demandar que la política educativa atienda a la cultura escolar, al currículum oculto. Las creencias señalan que los cambios curriculares y de materiales no han sido suficientes.

El problema es mucho más complejo de lo que la escuela puede intervenir, son sutiles los mecanismos que reproducen la cultura patriarcal y no basta con la capacitación del profesorado. La identidad de género es un aspecto que escapa a la conciencia del ser humano y cuando se “toca”, hay un cambio radical en la vida completa del individuo. Pero de lo que sí estamos seguras, es que la escuela se puede convertir en un laboratorio en el que se ensayen nuevas formas de relación entre los géneros en las que el poder sea distribuido en términos equitativos. Esta sería una escuela coeducativa.

Por último, también reconocemos que la labor para desmantelar las relaciones desiguales del género, no es únicamente de la escuela: los medios masivos de comunicación, la iglesia, la familia y otros aparatos ideológicos más, tienen que ser tocados a profundidad. Insistimos, la asistencia a la escuela, no es garantía del cambio cultura patriarcal.



Referencias bibliográficas

- Gallegos, J. (2007) *Implicaciones educativas para la equidad de género: la importancia de fomentar la educación del género femenino*.
- ICHMUJERES (2007a) *Primera encuesta sobre la situación de las mujeres chihuahuenses desde la perspectiva masculina*, Chihuahua, Méx., Instituto Chihuahuense de la Mujer/Bismark.
- ICHMUJERES (2007b) *Primera encuesta sobre las mujeres migrantes en el estado de Chihuahua*, Chihuahua, Méx., Instituto Chihuahuense de la Mujer/Bismark.
- ICHMUJERES (2008a) *Indicadores de brechas en el estado de Chihuahua*, Chihuahua, Méx., Instituto Chihuahuense de la Mujer/Bismark.
- ICHMUJERES (2008b) *Prevalencia de la trata de mujeres y niñas, Chihuahua, Méx.*, Instituto Chihuahuense de la Mujer /Procesos y análisis estadísticos, S.C.
- ICHMUJERES (2007) *Glosario de género*, México, INMUJERES.



La integración de alumnos con necesidades educativas especiales

SANDRA IVONNE NIETO MARTÍNEZ

PEDRO ANTONIO PÉREZ PÉREZ

Profesores investigadores
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

INVESTIGACIÓN

52



Resumen

El presente trabajo analiza las experiencias de un grupo de docentes que atienden aulas regulares, ante el proceso de integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. El estudio se desarrolla a partir de la observación no participante y las entrevistas interactivas no estructuradas a los docentes.

Palabras Clave: necesidades educativas especiales, integración educativa, propuesta curricular adaptada, educación especial

Introducción

La atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), es una tarea que de manera reciente se incorporó en las

aulas de las escuelas regulares de educación básica, lo que representa un desafío para los maestros de grupo, ya que implica, entre otras cosas, eliminar las barreras físicas y los prejuicios que alimentan la exclusión y la discriminación, que niegan la posibilidad a estos niños y jóvenes de integrarse a los procesos de aprendizaje y de participar en la vida escolar y social. Por lo anterior, es necesario distinguir los principales rasgos del proceso de integración educativa, y las implicaciones que tienen en las situaciones psicopedagógicas que enfrentan los docentes en los contextos escolares.

Con este proyecto de investigación se pretende conocer y analizar las situaciones por las que atraviesa un grupo de docentes en la integración de alumnos con NEE; comprender su experiencia laboral e interpretar el

significado de ésta, además de proporcionar información útil a quienes desempeñan su labor en y para las aulas regulares.

El problema

La integración educativa en aulas regulares de alumnos con alguna discapacidad, se remonta a los años sesenta (Marchesi y Martín, 1995), en el caso de México, a fines de 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de regular el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas; atendiendo a personas con discapacidades mentales y/o físicas en modalidades que funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular.

Para 1993, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, “se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial” (SEP, 2002: 12).

Dicho proceso ha permitido que la atención de los alumnos que presentan NEE deje de estar asociada exclusivamente con los servicios de educación especial; la promoción de la integración educativa, dirigió esta responsabilidad hacia la educación básica regular (SEP, 2006).

A partir de este marco, las escuelas ordinarias han comenzado a recibir alumnos con NEE, algunas de ellas apoyadas con personal especializado, por lo que actualmente la profesionalización docente requiere el desarrollo de nuevas competencias para responder ante las nuevas necesidades educativas que

se gestan en las aulas regulares. Este proceso constituye un desafío para los docentes, para las instituciones educativas y para todo el Sistema Educativo Nacional.

A partir de estas consideraciones se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué situaciones enfrentan los docentes de una escuela primaria federalizada, ubicada en Cd. Juárez, Chihuahua, en la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

Estrategia metodológica

El presente trabajo tiene una orientación metodológica de corte cualitativo, porque asegura la relación dialéctica entre el investigador y el objeto de conocimiento, es decir, el estudio es conducido por la situación, el trabajo de campo y los sujetos, prestando atención al significado de los sucesos y las acciones que se generan en el entorno educativo. Se circunscribe a un contexto escolar y su desarrollo se dirige a comprender la problemática identificada, poniendo énfasis en describir e interpretar las dinámicas que se observan a lo largo de un período prolongado, sin una intervención participativa por parte de los investigadores, con el fin de no modificar el ambiente natural.

Pourtois y Huguette exponen que “la realidad parte de la construcción de las percepciones del mundo de los agentes” (1992: 60), es decir, en este planteamiento la materia prima es valorar la experiencia docente desde el propio contexto escolar y desde la propia perspectiva de los involucrados, para no perder la esencia de cada una de las situaciones que se circunscriben en ella.

El estudio asegura la relación dialéctica





entre el investigador y el objeto de conocimiento, es decir, se mantiene un diálogo constante para describir, conocer, comprender e interpretar los fenómenos y sus significados. Hernández (1998) considera que este diálogo influye en la conceptualización o categorización que se haga del objeto de conocimiento.

Se busca la comprensión, los motivos y creencias que están detrás de la situación, de los sucesos y de las acciones de los participantes que se generan en la cotidianidad de su entorno social.

Los sujetos participantes fueron seleccionados a través de un sondeo, el cual, se dirigió a todo el conjunto de docentes frente a grupo de la escuela, donde cada uno tuvo las mismas posibilidades de formar parte de la investigación; con base a la antigüedad en el servicio educativo y en la institución, la disponibilidad para participar en la investigación y la población estudiantil con NEE, finalmente quedó confirmada por tres docentes.

El sondeo se realizó a través de un cuestionario autodirigido, donde se pretendía obtener, mediante preguntas cerradas, información sobre la disponibilidad para cooperar en la realización de la investigación.

El registro de la observación se llevó a cabo mediante una bitácora, donde se sigue un orden cronológico de todos los sucesos tal y como ocurren, para no perder la naturalidad de los hechos.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) consideran que cada investigador tiene la facilidad de seguir su propio sistema para llenar la bitácora. Por lo tanto, las notas registradas se escribieron en un formato tamaño

carta, que incluye la fecha, los sujetos, el escenario y las claves con las que se identificó a los participantes, se agregó un margen de seis centímetros del lado derecho, con el fin de realizar comentarios, preguntas e identificar aspectos relevantes de las situaciones que pueden ser típicas, semejantes, contrastantes, extrañas o inverosímiles.

Además se utilizó la entrevista interactiva no estructurada, la cual representa una fuente para recabar información en forma verbal, a través de una conversación con los distintos informantes del contexto interno y externo al aula. Mayan (2001) expone que se debe plantear una pregunta para involucrar a los participantes en el tema de investigación y el entrevistador debe mantenerla, sin embargo, se optó por utilizar una guía que sirvió para focalizar la entrevista y evitar perder el objetivo de la misma.

La investigación se desarrolló durante el periodo comprendido entre los meses de septiembre a noviembre del 2010.

El análisis e interpretación de los datos, se realizó de acuerdo con los cinco pasos que Mayan (2001) propone, los cuales son:

Codificar: es la revisión inicial de la información, donde se logra identificar y organizar extractos representativos del registro.

Categorizar: clasificar o agrupar, integrar o reintegrar las partes en relación con el todo, de manera inductiva porque son producto del registro de la descripción de la situación.

Integrar las categorías e integrar temas: establecer una relación entre las categorías y encontrar unidades de análisis.

Integrar todos los datos: reunir otros da-

tos obtenidos cualitativamente, por ejemplo la información de las entrevistas interactivas no estructuradas.

Corolario sobre el análisis de contenido: realizar la triangulación de la información para validar la información a partir del establecimiento de argumentos significativos del objeto de conocimiento.

Resultados

Las tres unidades de análisis que representan los resultados obtenidos se muestran en la figura 1, donde además se establecen las relaciones con la información que permite plantear el objeto de estudio de una manera simbólica.

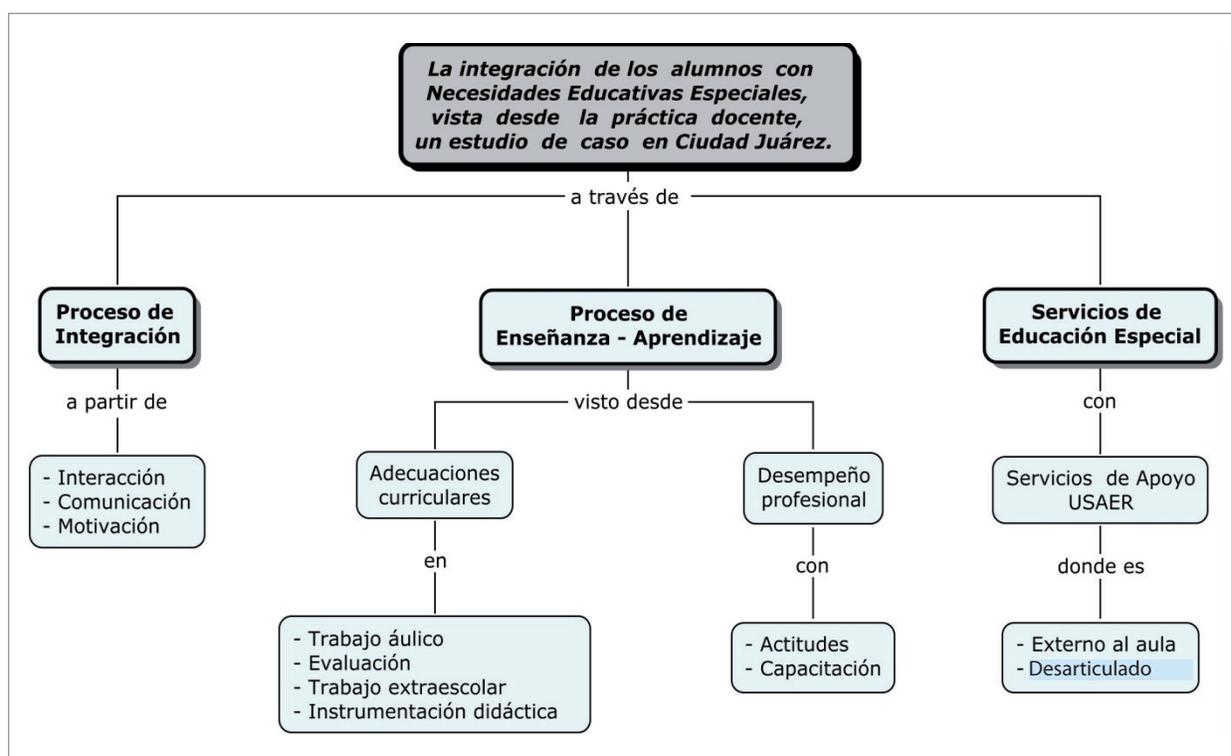


Figura 1. Unidades de análisis y subcategorías del las situaciones psicopedagógicas.

Con el fin de garantizar la confidencialidad y el anonimato, los resultados se presentan a partir de códigos que se asignaron para identificar a cada docente y al alumno u alumna con NEE (ver tabla 1).

Tabla 1

Claves de identificación de los participantes

Maestro (a) del aula	MA	MB	MC
Alumnos (as) con NEE	MT	P y R	J
Maestra de USAER	MU		
Madre de Familia	MF		



A. Proceso de integración

En esta unidad de análisis se encuentra relacionada la integración educativa con los procesos de interacción, comunicación y motivación entre los participantes.

En la interacción se contemplan las diferentes formas en las que los alumnos con NEE y los docentes participan en el establecimiento del enlace pedagógico, que se da en función de las relaciones y los contactos recíprocos entre el maestro-alumno con NEE, alumno-alumno con NEE y alumno con NEE-grupo. La comunicación se consideró como una de las fuentes para establecer un vínculo donde se intercambien ideas, comentarios, conocimientos, pensamientos, dudas, etc., con el fin expresarse de manera verbal y no verbal.

Interacción maestro- alumno con NEE

En los tres casos se presenta una relación de dependencia del alumno con NEE hacia el docente, ya que constantemente están solicitando la aprobación del trabajo u explicación del mismo. Así mismo, se encontró que en los tres casos estudiados los docentes realizan una supervisión general sobre el trabajo de estudiantes, desplazándose por el aula, por lo que los alumnos cuando solicitan la ayuda tienden a buscarlos fuera de su lugar.

Pero también, en el caso del MB con el alumno P, éste no realiza ningún esfuerzo por presentarle el trabajo al docente, por lo que permanece en su lugar esperando que vayan a revisarle o a prestarle alguna orientación sobre el trabajo que ha de realizar, lo anterior muestra que el proceso de interacción entre MB y P se realiza de forma unidireccional, puesto que la acción del alumno está supedi-

tada a la instrucción del profesor. Es evidente que el hablar, para el profesor, y el escuchar, para el alumno, no expresan adecuadamente la riqueza y la complejidad de la relación pedagógica. El alumno aprende escuchando, pero también aprende leyendo, elaborando esquemas que organicen los contenidos recibidos, realizando ejercicios, reaccionando a la respuesta del profesor, discutiendo con los otros alumnos o con el profesor, etc. En resumen, el alumno aprende cuando reorganiza por sí mismo la información que recibe (Saint-Onge, 2000). Esto se complica cuando el alumno presenta NEE, pero es con ellos donde estas acciones se deben privilegiar aún más para garantizar que está aprendiendo.

Interacción alumno-alumno con NEE

En esta categoría se logró identificar que MB y MC realizan actividades encaminadas a situar la actividad constructiva del alumno con NEE con el apoyo de intervenciones verbales que realiza algún compañero del aula, el cual le brinda la ayuda para lograr avances que no tendría por sí mismo.

Lo anterior Brunner (1984) lo describe como el andamiaje, que representa la necesidad de propiciar el aprendizaje dentro de una actividad interpersonal y social, donde la relación alumno-alumno se dé en un entorno comunicativo y funcional.

A partir del lenguaje la comunicación entre iguales, ofrece condiciones para que los alumnos con NEE aprendan a utilizarlo como un instrumento de aprendizaje, el cual se sirve, de valores como el respeto y la igualdad (Rogers, 1991).

Galloway (1992), considera que en el aula regular se deben de promover las actividades



colaborativas, porque los alumnos con NEE se verán beneficiados al brindarles las facilidades para aprender con otros y ayudar a otros a aprender, además del reconocimiento de su esfuerzo y con ello favorecer su autoestima y empatía.

Interacción alumno con NEE-grupo

En este aspecto se puede identificar que los tres docentes promueven la interacción del alumno con NEE de manera grupal, a través de la participación que ofrezcan al grupo durante el trato de los contenidos curriculares.

Galloway (1992), argumenta que la integración tiene que ver con las oportunidades de los alumnos con NEE de interactuar socialmente con su profesor y compañeros de clase, esto se relaciona con la capacidad de establecer buenas relaciones a partir de una actitud asertiva de los involucrados, en un clima de trabajo respetuoso y motivador.

Otra forma de interacción que utiliza MC, se relaciona con la delegación de responsabilidades a J en torno a la entrega de algún material al resto del grupo, lo cual, le permite al alumno desplazarse por los lugares de sus compañeros y así reconocerlos, ya que, comentó la docente, en un principio esto se le dificultaba.

La comunicación a través de la conversación

En este aspecto se rescata el uso de la conversación por MA y MC para propiciar el aprendizaje a partir de los errores que son cometidos por los propios alumnos con NEE, los cuales, son una oportunidad para mejorar y no fueron utilizados para poner en evidencia a los estudiantes. Además, la conversación

es guiada a partir de una serie de cuestionamientos que permiten a los estudiantes descubrir información, conocer, investigar y aportar conocimientos. En el caso de MB, utiliza la conversación como medio para disminuir las conductas agresivas del alumno R.

En los tres casos estudiados se valoran las aportaciones de los estudiantes con NEE, lo cual refleja el rol que está desempeñando cada docente en función de la integración educativa a partir de un estilo de comunicación asertiva, donde se privilegia el respeto por la opinión de los demás, puesto que es la expresión directa, honesta, adecuada y oportuna de las ideas, sentimientos, necesidades o derechos.

La motivación a través de la expresión verbal y no verbal

La motivación se identificó a partir del uso de expresiones verbales y no verbales en los tres casos. La expresión verbal y no verbal la realizan de manera simultánea y son utilizadas como un reforzamiento de su conducta o de la realización de un trabajo, donde reconocen el esfuerzo y dedicación puesta en él; lo cual, favorece el aprendizaje y una conducta productiva.

B. Proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta categoría se describe el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de dos temas centrales que son: las adecuaciones curriculares y el desempeño profesional. Las adecuaciones curriculares se analizan a partir del trabajo en el aula y el extraescolar, la instrumentación didáctica donde se planifican las situaciones de aprendizaje y la evaluación. El desempeño profesional se describe a partir de las actitudes de los docentes en la integra-



ción educativa y sobre la capacitación para fortalecer sus competencias profesionales.

La información de cada una de las subcategorías se retoma de los datos obtenidos en la bitácora de observación y en las entrevistas interactivas no estructuradas aplicadas a los tres educadores.

Adecuaciones curriculares en el trabajo áulico

En esta subcategoría se distingue que los tres casos realizan una ayuda directa en el cuaderno de trabajo de los alumnos con NEE, anotando el ejercicio que se está realizando, además de llevar a cabo algunas orientaciones verbales. Brennan (1988), considera que los alumnos con NEE pueden seguir el currículum oficial siempre y cuando se les brinde un apoyo adecuado que va más allá del registro escrito de un ejercicio, es decir, se requiere promover modificaciones en torno al tratamiento del currículum.

En el caso de MB se encontró que al alumno P, le aplica ejercicios diferentes al resto del grupo, los cuales han sido adaptados por MB para trabajar los contenidos de cada bloque. Esta propuesta curricular adaptada le permite tener un mejor manejo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde las posibilidades de obtener éxito en su trabajo son aún mayores, ya que se consideran sus áreas de oportunidad y de mejoramiento.

Por otra parte, MC trabaja de manera conjunta y coordinada con la mamá de J, ya que se observó su presencia y participación dentro de las actividades propuestas en el aula, lo cual, le permite a J tener un apoyo más individualizado y orientado en el trabajo propuesto por MC, pero sin demeritar el papel que tiene

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino para favorecerlo a partir de la ayuda que le otorga MF.

Adecuaciones curriculares en el trabajo extraescolar

Del caso de MC fue el único que se obtuvo información, a partir de la entrevista interactiva no estructurada, sobre las adecuaciones en el trabajo extraescolar, donde al alumno J se le asignan tareas diferentes a las del resto de los estudiantes de su clase, las cuales van ligadas con el contenido educativo, lo que varía es el grado de dificultad con el que se manejan, ya que es diferente por sus capacidades y características cognitivas.

Adecuaciones curriculares en la instrumentación didáctica

A partir de las entrevista se rescata que las adecuaciones curriculares que elaboran para trabajar son nulas en el caso de MA, donde comentó: “En mi planeación no escribo adecuaciones, esas las hago cuando realizo el trabajo con los alumnos aquí en el salón”. En el caso de MB y MC, las realizan enfocándose al manejo de situaciones de aprendizaje, donde MB dijo: “No las pongo de una manera puntual, sólo en el espacio de observaciones ahí anoto algunas adaptaciones que hago en la aplicación de alguna actividad o ejercicio”. En el caso de MC mencionó: “tengo que realizar algunas adecuaciones ya sea dentro de la planeación o en los ejercicios que les pongo”.

Barabtarlo y Zedansky (1995) consideran que la instrumentación didáctica ha de ser susceptible a modificaciones para el desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes, por tanto es una tarea del docente



el constante replanteamiento de situaciones didácticas adecuadas a las necesidades de los estudiantes.

Existen en los tres casos coincidencias en el sentido que opinan que las adecuaciones curriculares las deben de realizar en conjunto con el docente de educación especial, Wenger maneja que “una práctica compartida conecta a los participantes de maneras diversas y complejas” (2001: 104). Por lo tanto, la interacción que se establezca entre ambos docentes será una pieza clave para enfrentar los retos y las oportunidades de mejorar la práctica educativa y con ello beneficiar a los usuarios con NEE.

El desarrollar una práctica compartida requiere de un compromiso mutuo y la negociación en el desarrollo de un plan de trabajo por ambas partes (Wenger, 2001), trabajar bajo un enfoque colaborativo, coordinado y sustentable para lograr la integración educativa y social de una manera eficaz.

En este sentido, si ambas partes, le proporcionan y le facilitan al alumno con NEE, las condiciones físicas, cognitivas, afectivas y sociales, se favorecerá su proceso educativo y sus necesidades serán cubiertas con acciones adecuadas y situadas a su condición como estudiante y como persona única.

Adecuaciones curriculares en la evaluación

En este rubro se destaca que en los tres casos estudiados consideran que los criterios de evaluación usados para valorar a los alumnos con NEE son diferentes porque el proceso se enfoca a un grado de logro diferente que al resto del grupo.

La aplicación del instrumento auxiliar en la evaluación del bimestre septiembre-octubre estuvo a cargo de las maestras de USAER, las cuales utilizaron el formato estándar asignado por la mesa técnica de esta entidad, lo que modificaron fue la presentación de los puntos a valorar. Donde se destaca la importancia de iniciar con la elaboración de un examen acorde a las capacidades, condiciones y procesos de los estudiantes con NEE. Los docentes responsables mostraron inconformidad en relación con este suceso, ya que ellos consideran que es necesario realizar adecuaciones que trasciendan la aplicación guiada de la prueba. “Algunas [...] adecuaciones pueden ser relativamente superficiales, por lo que no varía demasiado la planificación o programación establecida por los maestros para todo el grupo; otras, en cambio, pueden ser sustanciales, dependiendo de las necesidades educativas especiales de los alumnos, lo cual implica una individualización del currículo” (García y Escalante, 2000: 138).

Desempeño profesional a partir de la capacitación

En el caso de MA percibe a la capacitación como una actividad personal y profesional porque le permite mejorar sus prácticas de enseñanza a partir de la búsqueda de diferentes fuentes de información. Por su parte, MB la considera como una forma de desarrollar nuevas capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes para el trabajo docente. En lo que respecta a MC, la maneja como una relación del binomio teoría-práctica, porque tiene que ser fundamentada y funcional para responder las necesidades educativas de los estudiantes.



En los tres casos existe una coincidencia al exponer a la capacitación como una actividad permanente, a través de cursos, talleres o reuniones de consejo técnico pedagógico. Perrenoud (2004) establece que la formación del profesorado es un proceso que dura toda la vida, sin embargo, cada maestro vive esta premisa de una manera distinta.

C. Servicios de Educación Especial

En esta unidad de análisis se hace referencia a los servicios de apoyo que se prestan en la institución educativa, donde la Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se enfoca al proceso de integración educativa de las alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido se destaca el servicio de los profesores de apoyo de forma externa al aula regular, identificado a partir del registro de observación y con los datos de las entrevistas realizadas.

Servicio de apoyo externo al aula

El apoyo externo que se les brinda a los alumnos con NEE muchas veces no es planificado de forma conjunta con el maestro del aula regular. En el caso de MC hay una negociación a que salga el alumno fuera del aula, lo cual justifica a partir de un trabajo colaborativo desarrollado con la madre de familia. En los casos de MA y MB la información que se obtuvo fue a partir de la entrevista, donde manifestaron que los alumnos salían del aula para trabajar con las docentes de USAER.

Gortázar (1995) señala que el profesor de apoyo debe realizar su función en tres niveles: en el centro, con el maestro y con el alumno; además de establecer distintas refuerzos

pedagógicos: previo al tratamiento de contenidos; simultáneo dentro del aula; posterior al tratamiento de contenidos; previo y posterior a la explicación de contenidos.

En este estudio se visualiza en cada uno de los casos que el servicio de apoyo que ofrece el equipo de USAER presenta una desarticulación entre el docente del aula regular y el profesor de apoyo, ya que no existe para los docentes regulares un claro conocimiento de las funciones del equipo de apoyo, de la integración, de un plan de trabajo coordinado y del establecimiento de acuerdos para colaborar.

En todos los casos expresaron que la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje recae en ellos, ya que son los encargados del diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas.

En este sentido, el maestro del aula regular y el profesor de apoyo no conforman una comunidad de práctica activa, negociada y comprometida para lograr un objetivo común: la integración de alumnos con NEE. Wenger maneja que “una práctica compartida conecta a los participantes de maneras diversas y complejas” (2001: 104), por lo tanto, el desarrollar una práctica con estas características requiere de un compromiso mutuo y la negociación en el desarrollo de un plan de trabajo por ambas partes; trabajar bajo un enfoque colaborativo, coordinado y sustentable para lograr la integración educativa y social de una manera eficaz.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados muestran que el proceso de integración educativa se va construyendo en la vida cotidiana de la escuela y es definido



a partir de las situaciones psicopedagógicas que en ella se suscitan, con la articulación que existe entre interacción, comunicación y motivación, así como también, un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico y el apoyo de los Servicios de Educación Especial, los cuales, forman la parte fundamental en la inclusión social de los alumnos con NEE.

Se insiste entonces en considerar al aula, un lugar de aprendizaje multidireccional que ha de compartir una gran diversidad de objetivos y tareas de aprendizaje a adquirir dentro de un entorno social diverso tanto por el origen y capacidades de los alumnos como por sus intereses y expectativas, así como la capacidad para comunicárselos entre sí. Es relevante mencionar que en cualquier tarea, los alumnos motivados intrínsecamente suelen: hacer la tarea por iniciativa propia sin esperar refuerzos positivos o premios, dedicarle tiempo a la actividad a fin de aprender más significativamente y no de memoria, ser creativos en la realización de tareas o en las participaciones que hacen en clase, persistir a pesar del fracaso (Ormrod, 2005).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un aula integradora se identifica que para atender a los alumnos con NEE, es necesario considerar una propuesta curricular adaptada, que se enfoca a reorganizar o modificar contenidos para hacerlos más accesibles a los estudiantes en función de sus características y de los apoyos y/o recursos didácticos disponibles.

En cuanto al rol como docentes, la integración de alumnos con NEE exige tener una actitud de apertura y de disposición favorable hacia la atención de alumnos con NEE, seguirse preparando, tener disposición de

trabajar colaborativamente con compañeros docentes, padres de familia y los integrantes de USAER.

Finalmente, muchas veces se confunde el concepto de NEE, aplicándolo únicamente a la discapacidad, por lo que muchos docentes creen que atender a los alumnos con NEE se limita a la identificación en aislado de sus discapacidades y de las causas que las determinan, imposibilitando de esa forma la generación de una actitud de aceptación y de flexibilidad hacia los alumnos que presentan esta condición. En cambio, si además de las causas, se consideran las potencialidades y limitaciones de dichos estudiantes, y se sensibiliza al resto de la comunidad escolar sobre la importancia de la integración, se estará favoreciendo la convivencia en un clima de aceptación y respeto hacia estos alumnos.

Los profesores, alumnos y padres de familia requieren un trabajo constante y en conjunto dentro de las aulas escolares, convirtiéndose en una de las formas de cambiar esta realidad para las generaciones presentes y futuras.

Bibliografía

- Barabtarlo, A., y Zedansky (1995). *Investigación y acción: una nueva didáctica para la formación de profesores*. México: UNAM.
- Brennan, J. (1988). *El curriculum para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1984). *Los formatos de la adquisición del lenguaje*. En *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Alianza.
- Galloway, D. (1992). *La interacción con los niños con necesidades educativas especiales*. Psicología social de la escuela primaria. 3ª Ed., 231-246. (C. Rogers, y P. Kutnick, copiladores) Barcelona: Paidós.
- García, C. I., y Escalante, H. I. (2000). *La integración educativa en el aula. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Gortázar, A. (1995). *El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. Desarrollo psicológico y educación*, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, 8ª Ed, 367-382. (A. Mar-



- chesi, C. Coll, y J. Palacios, compiladores) Madrid: Alianza.
- Hernández, S. R. (1998). *Manual de investigación social*. México: Trillas.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill.
- Marchesi, A., y Martin, E. (1995). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar, 8a. Ed., 15-33. (A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios, compiladores) Madrid, Alianza.
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado el 1 de Septiembre de 2010, de Universidad de Alberta: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano*. 4ª Ed., Madrid: Pearson Educación.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, SEP.
- Pourtois, J. y Huguette D. (1992). La legitimación de los conocimientos. Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. Barcelona, Herder.
- Rogers, C. R. (1991). *Las relaciones interpersonales en la facilitación del aprendizaje*. En Libertad y creatividad de la educación en la década de los ochenta. Barcelona: Paidós.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos...¿aprenden?* México, SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP, Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.
- SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. En Cognición y desarrollo humano. España: Paidós.



Red de alumnos normalistas trabajando: pensar globalmente, actuar virtualmente

BALTAZAR CONTRERAS DURÁN
GUADALUPE MELINA NÚÑEZ VALLADÁREZ
JORGE ANTONIO ALFARO RIVERA

Estudiante del 8° Semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria
Estudiante del 8° Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria
Profesor investigador, Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Resumen

El artículo expone una reflexión de dos estudiantes normalistas de Guanajuato y del Estado de México, pertenecientes a una red virtual de alumnos, como actividad que complementa su formación. Ésta es coordinada por un académico de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato con apoyo de cuatro docentes de Escuelas Normales del Estado de México y pretende favorecer el desarrollo de competencias digitales como futuros docentes. El grupo trabaja virtualmente en una plataforma *ad hoc* para ello, en uno de los mayores buscadores del orbe: *Google*. La red se denomina: “Red de Alumnos Normalistas Trabajando”, título que tiene que ver con el propósito mencionado,

basado en una perspectiva constructivista, donde profesores y estudiantes al interactuar entre sí, se convierten en monitores que favorecen una dinámica basada en el aprendizaje colaborativo. El uso de *Google Groups* y sus diversas herramientas posibilitan que aprendamos a usarlas de manera reflexiva y analítica, pues ahí se plasman diversos puntos de vista, propiciando el desarrollo de diversas competencias docentes en ambientes virtuales, proporcionando una alfabetización digital que permite utilizar de manera eficaz y eficiente estos nuevos instrumentos tecnológicos que constituyen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en actividades profesionales y personales.

Palabras clave: competencias digitales, *Google Groups*, análisis, reflexión



Introducción

En el Informe Mundial de la UNESCO (2005) “Hacia las sociedades del conocimiento” se ha denominado la tercera revolución industrial a la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) porque éstas han creado una nueva dinámica social, económica y cultural. Esto ha generado una constante evolución e interdependencia entre los diferentes elementos que conforman la sociedad, principalmente en el ámbito educativo.

Por ello, resulta conveniente lanzar una pregunta que constantemente se escucha entre los grupos de docentes ya formados y que se convierte en uno de las principales enigmas para todos aquéllos que tienen dificultades para avanzar a la par de los retos y cambios tecnológicos: ¿Cómo desarrollar competencias digitales en alumnos normalistas?

La respuesta desde luego es amplia y compleja, pero quizá aventurándonos un poco, a partir de las propuestas de nuestra red virtual, podríamos decir que la clave radica en el uso de herramientas tecnológicas y el desarrollo de las mismas, utilizándolas en grupos para realizar trabajos colaborativos en donde la diversidad de pensamientos contribuyan a enriquecer las temáticas, convirtiéndose en una necesidad para todos y cada uno de nosotros, pues en la medida en que comprendamos que los recursos digitales son una herramienta con el potencial de posibilitar el progreso del ser humano: desarrollando sus capacidades, habilidades, competencias, actitudes y valores (Schmelkes, 1994).

Consideramos de vital importancia el uso de estos medios, particularmente de un ins-

trumento tan innovador como la Internet, pues nos está facilitando el acceso a recursos que hace pocos años no existían. Su desarrollo ha facilitado la creación de un espacio donde se puede participar en foros y conferencias, localizar información de lo más variado, expresar opiniones, comunicarse con otros usuarios, realizar compras desde casa, y un largo etcétera.

Ante ello, no podemos negar que los avances tecnológicos han aportado enormes beneficios a toda la humanidad, lo que aumenta las posibilidades para cambiar el mundo adecuándolo a nuestras necesidades. No obstante, en el informe publicado por la Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), en 1994 sobre calidad en la enseñanza, se confirman las limitaciones de las personas para acceder en el campo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), y recomienda a las autoridades educativas mexicanas generar estrategias para adaptarse a estas situaciones, estableciendo nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas, docentes y alumnos, con ello surgen nuevas y ampliadas expectativas sobre las instituciones educativas (Fernández, 2003).

La vida de los seres humanos y la atención a sus necesidades van de la mano de la tecnología, y, ante esto, debemos saber hacer uso de ella y sacarle el beneficio necesario, como la participación dentro de espacios donde podamos comentar, confrontar y compartir información obtenida de diversos recursos contenidos en la Web acerca de la realidad y vida cotidiana; es decir, saber encontrar información para mejorar la calidad de la educación y no sólo tomarlo como un pasatiem-



po. En este contexto, se creó la Red de Alumnos Normalistas Trabajando en un ambiente virtual (*google groups*).

El presente documento tiene el propósito de reflexionar acerca de las experiencias vividas, así como exponer las ventajas y desventajas en la formación de los futuros docentes miembros de este grupo. Las conclusiones aportan información que pudiera ser tomada en cuenta para el trabajo mismo de la red así como para investigaciones relacionadas con la temática.

Nociones de competencia digital

¿Qué son las competencias digitales? ¿Cuáles son? ¿Qué significa desarrollar competencias digitales? ¿Por qué es importante que un alumno normalista desarrolle estas competencias? ¿Cómo se adquieren? Consideramos necesario hacer una reflexión sobre lo que hoy en día significa una formación docente que ayude a desarrollar competencias digitales.

Partimos de la idea de que el término “competencia” es de carácter polisémico, su uso y aplicación dependen de la manera en que se conceptualiza en los distintos ámbitos. Con respecto a las competencias en el ámbito educativo, primeramente es importante tener presente que según el constructivismo, los contenidos son saberes que permiten afrontar diversas situaciones personales o sociales que se presenten. Como dice César Coll, son “el conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (1992: 155).

Con esto entendemos que una competencia no simplemente es desempeñarse mejor

que todos en alguna situación, el término hace referencia a las habilidades intelectuales desarrolladas por un sujeto frente a un objetivo determinado, en el transcurso de su formación educativa y a lo largo de su vida.

Lo anterior exige de una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo que nos rodea, el uso de nuevas herramientas o instrumentos y la implantación de nuevos valores y normas de comportamiento “Una competencia es el desarrollo de una capacidad para el logro de un objetivo o resultado en un contexto dado” (Bazdrech, 2005: 65). Esto refiere a la capacidad de la persona para dominar tareas específicas que le permitan solucionar las problemáticas que le plantea la vida cotidiana, como el que un estudiante aprenda a leer o que aprenda a contar el dinero para adquirir un producto en una tienda. Ahora bien, en la actualidad existen investigaciones (Chan, 2005; Hernández y González, 2005; López y Flores, 2006; Sobrado, 2006; Guitert, Romeau y Pérez-Mateo, 2007; UNESCO, 2008), que relacionan a las competencias a desarrollar con el uso de las TIC.

Pero, qué competencias digitales debe desarrollar un docente en formación. Al respecto, López y Flores (2006), consideran importante que cualquier persona que viva en el siglo XXI desarrolle:

- a) Competencias básicas en el uso de las TIC: es necesario principalmente aprender a trabajar utilizando las tecnologías. Saber acceder a cualquier sitio, ingresar a páginas web y resolver situaciones problemáticas usando las habilidades desarrolladas.
- b) El uso de las TIC para la búsqueda y selección de la información: sin lugar a dudas,



una de las grandes ventajas que las TIC nos aportan, es la cantidad de información que puede ser puesta de manera virtual a disposición de todos, pero nos encontramos en una situación en permanente revolución, ya que los sitios webs dedicados a la formación van creciendo y complejizándose por la diversidad de temáticas que van apareciendo. Situación que se presenta “desde una perspectiva institucional, como asociativa o personal” (Cabero y Llorente, 2008: 2), ofreciéndonos de esta forma, una amplitud de información con la que profesores y estudiantes podemos interaccionar tanto en el salón de clases, como en ambientes virtuales.

c) El uso de las TIC como medio de comunicación. Las TIC permiten que varias personas realicen actividades de interacción comunicativa independientemente del espacio y tiempo en el que cada uno se sitúe, pero en el ámbito educativo, permiten la colaboración e intercambio de información entre profesor y alumnos. El chat y el correo electrónico, son herramientas de comunicación que cada vez son más utilizadas, y tienen un potencial insospechado para los estudiantes.

d) El uso de las TIC como medio para el aprendizaje: con el enfoque adecuado, los estudiantes podemos acercarnos cada vez más al ideal de ser los propios diseñadores de nuestro proceso de aprendizaje, usando la tecnología como herramienta para analizar el mundo, acceder a la información, interpretar y analizar el propio conocimiento y representar lo que sabemos. Si confrontamos esto con los tradicionales modelos de enseñanza centrados en el profesor, las TIC permiten pasar a modelos centrados en el estudiante, es decir, pasar de una cultura de la enseñanza, a

una cultura del aprendizaje, ya que la mejor forma de aprender, no es reproduciendo conocimientos, sino construyéndolos (Cabero y Llorente, 2008).

Por tal motivo, consideramos que ser docentes en la sociedad actual, es algo más que ser un experto en las diversas asignaturas, pues se requiere ser un facilitador, un coordinador de experiencias de aprendizaje y promotor de estrategias que ayuden a los estudiantes a aprender cómo aprender de forma activa, participativa y con un cierto grado de autonomía que se fortalece cada vez más hasta llegar a que un estudiante sea responsable de sus propios procesos de aprendizaje (Andrade y Sánchez, 2010).

Creemos que los profesores siempre se han visto tentados a querer adaptar las tecnologías a sus prácticas tradicionales, pero esto es cada vez más difícil, sobre todo cuanto se trata de recursos como Internet, debido a su gran potencial interactivo y a la cantidad ilimitada de información a la que se tiene acceso. Los materiales didácticos y los demás recursos de apoyo a la educación a disposición de profesores y estudiantes se han multiplicado de manera exponencial.

De esta manera, a los tradicionales libros, juegos, vídeos y sus aportaciones, ahora se suman los materiales multimedia y las infinitas webs de Internet que facilitan al profesorado el acceso a la información sobre los temas de interés para su grupo. Por otra parte, un uso pedagógico adecuado de las TIC también propicia una mayor autonomía y calidad en los aprendizajes de los estudiantes, ya que además de facilitar información, canales de comunicación e instrumentos de productividad para un mejor proceso de la informa-



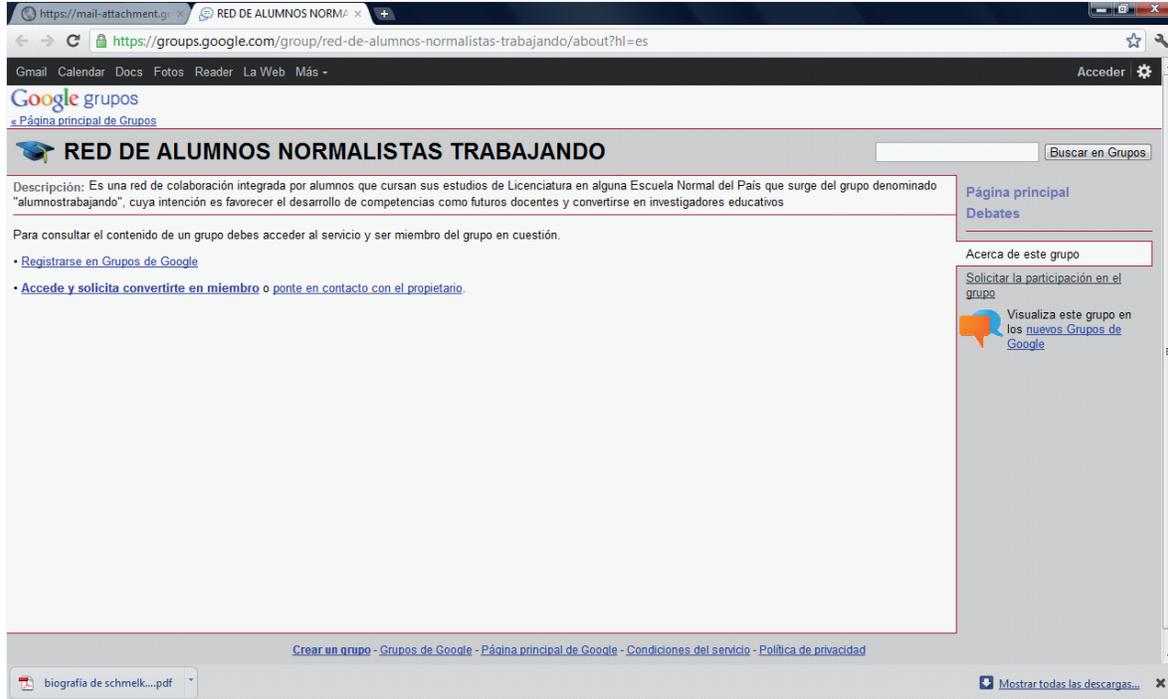
ción, actúan como instrumentos cognitivos que pueden apoyar y expandir su capacidad de pensamiento, como es el caso de *Google Groups*.

Google Groups: el elemento fundamental

Tenemos la grata experiencia de pertenecer a un grupo en donde un docente de la Escuela Normal Superior Oficial de Guajuato, nos ha dado la oportunidad de trabajar utilizando una plataforma en la que se hace uso de diversos recursos: el correo electrónico, el chat, los foros, debates, libros y archivos en la misma, el sitio: [https://groups.](https://groups.google.com/group/red-de-alumnos-normalistas-trabajando/about?hl=es)

[google.com/group/red-de-alumnos-normalistas-trabajando/about?hl=es](https://groups.google.com/group/red-de-alumnos-normalistas-trabajando/about?hl=es) (Figura 1) fue creado para intercambiar ideas, dar puntos de opinión, debatir sobre diversos temas de carácter educativo, elaborar mapas mentales a partir de lecturas, entre muchas otras cosas. Sin duda alguna, consideramos muy importante integrar la red en la plataforma, lo que demuestra nuestro interés por el uso de los recursos tecnológicos. Resulta interesante la manera en que se pueden integrar, logrando como producto la realización de competencias en el manejo de las TIC contenidas en la *World Wide Web* (www).

Figura 1. Página principal de Google Groups: "Red de alumnos normalistas trabajando"





Una ventaja de singular importancia es que esta herramienta y plataforma es de servicio gratuito y de fácil acceso, requiere mínimas habilidades digitales, situación que favorece el desarrollo de actividades en este sitio tanto para el administrador y/o dueño como para los participantes. Los miembros pueden agregar la información que consideren importante y generar los debates, si el administrador del grupo se los permite. Además, la página cuenta con los siguientes apartados: debate en línea o por correo, estadísticas, notificaciones por correo, páginas para agregar información. Esto permite al usuario contar con diferentes elementos para realizar sus actividades.

La comunidad estaba conformada hasta el 28 de Julio de 2011, por siete docentes que coordinan el trabajo, dos alumnos administradores, 81 alumnos de dos escuelas Normales del Estado de México y cuatro alumnos de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, con la posibilidad de incrementar la cantidad, ya que actualmente hay 43 alumnos pendientes con posibilidad de incorporarse a la red.

El trabajo en una plataforma virtual resultó de interés desde el principio para muchos de los involucrados, aunque con algo de temor por no estar familiarizados con la herramienta ya que en algunos casos, solamente se conocía *Hi5*, *Facebook*, *Twitter*, *My Space* y algunos blogs sociales donde se suele interactuar con otras personas, pero diseñados solo para platicar y comunicarse, conocer nuevos amigos; algo completamente diferente a lo que es la experiencia en una plataforma con fines educativos y de investigación.

El coordinador, con ayuda de dos admi-

nistradores –de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato y de la Escuela Normal de Ecatepec–, ha guiado al grupo en el uso de herramientas tecnológicas con fines educativos (subir y descargar archivos para la lectura y para compartir opiniones e ideas). La red se formó a partir de una invitación que se envió a cuenta de correo para que participaran los alumnos normalistas. La “Red de alumnos normalistas trabajando”, se define como: “una red de colaboración integrada por alumnos que cursan sus estudios de licenciatura en alguna Escuela Normal del país que surge del grupo denominado “alumnos trabajando”, cuya intención es favorecer el desarrollo de competencias como futuros docentes y convertirse en investigadores educativos” (Figura 2).

Ya conformado el grupo, cada uno de los integrantes hizo una presentación personal en donde muestra su foto, lugar de nacimiento y algunos datos personales sobre lo que les gusta hacer, pasatiempos, ideales, metas, entre otros (Figura 3).

Desde que comenzó a operar la red se abrió un debate sobre diversos temas educativos, algunos propuestos por algún docente y otros por iniciativa de los administradores. La participación ha sido muy variada; algunos miembros constantemente participan, mientras que otros lo hacen con menos frecuencia. Se podría decir que hay actitudes de interacción, convivencia y aprendizaje en un medio virtual, pero con un enfoque colaborativo encaminado a la investigación educativa.

En esta red se sube y comparte información referente a investigación o educación (Figura 4); el coordinador y los docentes administradores están constantemente aten-

Figura 2. Página de presentación del grupo

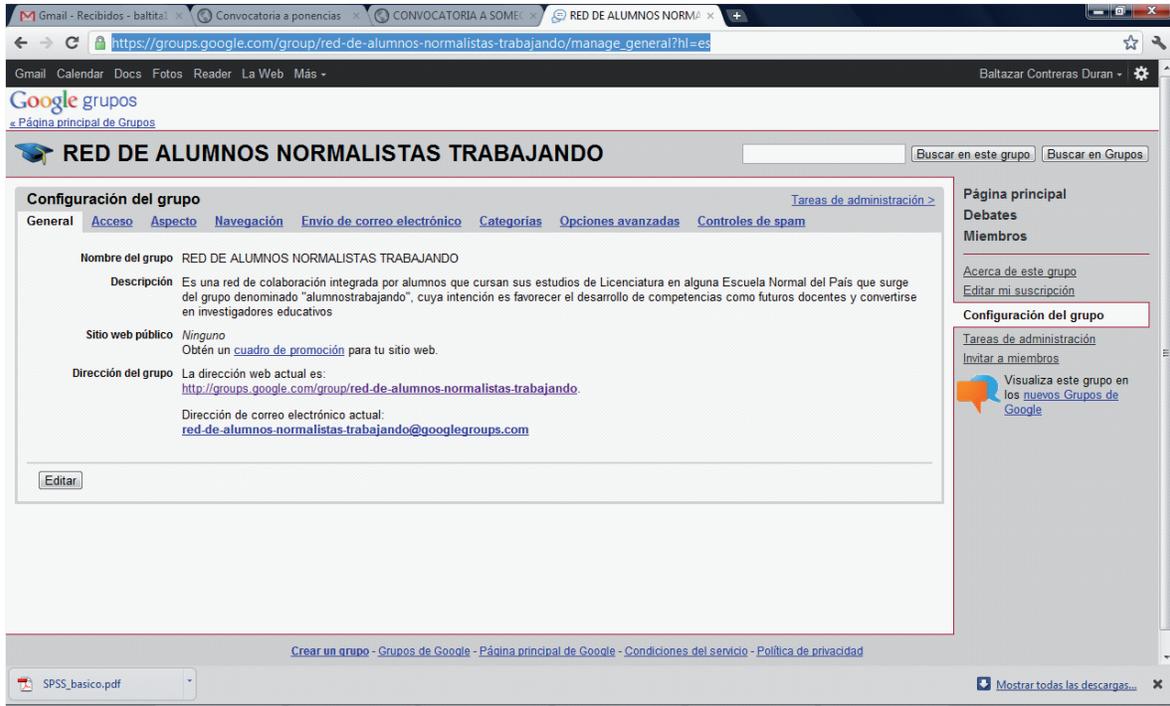
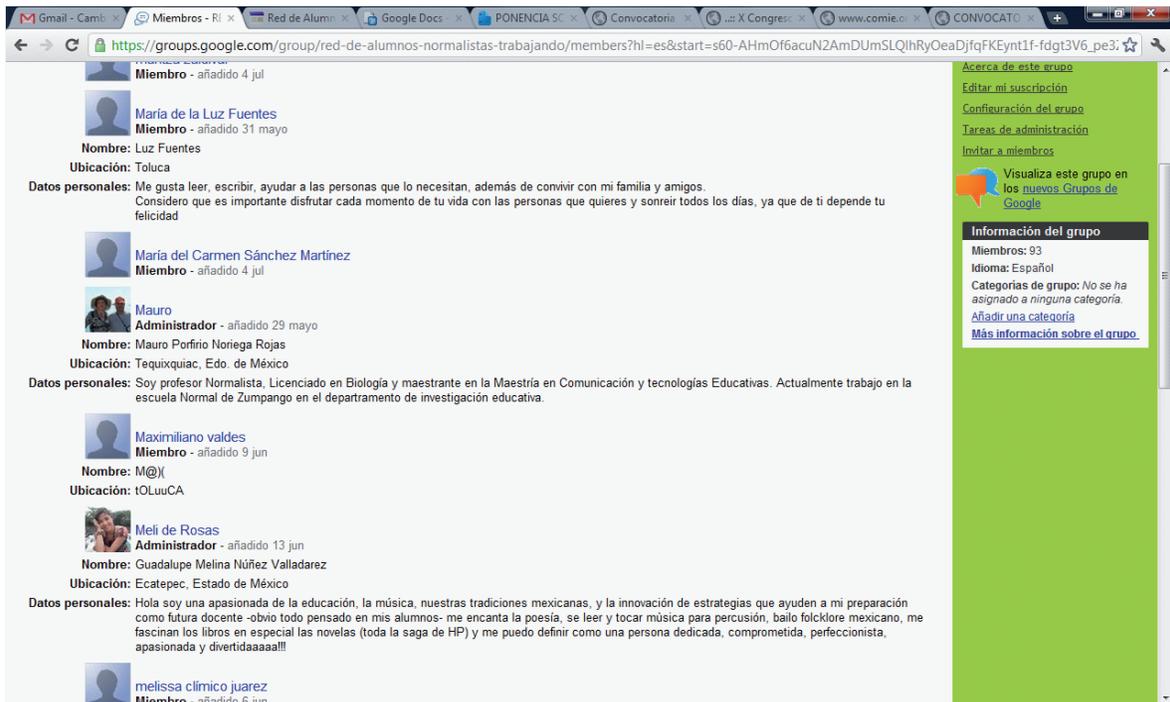


Figura 3. Página del grupo donde se muestran presentaciones de algunos miembros que conforman la “Red de alumnos normalistas trabajando”

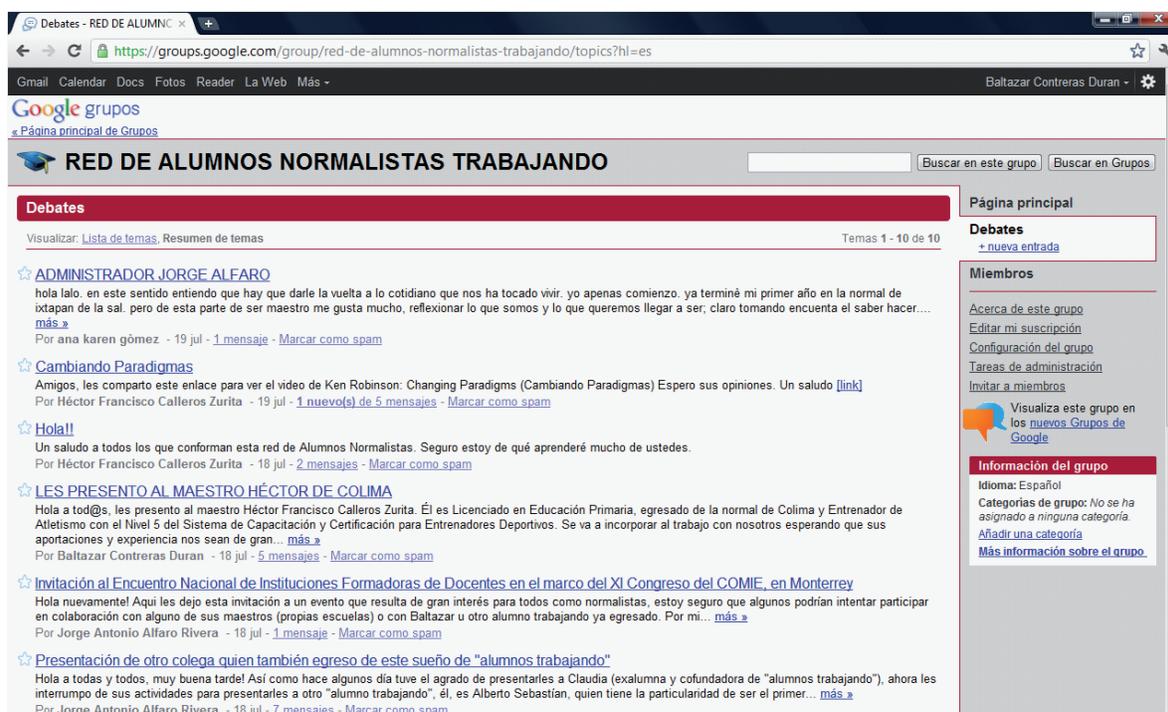


tos para aclarar dudas, hacer comentarios y sugerencias valiosas, que aportan elementos para desarrollar y mejorar el trabajo.

Esto ayuda para ir creciendo humana y académicamente, pues se observan y evalúan los trabajos de los demás compañeros y sirve para comparar lo realizado por cada uno de los miembros en cuanto a valorar el trabajo

personal con un sentido profesional: aprender de y con los demás en un ambiente virtual; es decir, lo que realmente es el trabajo colaborativo, con un espíritu reflexivo, en el que se debe analizar, supervisar y modificar la práctica en la acción, además de tener claros los contenidos y objetivos a lograr en las diferentes propuestas.

Figura 4. Página donde se muestran los temas a debatir por los miembros de la red



¿Hacia dónde vamos?

No olvidemos que la educación está actualmente preocupada por modernizar sus métodos y por aprovechar los recursos más novedosos de comunicación vía satélite y de computación –las llamadas nuevas tecnologías–. Porque ciertamente, aplicaciones como la consulta de datos a través de una navegación por la Internet, el intercambio individual

y colectivo por correo electrónico y las teleconferencias y videoconferencias interactivas por vía satélite son una gran oportunidad manifiesta para la educación (Alonso, 2004).

A partir de la experiencia de trabajar en una plataforma, llegamos a la conclusión de que hemos desarrollado competencias y con ellas aprendido a trabajar en Internet, que sin lugar a dudas nos serán de gran utilidad



en un futuro no muy lejano. Y esto, podremos aplicarlo en la vida cotidiana, para que además de las clases, le dediquemos un tiempo extra a la educación, trabajando con este medio tecnológico.

Hay muchos retos por delante pues no hemos logrado que todos los alumnos participen y nos preocupa ya que se necesita que haya una transformación en las mentalidades para que aprendan a usar la Internet. Tenemos una gran tarea para el siguiente ciclo con más tiempo para provocar que se dé un cambio, pero éste no debe ser sólo de forma sino también de fondo: una plataforma educativa es lo ideal para que los estudiantes desarrollemos competencias tecnológicas. Creemos que esto contribuiría muy significativamente en todos, además de que ayudaría a obtener un mejor desempeño y alcanzar de manera más fácil las metas que nos hemos propuesto.

Como futuros docentes está en nuestras manos una parte del porvenir educativo, y es por eso que existe un reto que consideramos importante y oportuno: aprender a desarrollar competencias en otros ámbitos como la red mundial, donde la tecnología ha invadido todos los ámbitos de la vida social, para convertirse en una parte de nuestra cotidianidad.

Conclusiones

Finalmente, algunos comentarios relacionados con el trabajo en la red. En primer lugar nos ha servido como experiencia formativa novedosa y confiamos en que sirva a otros estudiantes y docentes para prepararse en el uso y aprovechamiento de las herramientas necesarias para el desarrollo del trabajo docente. En la red se han sorteado

algunas dificultades y hemos encontrado un apoyo importante para trabajar nuestras competencias tecnológicas. Ante la efervescente y siempre cambiante dinámica social, las necesidades de formación de los docentes se prolongan más allá de los primeros estudios de la licenciatura y se extienden a lo largo de toda la trayectoria laboral, ya que la formación continua resulta imprescindible, tanto por las exigencias derivadas de los cambios en los entornos laborales como también para hacer frente a los cambios que se producen en nuestros contextos, a la par de que crece la importancia de la educación informal a través de los medios de comunicación y muy especialmente Internet, pues la cantidad de tiempo que las personas les dedican y las infinitas posibilidades de acceso que proporcionan hacen de ellos una de las principales fuentes de información y por supuesto todo esto exige nuevas competencias profesionales para los formadores.

Bibliografía

- Alonso, A. (2004). *Los medios en la comunicación educativa*. México, Limusa, Noriega Editores.
- Andrade, R. y Sánchez, A. (2010). *Las competencias en los entornos virtuales*. Memoria académica del Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Recuperado el 24 de marzo de 2011 de <http://fch.mx/lateduca/lateduca.htm>.
- Bazdresch, M. (2005). *Las competencias en la Formación de Docentes*. Revista Educar de Jalisco, 35, Octubre-Diciembre. México. Recuperado el 24 de marzo de 2009 de <http://educar.jalisco.gob.mx/35/Educar%20No%2035baja.pdf>.
- Cabrero, J. y Llorente, M. (2008). *La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI*. Revista Portuguesa de Pedagogía, 42 (2), 728 (ISSN: 0870418). Recuperado el 13 de abril de 2011 de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf>.
- Chan, M. (2005). *Competencias mediacionales para la educación en línea*. Revista Electrónica de Investigación Educativa 2, (7). Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. Recuperado el 18 de marzo de 2011 de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html>.
- Coll, C. (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendi-*



- zaje de conceptos, procedimientos y actitudes, España, Santillana.
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del SIGLO XXI. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 11 (1), 100. España, Ciss Praxis. Recuperado el 10 de marzo de 2009 de <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>.
- Guitert, M., Romeau, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (4), 1-12. Recuperado el 20 de mayo de 2011 de http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf.
- Hernández, M. y González, M. (2005). Los objetos de aprendizaje reutilizables (OAR): Modificaciones en torno a la configuración del conocimiento pedagógico y otras competencias exigidas en la sociedad de la información. *RED Revista de Educación a Distancia*, 3 (4), 1-13. España. Recuperado el 15 de junio de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54709605>.
- López, M. y Flores, K. (2006). Análisis de competencias a partir del uso de las TIC. *Apertura: Revista de Innovación*, 5 (6). Universidad de Guadalajara, México. Recuperado el 10 de enero de 2011 de http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num5/pdfs/analisis_competencias.pdf.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México. OEA.
- SEP (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*. México, SEP.
- SEP (1999). *Plan de estudios. Licenciatura en educación secundaria*. México, SEP.
- Sobrado, L. (2006). *Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación): diagnóstico y desarrollo*. Estudios Sobre Educación, 11 (8), 27-43. Publicaciones de la Universidad de Navarra, España. Recuperado el 22 de abril de 2011 de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8957/1/Eb.pdf>.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Publicaciones de la UNESCO. Recuperado el 28 de enero de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Publicaciones de la UNESCO. Recuperado el 11 de mayo de 2011 de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>.
- Torres, R. M. (2001). *La formación en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. ED-01/PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo. Recuperado el 29 de agosto de 2009 de <http://usuarios.lycos.es/hcalibra/OEI/torres.pdf>.



El investigador educativo: autoridad epistemológica y autoridad legal

MARÍA DOLORES GARCÍA PEREA

Profesora investigadora
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México

*Quien puede saberlo mejor o procurarse
mejor conocimiento se siente responsable
de las consecuencias de su decisión*

GADAMER

Resumen

Con la finalidad de hacer una invitación para reflexionar el estatuto de autoridad otorgada al investigador educativo por parte de las personas con quienes co-actúa y co-relaciona, los objetivos del presente trabajo son: reflexionar acerca de la polémica existente entre autoridad epistemológica y autoridad legal y analizar cómo ambas determinan las representaciones e imaginarios sociales entorno a la identidad y modos de ser de este actor educativo.

Las preguntas que se plantean en el trabajo son: ¿Qué se entiende por autoridad e investigador educativo?, ¿Cuáles son los principios, propiedades, aspectos y elementos que caracterizan a la autoridad?, ¿Qué tipos de

autoridad le son otorgadas a los investigadores educativos? y ¿Cuáles son los saberes que tiene que poseer el investigador educativo para tener una autoridad epistemológica?

Los apartados del trabajo son: Precisiones conceptuales sobre la autoridad, Autoridad epistemológica y autoridad legal, Autoridad tradicional y legal, Nociones sobre investigador educativo, El investigador educativo como funcionario burócrata, Representaciones e imaginarios sociales del investigador educativo y Saberes de la autoridad epistemológica.

Palabras clave: autoridad, investigador educativo y autoridad epistemológica, deontológica, tradicional y legal



Introducción

Considerando que la autoridad: 1. es una expresión importante tanto en las sociedades antiguas como modernas, debido al sentido simbólico, legal, tradicional, social, cultural, histórico y axiológico que se le confiere al ser depositada en una persona, 2. es un tema polémico porque tiene un estatus que ha sido otorgado al investigador educativo y 3. representa la identidad y los modos de ser del investigador educativo. Los objetivos de este trabajo son, por un lado, reflexionar la polémica existente entre las autoridades: epistemológica, deontológica, tradicional y legal; y, por otro, analizar cómo éstas determinan las representaciones e imaginarios sociales entorno a la identidad y los modos de ser de los investigadores educativos.

La reflexión se centra en los conceptos de autoridad, en los tipos de autoridades –epistemológica y legal–, investigador educativo, formación y representación imaginaria. Los principales autores recuperados para el análisis del concepto autoridad son: Gadamer y Bochénski, y para el concepto investigador educativo: Núñez, García, Gutiérrez e Hirsch.

Es importante señalar que los conceptos reflexionados en este trabajo han sido estudiados en las investigaciones: *Las nociones de formación en los investigadores y Formación, concepto vitalizado por Gadamer*. Por lo tanto, algunos planteamientos construidos en dichas investigaciones, además de ser recuperados, son presentados aquí con algunas modificaciones en torno a la redacción y a la secuencia explicativa. Para mayor información sobre los planteamientos, acudir a

las referencias bibliográficas que acompañan este texto.

Las preguntas centrales del trabajo son: ¿Qué significa autoridad e investigador educativo?, ¿Cuáles son los principios, propiedades, aspectos y elementos que caracterizan a la autoridad?, ¿Cuáles son los motivos que generan el otorgamiento de la autoridad epistemológica y autoridad legal al investigador educativo? y ¿Cuáles son los argumentos que contraponen a la autoridad epistemológica con la autoridad legal?

Metodológicamente, el trabajo ha sido elaborado con base en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. Por lo tanto, los argumentos y reflexiones elegidas para comprender los conceptos son contrastados para identificar tanto las semejanzas como las diferencias existentes entre éstos.

Con la finalidad de lograr los objetivos antes mencionados, el trabajo ha sido estructurado en siete apartados. Primero, presento algunas precisiones sobre el concepto autoridad; segundo, identifico los elementos y requerimientos de la autoridad epistemológica y de la autoridad deontológica; tercero, analizó los ámbitos de acción de la autoridad tradicional y legal; cuarto, describo algunas nociones sobre el concepto investigador educativo; quinto, presento algunas connotaciones sobre el investigador educativo como funcionario o burócrata; sexto, reflexiono sobre algunas representaciones e imaginarios sociales entorno a la identidad y modos de ser del investigador educativo; séptimo, identifico los saberes que determinan a la autoridad epistemológica.



Precisiones conceptuales sobre la autoridad

Para desarrollar el apartado, recupero los planteamientos de Bochénski¹ y Gadamer.² Reconozco que los planteamientos de los autores se desarrollan en campos disciplinarios distintos. En el caso del primer autor: la lógica matemática, y para el segundo: la hermenéutica filosófica. Sin embargo, aún con las diferencias existentes entre los campos disciplinarios por donde deambulan, las aportaciones hechas por ambos autores para comprender la naturaleza del tema en cuestión, además de complementarse, confirman que la autoridad es una condición humana y sólo es otorgada con base en ciertas condiciones.

a) Los planteamientos de Bochénski

En la obra *¿Qué es la autoridad?*, el especialista en lógica matemática afirma que la autoridad es una palabra anfibológica, designa a la vez una relación y una propiedad, se caracteriza por una relación ternaria constituida por los elementos portador-el que tiene la autoridad-, sujeto -el que la otorga-, y ámbito -es el campo o terreno donde un sujeto asume la autoridad. También puede ser una relación quinaría, septenaria, etcétera, según el número de sujetos que deleguen la autoridad, el autor afirma que ninguna persona que ha recibido el atributo de autoridad puede delegarla a una tercera persona. La condición básica para otorgar la autoridad es reconocer la veracidad de lo dicho, en cierto ámbito.

El autor la define como “una relación lógica no unitaria, que media entre dos *individuos reales* y una *clase* de formaciones *ideales*” y, por consiguiente, la sitúa en el ámbito idílico generando que la autoridad

en el investigador educativo se convierta en una utopía y deje de ser el principio de esperanza que le caracteriza como constructor de conocimientos. Desde esta perspectiva, lo comunicado por la autoridad no son objetos físicos ni palabras vacías de contenido, es el resultado de un acontecer que ocurre en la conciencia y genera un estilo particular de interpretar la realidad.

La estructura fundamental de la autoridad se centra en el juicio del portador, es decir, lo comunicado tiene un sentido verídico y, por lo tanto, es confiable. El otorgante acepta el juicio como verdad debido a que reconoce que el portador es más asertivo que él.

Las propiedades de la autoridad son las siguientes: “en ningún ámbito nadie es una autoridad para sí mismo”, “existen autoridades recíprocas siempre y cuando sean en distintos campos”, “no es posible ser portador y sujeto de la autoridad”, “no puede haber dos autoridades en el mismo campo, a pesar de que es temporal”, “la autoridad es transitiva cuando se trata del mismo e idéntico campo”, “hay al menos una persona que es una autoridad para todo el mundo, al menos en un ámbito”, “cualquier persona es, al menos en un campo, una autoridad para todos los demás”, “ningún hombre es una autoridad para cualquier otro en todos los campos” y “el abuso de la autoridad fundada cuando pretende ejercerla sobre un sujeto determinado y en un ámbito de autoridad infundada”.

Para este trabajo, los planteamientos del autor son los argumentos para enfatizar que la autoridad del investigador educativo le ha sido otorgada por otra persona y que él, y ninguna otra persona, puede delegar la autoridad que tiene. En este caso, me refiero



concretamente a la autoridad epistemológica y a la autoridad legal, bajo el entendido siguiente: mientras la primera autoridad no puede ser delegada, la autoridad legal sí lo es a través del nombramiento y sólo en un ámbito específico, lo esencial del nombramiento está en el hecho de cumplir las órdenes del delegado.

El acto de delegar la autoridad que caracteriza a la autoridad legal, me obliga a hacer una distinción entre ésta y la autoridad epistemológica con la finalidad de aclarar que ambas autoridades no son equivalentes aunque sean otorgadas al investigador educativo. La autoridad legal tiene más semejanzas con la autoridad tradicional y la autoridad deontológica debido al campo de acción que comparten y a la condición de imposición y de mando que les caracterizan.

b) Los planteamientos de Gadamer³

El autor hace una reflexión interesante sobre el prejuicio por autoridad y el prejuicio por precipitación. En *Verdad y Método I*, expresa que el primero, *prejuicio*, es culpable de que no se llegue siquiera a emplear la razón debido a que la actitud de obediencia por la persona que no es autoridad y de mando por la persona que la porta se asemejan a las líneas paralelas: jamás habrán de cruzarse y cada una conservará el lugar que le corresponde.

El prejuicio por precipitación, afirma el filósofo alemán, es la fuente de equivocación que induce al error en el uso de la propia razón, es decir, la razón es la alternativa a través de la cual se analiza la realidad de distintas maneras. Sin embargo, ante la insistencia de su arrogancia, la razón puede dotar de sentido negativo a determinados conceptos debi-

do a la incapacidad que tiene para reconocer el devenir de su historia en el terreno conceptual, teórico y epistemológico y mucho menos aceptar el sentido original acuñado en otra época histórica.

Por ejemplo, Gadamer afirma que la Ilustración deformó el sentido originario del concepto autoridad y le dio un sentido negativo al reducirlo a un acto de obediencia ciega y al restringirlo a criterios subordinados por los prejuicios antes mencionados. Así, la autoridad pierde dos elementos de su naturaleza ontológica: su autenticidad y su legitimidad. Lo mismo aconteció a los conceptos *tradición* y *prejuicios*, con la finalidad de evitar la reducción y restricción de sentidos de los conceptos y habilitar los sentidos originarios que les corresponden, este filósofo propone la construcción de la historia de cada concepto con la finalidad de descubrir sus modos de ser, es decir, los cambios, amplitud, sesgos, retrocesos, profundidad, equívocos, etc. de los sentidos acuñados por los intérpretes de los conceptos.

Regresando al prejuicio por autoridad y al prejuicio por precipitación, éstos son empleados por Gadamer para reflexionar sobre dos tipos de autoridades que han predominado en los últimos siglos: la autoridad antigua y la autoridad moderna. Mientras la primera se basa en el mandato, las órdenes y las reglas, la segunda se sustenta en la razón.

Reconociendo el sentido negativo que adquiere en la Ilustración y para habilitar el sentido originario del concepto autoridad, Gadamer propone el análisis de dos expresiones que han prevalecido a lo largo de la historia del pensamiento filosófico: el conocimiento y el reconocimiento (*Anerkennung*). Ninguno



de éstos estuvo por encima del otro. Ambas expresiones se complementan formando una entidad.

En la obra *Estado oculto de la salud*, el filósofo alemán incorpora otra expresión que está fuertemente implicada con la autoridad: lo autorizado (*autoritativ*). “Esta expresión no necesita apelar a su propia autoridad debido al hecho de que no lleva implícita protesta alguna” (Gadamer, 1996: 134-135).

Para entender lo que quiere decir el autor con la expresión *autorizado* es necesario remitirse a la Roma antigua, donde las expresiones de autoridad y de lo autorizado convergen en un fin que es el mérito, pero la diferencia radica en el hecho de cómo llegar a él: mientras la autoridad invoca una pretensión de alcanzar el mérito del conocimiento y del reconocimiento, con la posibilidad de no lograrlo, lo autorizado parte de un hecho previamente reconocido, por ello no necesita validarse nuevamente.

Para cerrar este apartado expreso que la autoridad es un atributo que determina la condición humana, entendida ésta como aquello que genera el estado de sujeción del hombre. No es exclusiva de ningún grupo, estrato social o edad cronológica. Como condición humana es un imperativo categórico logrado por los procesos de concientización, de ahí que, al considerarse como mérito personal, recibir tal otorgamiento ubica a la persona en un nivel superior de conocimiento y de reconocimiento.

Autoridad epistemológica y autoridad deontológica

Bochénski (1989) propone dos tipos de autoridades: la epistemológica y la deontoló-

gica. Los elementos que vinculan a ambas autoridades son: el conocimiento que posee el portador y el reconocimiento que tienen los sujetos hacia el portador. Los aspectos que las diferencian son: mientras la autoridad epistemológica se fundamenta en proposiciones del saber, la autoridad deontológica se basa en reglas de conducta.

En la vida cotidiana institucional ambas autoridades frecuentemente se presentan de manera separada y con cierta rivalidad, aunque idílicamente, la autoridad epistemológica puede ser portadora de la autoridad deontológica o que ésta última sea la portadora de la primera autoridad. También puede darse el caso de que ambas autoridades no coincidan necesariamente en el mismo ámbito.

Los requerimientos que se necesitan para otorgar la autoridad epistemológica son, en primer lugar, estar persuadido de que el portador conoce realmente su ámbito; en segundo, admitir que, al menos en ese campo, sabe de algún modo *más* que nosotros; tercero, suponer que no engaña, sino que dice lo que realmente sabe. Los requerimientos para otorgar la autoridad deontológica son las siguientes: la presencia de un objetivo deseado y creer que el cumplimiento de las órdenes es una condición necesaria para el logro de ese objetivo.

En el caso de la autoridad deontológica, nos dice el autor, el deseo y el saber que se está actuando de manera correcta cuando coinciden en un fin, no genera ninguna violencia entre las personas que delegan la autoridad con la persona que la recibe. La consecuencia de tal coherencia hace que la relación sea armónica al grado tal que la persona otorgante crea que su obediencia es condición necesi-



ria para alcanzar mi objetivo, prescindiendo del fundamento verdadero o falso del mandato.

Reconociendo que el juicio de la autoridad deontológica es aceptado como orden o mandato, tal aceptación se debe a la autoridad centrada en la sanción y la autoridad centrada en la solidaridad que la caracteriza. Es importante aclarar que sólo esta autoridad presenta tal clasificación. Utilizaré el término sub-autoridades para no confundirla con la autoridad deontológica. Ambas sub-autoridades nos expresa Bochénski: “consisten precisamente en que el sujeto renuncia a una parte de su libertad en aras del objetivo perseguido”. A lo anterior yo agrego que se diferencian, en el primer caso, porque los objetivos del portador y del sujeto son distintos y, en el segundo, porque la conexión entre la conducta y el objetivo del sujeto se crea a través de la voluntad del portador.

En el caso de Gadamer, el prejuicio por autoridad y el prejuicio por precipitación son las causas que generan que la autoridad sea entendida como un acto de obediencia. Sin embargo, ante la necesidad de habilitar el sentido originario de la autoridad, el autor insiste en afirmar que la autoridad en sí misma, independientemente de los tipos de autoridades existentes, no debe reposar en los prejuicios antes mencionados –por razón y por precipitación– sino en el conocimiento y el reconocimiento de la persona. Los modos de actuar devienen de la conjunción del conocimiento y del reconocimiento.

La condición de historicidad, en este caso, es el elemento clave para comprender el nivel de saber que tiene la persona y los ámbitos donde dicho saber tiene primacías debido

al argumento siguiente: la historicidad tiene que ver con el potencial heurístico, es decir, con la capacidad de construcción. En la medida en que el investigador educativo elabore nuevas interpretaciones sobre la realidad y sobre sí mismo, sus actos cambiarán y serán acordes a su manera de pensar. La coherencia entre lo que se dice y se hace es el indicador de la presencia de la autoridad deontológica en el investigador educativo.

Para Gadamer, los criterios determinantes de la autoridad deontológica y de la autoridad epistemológica son la confianza, la competencia⁴ y la veracidad. Son éstos también las condiciones necesarias para el otorgamiento de ambas autoridades.⁵ También es importante puntualizar que el portador de la autoridad, tiene la responsabilidad y el compromiso de que el conocimiento sea utilizado en beneficio de la humanidad. Las consecuencias de lo dicho y hecho tendrán que ser asumidas con un sentido ético. Es inevitable en ambas situaciones.

Por tal motivo, portar la autoridad epistemológica convierte al investigador en una figura pública y tanto su decir como de su actuar estarán sometidos al escrutinio de las personas que lo escuchan. Para evitar sesgos, equívocos, malas interpretaciones, la autoridad no puede dejar que los prejuicios se apoderen de su saber y tiene que expresar su opinión no sólo con claridad y precisión, sino también argumentar desde dónde ha sido construida y con qué finalidad.

Cierro el apartado señalando lo siguiente: La autoridad epistemológica ha sido otorgada a los autores clásicos debido a que sus opiniones en relación al conocimiento nunca pasarán desapercibidos y tendrán un sentido



de actualidad, aunque hayan sido dichas en otro periodo histórico. También a los especialistas y expertos de alguna área temática. Recordemos que el atributo de autoridad les ha sido otorgado por dos principios: el saber, el conocimiento que poseen y que tal conocimiento es reconocido por otras personas. Tanto el conocimiento como el reconocimiento son resultado, nos dice Gadamer, de la autodisciplina, la autocrítica y la ética del investigador educativo.

Autoridad tradicional y autoridad legal

Considerando que tanto la autoridad tradicional como la autoridad legal están enraizadas en el ámbito de la administración, a continuación describo los campos de acción de cada una así como los linderos del conocimiento y reconocimiento. Para lograr dichos propósitos, el desarrollo del apartado girará en torno al Cuadro I. Éste ha sido elaborado a partir de los planteamientos de Weber y forma parte del contenido de la obra: *Las nociones de formación en los investigadores*.

Cuadro 1

Autoridades (tradicional y legal) del investigador

Burocrático	Modelo	Racional-Normativo
Tradicional	Autoridad	Legal o instrumental
Estamento	Estructura	Reglas y normas
Absoluta	Racionalidad	Instrumental
Administrativo	Campo de acción	Administrativo

Fuente: García Perea, Ma. Dolores (2012). *Las nociones de formación en los investigadores*. Castellanos Editores, México, D. F.

La autoridad tradicional y la autoridad legal se distinguen y diferencian por la estructura y racionalidad que caracterizan a los mo-

delos de organización institucional donde se originan: el burocrático para la primera autoridad, aunado con otros modelos -colegiado, político y de anarquía organizada⁶- parten de enfoque organizacional y son propuestos por Hirsch⁷ (1996), y el racional-normativo para la segunda, surge de la planeación educativa y es propuesto por Luis Porter (citado por Hirsch,1996).

La estructura de la autoridad tradicional se centra en “la situación estamental, es decir, una pretensión, típicamente efectiva, de privilegios en la consideración social” (Weber, 1984: 245), derivados de una exclusividad fundada por una tradición hereditaria hierática, política o profesional, es decir, en un modo de vida sagrado, en una jerarquía social y de un nivel formal de educación. Es convencional y ordenada a través de reglas en torno a una u otra tradición y nunca está determinada por ellas únicamente.

La estructura de la autoridad legal, además de reglas que expresan la adecuación de medios hacia los fines, está centrada en normas de naturaleza jurídica. También es convencional y depende generalmente de la construcción utópica de quienes la elaboran, en donde están adscritos y los objetivos pretendidos. Los reglamentos y estatutos institucionales concretizan el qué, para qué y desde dónde. En este caso, los funcionarios del área administrativa son los encargados de su elaboración para regular el desarrollo y funciones de la institución, con base en criterios cuantificables.

El fundamento que da sentido a las estructuras anteriores, es sin duda, la racionalidad absoluta para la primera autoridad y la racionalidad con relación a fines para la segunda.



Estemos o no de acuerdo, la primera racionalidad implica una posición sobre el mundo la cual no exige explicación, es única, inmutable y absoluta. Predomina en las maneras y formas de organización de las sociedades previas al surgimiento del mundo industrial en el siglo XVIII. Sus fundamentos se encuentran en los grandes sistemas filosóficos⁸.

La racionalidad con referencia a fines de la autoridad legal, es una expresión más familiar por predominar en las sociedades capitalistas. Su influencia es decisiva en la estructura y organización no solo de instituciones, sino también de sistemas y sociedades. A diferencia de otras acciones sociales con referencia a valores, afectos y tradiciones⁹, se caracteriza por una elevada evidencia objetiva, su fundamento está en la reglamentación general de la experiencia, no para someterse ciegamente a ellas, sino para ordenar con previsión. Busca el crédito, el éxito y el apego a la norma.

En cuando a la legitimidad, la autoridad estamental gira en torno a los méritos de la tradición, sin excluir las creencias afectivas o los valores. “La autoridad legal se da bajo una legalidad reglamentada y estatuida en virtud de una serie de preceptos jurídicos que valen como legítimos por las siguientes razones: un pacto libre de los interesados, un otorgamiento –*Ortroyerung*– imposición y sometimiento” (Weber, 1984: 40).

La segunda autoridad, la cual por analogía podemos llamar también autoridad instrumental, se caracteriza por adecuar los medios a los fines, es decir, ser racional. Para Moste-
rín

una persona es racional en su conducta cuando: a) tiene una clara conciencia de sus fines, b) conoce –en la medida de lo posible– los medios necesarios

para conseguirlos, c) puede poner en obra –en la medida de lo posible– los medios adecuados al efecto, d) cuando hay conflicto entre fines de la misma línea y de diverso grado de proximidad, da preferencia a los fines posteriores, y e) los fines últimos perseguidos son compatibles entre sí (citado por Hirsch, 1996: 47-48).

La toma de decisión en el funcionario se presenta como si fuese la única existente y posible, pretendiendo con ello garantizar los resultados al ponderar la exactitud, precisión, cálculo, manipulación y cuantificación. En este sentido, es formal, normativa, universal y útil y tiene sus anclajes en la ciencia, tecnología e ideología del capitalismo.

Entre sus principales rasgos se encuentran: la obediencia, gira en torno a una regla estatuida, la competencia concreta –cuya delimitación y especialización– se funda en la utilidad objetiva y en las exigencias profesionales puestas a las actividades de funcionarios. Aquí se obedece a la regla y no a la persona. La dominación, entendida como “probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (Ibidem, 43) reposa en la creencia en la legalidad de un ordenamiento estatuido y de los derechos de mando.

Su *ethos* reposa en la obediencia a reglas estatuidas y no a los méritos de las personas, competencias concretas de la utilidad objetiva y exigencias profesionales puestas a las actividades administrativas. La dominación entendida como “probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (Ibidem, 43), se fundamenta en una legalidad y al derecho de mando.



Nociones sobre investigador educativo

Resulta complicado construir la historia del concepto de investigador educativo debido a que su cuño e institucionalización es reciente. Su génesis, en México, deviene de la institucionalización de la investigación educativa en la década de los ochenta y, por consiguiente, de su habilitación como categoría laboral: nuevo actor educativo, ubicación en el sistema de educación superior y de posgrado, funciones desarrolladas, expectativas, problemas, retos, etc.

Las nociones existentes generalmente se centran en algunos de los aspectos siguientes: lugar, papel, remuneración económica, privilegios, conocimientos cultivados, prestigio (social, político, económico y cultural), jerarquía laboral, lugares de trabajo, críticas a su desempeño, nivel de publicación, narcisismo, vicios, personalidad, estilos de docencia, competitividad, apoyos de formación, entre otros, por las actividades realizadas por el investigador educativo.

Las nociones que a continuación presento, expresan las representaciones e imaginarios sociales que tanto los propios investigadores educativos tienen sobre sí mismos y sobre la profesión que realizan al interior o exterior de la institución a la que están adscritos como de las personas que ejercen otras funciones.

Las nociones que hacen referencia a la complejidad, trascendencia y devenir del investigador educativo son las siguientes. Núñez de Castro (2000) lo define como profesional de la ciencia por las actividades intelectuales y experimentales que realiza con la finalidad de aumentar y profundizar en una rama determinada de la ciencia:

Gutiérrez (1999), lo concibe como líder intelectual. Tal asignación debe ser entendida en dos sentidos, el reconocimiento hacia el conocimiento cultivado por parte de sus contemporáneos y el papel desempeñado como directivos en la fundación e impulso de las propias instituciones.

Apegándose a las trayectorias académicas, García (1997) específica que ser investigador significó tener estudios universitarios en la década de los setentas. En los años ochenta, tal visión ha cambiado al exigirse el grado de maestro y doctorado en instituciones extranjeras, estar incorporado al patrón de excelencia del CONACYT y tener acceso a programas y sistemas que garantizan ingreso económico y simbólico redituable.

Con relación al capital cultural que ostenta el investigador educativo, Colina y Osorio (2002: 111-112) afirman que “tal denominación se debe al capital institucionado, objetivado y simbólico”. El primero está representado por los títulos académicos, el segundo por las publicaciones y el tercero por los puestos de poder y reconocimiento científico e intelectual.

Existen otras nociones tendientes a privilegiar la función, el tiempo laboral y condiciones de trabajo; entre ellas se encuentra la de *contratado*. Victorino (1998), quien al estudiar la Universidad Autónoma de Chapingo, lleva a cabo un análisis más especializado sobre lo que significa ser un investigador en el campo social, lo define como el profesional que hace investigación en las áreas económico-social, histórico-política y social-educativa. Si bien privilegia cuestiones de tipo cuantitativo para conocer las expectativas de los investigadores en el campo de



las ciencias sociales ante el cambio de siglo y milenio, proporciona datos importantes para comprender la problemática que viven por cuestiones sociales, políticas y económicas.

García González (1987) afirma que en la década de los ochenta, ser investigador en el sistema educativo estatal del gobierno del Estado de México, significaba ser un profesor normalista cuyo grado máximo de estudios era la licenciatura. Las funciones asignadas eran docencia e investigación. Ambas funciones se desarrollaban en el sistema de educación superior y de posgrado.

En la legislación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el investigador nacional es el científico y tecnólogo que tengan un contrato o convenio institucional vigente de al menos 20 horas-semana-mes, para realizar actividades de investigación científica y/o desarrollo tecnológico en las instituciones y organizaciones de los sectores público, privado y social o en su defecto, se encuentren realizando una estancia posdoctoral ya sea en México o en el extranjero.

“Profesional de reconocida capacidad, que asumirá la responsabilidad de plantear el proyecto, diseñar el proceso de realización, dirigir su ejecución y presentar sus resultados, en forma de artículos y monografías dentro de plazos previstos” (CIESAS, 1975: 58), contratado por tiempo completo y con carácter de exclusividad.

En el Reglamento Interno de Trabajadores del Personal Académico del subsistema de educación normal de la SEP, se le concibe como el personal que, además de formar profesionales de la Educación de Nivel Básico, Superior y Medio Superior e Investigadores, organiza y realiza investigaciones sobre pro-

blemas sociopedagógicos de interés regional, nacional o internacional, desarrolla actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura y participa en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva le encomienda.

Algunas nociones construidas por investigadores de la Sede del Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM) son: ‘tejedor de conceptos, un sujeto que puede construir conocimientos en tanto construye redes conceptuales’, ‘significa, mi vida’, ‘quien busca una razón lógica de lo que está pasando’, ‘es mi forma de vida’, ‘comprometerme con lo que hago’, ‘interprete de la realidad’ y ‘una realización profesional’ (García, 2012).

Adler sugiere dos tipos de carreras para llegar a ser investigador: tradicional y excelencia. “En la primera, las personas contratadas ingresaron a las instituciones educativas con categorías de menor nivel jerárquico. A través de mecanismos de ascenso, progresivamente adquirieron categorías de mayor jerarquía en un plazo de varios años. En ocasiones, no lograron el ascenso esperado. En la segunda el ascenso es mucho más rápido debido a los estudios de los nuevos investigadores, generalmente doctorados,¹⁰ obtenidos en universidades extranjeras” (1998: 173).

Generalmente en distintos reglamentos y estatutos de la UNAM y la UAEM, se considera como investigador al personal que realiza funciones de investigación y difusión de la ciencia y la cultura de tiempo completo.

El grado de estudio es un requisito indispensable para otorgar el atributo de autoridad al investigador educativo. Sin embargo,



aunque estén legitimados y acreditados por alguna institución educativa, algunos investigadores educativos han recibido críticas en virtud de que el perfil de egreso de los estudios realizados no se concretiza en el campo profesional y, por decirlo de alguna manera, el saber aprendido no es suficiente para desarrollar una empresa como la investigación en el campo educativo y la formación de los futuros investigadores.

El investigador como funcionario-burócrata

En el ámbito de la burocracia administrativa, el investigador es considerado un funcionario, es decir, persona nombrada por una autoridad superior adscrito al mismo campo, cuyo saber específico está relacionado con la planeación y deberes objetivos de su cargo.

Tal noción sobre el investigador, merece ser reflexionada para comprender que entre el funcionario y el investigador, existen diferencias insuperables en el campo conceptual, aunque en la vida cotidiana de la institución, en muchas ocasiones se sobrepongan una a la otra, en detrimento generalmente de la autoridad del segundo.

La imagen social y la función realizada por el investigador, la cual se abordará cuando se hable de la autoridad epistemológica y deontológica, se reduce y restringe a la autoridad otorgada al funcionario en tanto constituyen una jerarquía administrativa rigurosa.

Las virtudes burocráticas del funcionario han sido considerados como defectos por: “sumisión irrestricta a la autoridad superior, formalismo y visión fragmentada, estática, lineal, reducida, impositiva, radical,

mecánica, pasiva, irreal, ritual, obsesiva e impersonal de la realidad y propicia la exclusión de contenidos y la importancia cualitativa de los objetos y personas en la toma de decisión” (Hirsch, 1996: 28-29).

Aunque ostenta la máxima jerarquía laboral, en realidad aporta muy pocos elementos de reflexión para la toma de decisiones. Tal situación trae como consecuencia el no tener capacidad de producir cambios y rupturas en las tradiciones y principios con las que han sido formado; no tener capacidad para pensar los procesos de contradicción, incorporar la incertidumbre, legitimar el desorden, entrar al proceso contrario a la desmembración de los actores participantes, buscar alternativas nuevas ligadas al trabajo colegiado, a los juegos de la política y alejadas de la sanción, control y dominio (Ibídem).

La concepción del funcionario se debe más a mecanismos de control, dominación, repetición, rigidez, normatividad, precisión, continuidad, disciplina, rigor, confianza, planeación, intensidad, rutas conocidas e información cuantitativa, extensión de servicio, aplicabilidad formal universal a toda suerte de tareas, susceptibilidad técnica de perfección por alcanzar el óptimo de los resultados; a la concentración del poder de decisión, relaciones de autoridad vertical con dirección arriba-abajo, jerarquía formal, niveles de autoridades, canales formales de comunicación, reglas y políticas formales, legitimidad de la autoridad basada en méritos de la tradición y en méritos de lo estatuido; subordinación a la máxima autoridad, lealtad hacia la ideología administrativa, etc., del modelo de organización institucional burocrático y racional-normativo, que a la persona.



Representaciones e imaginarios sociales del investigador educativo

Es frecuente escuchar al interior y exterior del ISCEEM, por parte de estudiantes, personal administrativo, secretarial; de intendencia, y de la propia planta académica de la institución, diversas expresiones sobre el investigador. A pesar de no existir un estudio exhaustivo sobre dichas expresiones, intenciones y usos, generalmente aluden a cuestiones en torno a diversos aspectos como personalidad del sujeto particular, hábitos lingüísticos, actitudes para enfrentar situaciones concretas, estilo de dictar conferencias, exponer algún tema, dominio del campo temático, calidad humana, exigencia académica, revisión de trabajos, atención al estudiante, niveles de publicación, participación en eventos académicos, estrategias empleadas para asesoría, tutoría y dirección de tesis, etcétera.

Independientemente de que las expresiones tengan como punto de partida un sentimiento, sea de malestar o reconocimiento hacia una profesión determinada o hacia un actor educativo, su uso nos permite analizar la situación en el sistema de educación superior y de posgrado¹¹ y conocer los aspectos que confluyen en una profesión como la del investigador.¹²

Las expresiones identificadas desde hace varios años, en espacios formales e informales, institucionales y no institucionales, han sido clasificadas en tres bloques: saber, deseo y poder. Al interior de esta clasificación se agrupan las expresiones con base en dos posiciones extremas que indican, por un lado el defecto y por otro la cualidad o atributo. Presento en primer lugar las expresiones cir-

cunscritas al saber, después al poder y al final las correspondientes al deseo.

El conocimiento acumulado y aprehendido y el conocimiento construido, corresponden al campo del *saber*. Las expresiones encontradas, por un lado, hacen referencia al experto, especialista y autoridad y, por otro, al plagiador, charlatán, embustero y simulador.

En el campo del *poder*, entendiendo éste como capacidad de hacer algo,¹³ las expresiones aluden a la presencia de atributos formativos —tolerancia, paciencia, respeto, responsabilidad y afabilidad—, y a la ausencia de estos —prepotencia, soberbia, autoritarismo, ironía y vanidad—. En el campo del *deseo* se encuentran, por un lado, tenacidad, seducción, argumentación, creatividad y responsabilidad y, por otro, injusticia, cobardía, intemperancia, omnipotencia, narcisismo y frustración.

Si queremos jugar con el lenguaje, encontraremos otras expresiones que reflejan estados de ánimo y tradiciones sobre las maneras de actuar con respecto a los antecesores, sucesores, contemporáneos y asociados al interior y exterior de la institución. Las paradojas, en este caso, son insalvables; entre ellas se encuentran: autoridad-autoritarismo, avaricia-prodigalidad, experto-ignorante, miedoso-osado, insensible-desenfrenado, simulador-fanfarrón, malhumorado-adulador, apático-irascible, descarado-cohibido, mezquino-vulgar, pusilánime-ambicioso, rústico-bufón, envidia-alegría del mal ajeno, etcétera.

Las expresiones antes señaladas evocan sentidos y significaciones interesantes, desde el punto de vista aristotélico, estas posturas extremas muestran el sentido de vicio deriva-



do por el defecto o el exceso humano y ofrecen la posibilidad de identificar la virtud y los valores morales, al analizar el punto medio.

Sin embargo, pese a las valiosas interpretaciones que inspiran para efectuar un estudio detallado sobre el tema, decidí acotar en esta investigación sólo una, dadas sus implicaciones con la representación e imaginario social existente sobre el papel del investigador: la condición de autoridad. A nuestro parecer, tal condición engloba muchas de las expresiones sobre los atributos formativos del investigador al desarrollar su quehacer en las instituciones educativas.

Los saberes de la autoridad epistemológica

En los materiales revisados para desarrollar la investigación “Las nociones de formación en los investigadores” (García, 2012), se encontraron diversos tipos de saberes a cultivarse y dominarse hoy en día por el investigador educativo o por quien esté interesado en el campo de la educación. Con el propósito de identificarlos, a continuación describo algunos clasificándolos en tres ámbitos: de la profesión, para la interacción y coexistencia del investigador con la sociedad y, en y para el quehacer cotidiano.

Algunos saberes sobre la profesión son: conocimiento sobre epistemología; uso ético del conocimiento (inserción-límites; todo-partes; multidimensional-complejidad, antinomia-disyunción; especialización-reduccionismo); conocimiento sobre la condición humana en su uni-dualidad, dimensión cósmica, física, terrestre y humana, con las esferas internas y con el mundo exterior; construcción de una identidad terrenal del ser huma-

no; exigencia para enfrentar incertidumbres y paradojas sobre el conocimiento y el mundo; posición crítica hacia la comprensión; habilitar la antro-po-ética del género humano en la triada individuo-sociedad-especie- y en la humanidad como destino planetario (Morín, 2001) y conocimiento especializado en educación, en humanidades o ciencias naturales (Gutiérrez, 1999).

Algunos saberes relacionados a la interacción y coexistencia del investigador son: formar grupos académicos dedicados a la investigación; transmitir el entusiasmo en la búsqueda de la verdad; comunicar libremente y con honestidad; generosidad y alegría ante el saber construido; utilizar los descubrimientos de investigación para el beneficio de la humanidad y no para dañar a los seres humanos y al medio ambiente; pensar que la verdad es patrimonio de la humanidad; asumir una actitud crítica hacia el Estado; impulsar, portar y producir valores¹⁴ sociales y educativos; ser creadores de empresas culturales y capacidad como constructores de consensos (Gutiérrez, 1999).

Algunos saberes del quehacer cotidiano son: defender la libertad de investigación así como la elección del tema y metodología a desarrollar; ser consciente de los fines de la investigación; capacidad de poner límite a la desmesura, porque la tecnociencia no conoce límites; no perder nunca la actitud de búsqueda; ser constante y sistemático en el trabajo emprendido; estar dispuesto a reformular las propias hipótesis si la evidencia o experimentación muestran que son falsas; no tener prisa de ser el primero en arrojar resultados de la investigación; evitar todo tipo de reduccionismo; ser competente en el saber;





huir de la competitividad; gozar de las tareas de investigación convirtiéndola en fuente de felicidad y realización personal; escapar del circuito ciencia-tecnología-sociedad (con todas las combinaciones existentes) con una actitud crítica; defender la autonomía, neutralidad y objetividad de la investigación; buscar libremente la verdad en el sentido de develar lo oculto en la naturaleza del universo, del hombre y de la sociedad; reconociendo a la curiosidad intelectual como el impulso sin el cual no es posible imaginar a una persona capaz de investigar; patentizar la investigación a través de la publicación; no aprovecharse de la situación de privilegio y prestigio social que da la ciencia para introducir sus propias cosmovisiones y valoraciones; no extrapolar afirmaciones más allá de los límites del inmenso campo de la realidad; ser cauto para no crear falsas expectativas; estar consciente de que la ciencia por sí misma no se legitima si no existe en su quehacer cotidiano una primacía del enfoque social y humano (Núñez, 2000).

Consideraciones finales

En las sociedades modernas, otorgar la autoridad epistemológica y deontológica al investigador educativo resulta una tarea incómoda y virulenta debido a que se tiene que integrar la identidad y modos de ser del este actor educativo. Tal situación no ocurre en el otorgamiento de la autoridad legal debido a los principios demarcados por los criterios jurídicos de contratación, permanencia, ascenso, obligaciones, derechos, funciones, etc. para el investigador educativo.

El atributo de autoridad no se obtiene ni se otorga de manera fácil. Sirven de poco los

nombramientos, la edad avanzada, los grados académicos en instituciones nacionales y extranjeras y las recomendaciones. Sólo el mérito al conocimiento y el reconocimiento son los criterios para ser otorgada.

Al investigador educativo se le ha concedido dicho atributo, más que por estar interesado en la investigación educativa, por producir en un campo de estudio e influir en él y, a su vez, ser afectado por éste. La formación, en este caso, fue el requerimiento principal para otorgar la distinción de autoridad, pero también la posibilidad de existencia.

El investigador es un actor polémico debido a las representaciones e imaginarios hechos sobre la función que desempeñan en las instituciones (resolver problemas de antaño del sistema educativo y la vinculación de la educación a las esferas sociales de la ciencia, la industria y la tecnología).

Las reflexiones anteriores tienen como referente la descripción de algunas nociones sobre este actor educativo y sobre el concepto autoridad y la identificación de saberes correspondientes a la autoridad epistemológica.

Notas

- 1 Es uno de los más conocidos especialistas en lógica matemática, además es un teólogo de prestigio y un investigador de primera línea en el ámbito de las doctrinas marxistas acerca de la autoridad. Las citas textuales proceden de Bochénski (1989).
- 2 Nace el 11 de febrero de 1900 en Breslau (Silesia), Alemania y muere el 13 de marzo del 2002. Emilio Lledó, uno de sus discípulos, le dio el sobrenombre de *Testigo del tiempo* debido a su lúcida y activa longevidad y a su personalidad. Por su parte, Domingo Moratalla afirma que en el pensamiento del filósofo y filólogo alemán se han dado cita algunas de las corrientes culturales heredadas de los maestros de la filosofía clásica y moderna. *Verdad y método* ha sido considerada por los estudiosos como una obra póstuma del filósofo alemán.

- 3 Independientemente de que los autores deambulan por campos de conocimientos distintos, los planteamientos hechos por cada uno de ellos se complementan, no se oponen y se asemejan en afirmar que la autoridad es una condición humana construida por la persona y reconocida por aquellos con las que se co-relaciona y co-actúa.
- 4 El autor establece una diferenciación entre competencia y autoridad; mientras la primera se caracteriza por una relación binaria entre el portador y el ámbito, la segunda se asienta en una relación terciaria y está referida a un sujeto.
- 5 Desde la perspectiva del autor, por un lado, los motivos morales no son determinantes para otorgar la autoridad epistemológica y, por el otro, la mayor parte del saber en la época presente se funda en la autoridad epistemológica.
- 6 Michel Cohen y James March (1984) proponen este modelo (Cfr. Hirsch, 1996).
- 7 La propuesta la hace a partir de las investigaciones hechas por Jiménez Mier y Terán (1982) sobre la concentración burocrática-política del gobierno universitario de la UNAM, Yuridia Castro Moreno (1988) en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del IPN, Porter (1988) la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Guerrero, Zacatecas y Chiapas y Salvador Camacho (1987) la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Cfr. Hirsch, 1996).
- 8 Entre ellos se encuentra el sistema de Parménides -la verdad está en el ser, el cual es indestructible, único e impecederero-, Platón -habla del mundo ideal y de lo eterno-, Aristóteles -establecía que la ciencia se ocupaba de las cosas más excelsas del universo- y Descartes -la verdad está en la evidencia y es absoluta-.
- 9 Weber tipifica las acciones sociales con base en las evidencias. La racional con referencia a fines es la que tiene mayor nivel de evidencia y la menor es la tradicional. Probablemente por cuestiones de traducción el término alemán *soziale Handeln* es traducido al español como acción social o actividad social.
- 10 El término "doctor" significa personal entrenado para investigar e interactuar con redes científicas internacionales y publicar en revistas de prestigio.
- 11 Son diversas los problemas existentes en el sistema educativo nacional, entre ellas se encuentran: criterios de contratación; permanencia y ascenso a la categoría; vicisitudes de la función; condiciones laborales; políticas de investigación institucional, estatal, nacional e internacional; apoyos y financiamiento; programas de formación; experiencias en investigación, etcétera.
- 12 Aquí encontramos las historias laborales, académicas, profesionales y personales; la ética profesional; los márgenes de acción, responsabilidad y compromiso del investigador hacia la institución y la sociedad; las herencias canónicas sobre el oficio; la apertura a nuevos horizontes de saber; las relaciones entre ciencia, tecnología e innovación, y las relaciones entre centros de investigación, sociedad y empresa, entre otras.
- 13 Dra. Ma. Rosa Palazón Mayoral, conferencia "Globalización, identidad y utopía comunitaria" en II Coloquio Nacional de Hermenéutica: "Comprensión Cultural de Latinoamérica", realizado del 20 al 22 de junio de 2002, en Xalapa, Veracruz.
- 14 Entre los valores se encuentra el cambio, la innovación, apertura democrática, participación, libertad de expresión y manifestación, reconocimiento a la autonomía política y académica y la igualdad de oportunidades.

Bibliografía

- Adler Lommitz, Larisa y Cházaro García, Laura (1998). "La influencia de los cambios en las políticas académicas y de evaluación en el desarrollo de las carreras de los investigadores de la UNAM: el caso de IIMAS". En *Investigación educativa 1993-1995*. Tomo I. Sujetos y proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje. Coord. Patricia Ducoing. UNAM-COMIE-CEU-ENEFI. México
- Bochénski, J. M. (1989). *¿Qué es autoridad?* Herder, Barcelona.
- Colina Escalante, Alicia/Osorio Madrid, Raúl (2002). "Los agentes de la investigación educativa en México". En *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. Weiss, Eduardo (Coord.). COMIE, México, D. F.
- Moratalla, Domingo (1991). *El arte de no poder tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Gadamer, Hans-Georg (1993a). *Verdad y Método*. Sígueme, Salamanca.
- Gadamer, Hans-Georg (1996). *El estado oculto de la salud*. Gedisa, Barcelona.
- García González, Luis; Camacho, Guillermina C.; Moreno Gutiérrez, Leticia; Lara Vázquez, Edilberto; López Ballesteros, María Magdalena y Larrauri Torroella, Ramón. Memoria "Coloquio sobre el perfil del investigador educativo". En *Investigadores Educativos del Estado de México*, A. C. INEDEM, Toluca, México, septiembre de 1987.
- García Pelayo, Manuel (1982). *Burocracia y tecnocracia*. Alianza Universidad, Madrid.
- García Perea, Ma. Dolores (2012). *Las nociones de formación en los investigadores*. Castellanos Editores, México, D. F.
- García Perea, Ma. Dolores (2007). *Formación, concepto vitalizado por Gadamer*. Castellanos Editores, México, D. F.



- García Salord, Susana (1997). "El dilema existencial de los académicos: "ser o no ser". En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. COMIE, México, D. F.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. DIESAS-IPN. México
- Hirsch Adler, Ana (1996). *Educación y burocracia. La organización universitaria en México*. Gernika. México, D. F.
- Morín, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, París
- Núñez de Castro, Ignacio (2000). "Investigación". En *10 palabras claves en ética de las profesiones*. Cortina, Adela y Conill, J. (Directores). Editorial Verbo Divino, España
- Victorino Ramírez, Liberio (1998). *Los investigadores sociales ante los cambios. Problemas y expectativas*. Universidad Autónoma Chapingo, México
- Weber, Max (1984). *Economía y sociedad*. F. C. E., México, D. F.



Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C. (REDIECH)
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua
(IBYCENECH)



REDIECH
Red de Investigadores Educativos
CHIHUAHUA

Congreso de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

en el estado de Chihuahua

5 al 7 de
octubre 2012

¿Quién participa?

Investigadores e investigadoras de instituciones públicas y privadas, del sector gubernamental y de la sociedad civil, que cuenten con trabajos relevantes para el campo de la educación en el estado de Chihuahua.

¿Cómo participar?

Los formatos y las especificaciones técnicas para el envío de propuestas están disponibles en el sitio web de la REDIECH: www.rediech.org

La recepción de propuestas se realizará en línea a partir del 16 de mayo y hasta el 15 de junio. Los resultados se publicarán el 16 de agosto del 2012.

Ponencias
Simposio
Mesa redonda
Conversación
educativa
Pánel
Presentaciones
de libros

INSCRIPCIONES: 16 al 30 de agosto de 2012

congresoestatal@rediech.org

www.rediech.org





Chihuahua
Gobierno del Estado
Secretaría de Educación,
Cultura y Deporte

