

CONTENIDO

EDITORIAL

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Hablemos de Sistematización de Experiencias (p. 5)
Dolores Gutiérrez Rico

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La promoción al puesto directivo: Análisis del discurso de legitimación de directivos de escuelas de educación básica en el estado de Durango (p. 14)
María del Socorro Guzmán Lucero, Miguel Navarro Rodríguez y Felipa de Jesús Guerrero

Las expectativas de inserción laboral de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (p. 25)
Arturo Barraza Macías y Dolores Gutiérrez Rico

La formación y su complejidad semántica (p.41)
Martha Remedios Rivas González

La escuela que queremos ser: una visión de futuro y la planeación escolar, desde la perspectiva de los profesores de una escuela primaria inscrita en el Programa Escuelas de Calidad (p.55)
Manuel Ortega Muñoz, Miguel Navarro Rodríguez y María Luisa Chavoya Peña

Entre la regularidad y la convencionalidad: la construcción infantil de formas verbales no convencionales. Un estudio de caso (p. 63)
José de Jesús Corrales Castillo

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Escala de Personalidad Estudiantil Tipo "A" (p. 76)
Arturo Barraza Macías

Cuestionario para la detección de necesidades de formación para el empleo de tecnologías de la información y la comunicación en procesos de enseñanza aprendizaje en educación primaria (p. 79)
Martha Moreno

MAGISTER DIXIT

Eficiencia del Programa Enciclomedia.
Resultados de una práctica de investigación evaluativo (p. 85)
Alejandra Delgado Chávez, Gerardo Gurrola Núñez, Rosa de Lima Moreno Luna y Teresa del Carmen Félix Raigosa

DOSSIER

Indicadores para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación (p. 92)
Comité de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango

REVISTAS ELECTRÓNICAS DURANGUENSES

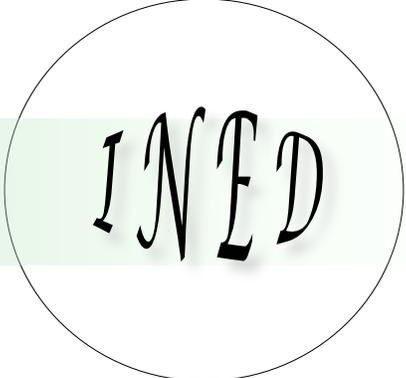
NORMAS PARA COLABORADORES

ILUSTRACIONES

Antonio Ruiz
ant_ruiz77@hotmail.com



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE



INED

Vol. 3, No. 8, enero de 2008

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

Gonzalo Arreola Medina
(Universidad Pedagógica
de Durango)

Raymundo Carrasco Soto
(Universidad Juárez del
Estado de Durango y
Secretaría de Salud)

Alicia Rivera Morales
(Coordinadora Nacional de
la Asociación
Iberoamericana de
Didáctica Universitaria)

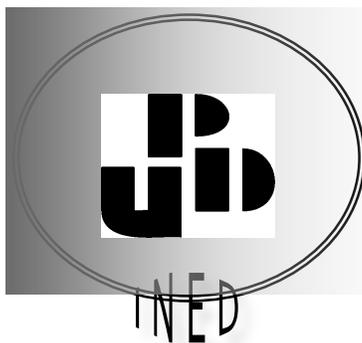
*Octavio González
Vázquez*
(Programa Estatal Niño
Creativo de la SEED)

LÍNEA EDITORIAL

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en nuestro estado al poner en manos del gran público los trabajos realizados por los investigadores duranguenses. La socialización de los trabajos de investigación representa el punto culminante del proceso investigativo. La política editorial de la revista reitera su compromiso con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN en trámite. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No, 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo, Tel. 128-44-07

Se tiraron 500 ejemplares en enero
de 2008





DIRECTORIO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE
DURANGO

Director General
Lic. Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez

Secretaria Académica
Lic. Alejandra Méndez Zúñiga

Coordinador de Investigación
Mtro. Jesús Flores García

Coordinador de Docencia
Lic. Martín Arredondo Guerrero

Coordinador de Difusión y
Extensión Universitaria
Profr. Jorge Gustavo Olvera Sierra

Coordinadora de Servicios de
Apoyo Académico
Lic. Paula Elvira Ceceñas Torrero

INED

EDITORIAL

Durante el año 2007, como parte de las acciones desarrolladas por el **Programa de Investigación**, se iniciaron y/o consolidaron una serie de estrategias que pretendían apoyar los logros alcanzados, en el Programa de Investigación, en años anteriores

En el caso específico del **Proyecto Difusión de la Investigación Educativa** se desarrollaron tres de sus principales estrategias. En la primera se *apoyó a nuestros investigadores para que participaran como ponentes en diferentes congresos nacionales*, entre los que cabe destacar el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en la ciudad de Mérida en el mes de noviembre. Una segunda estrategia consistió en *insertar a nuestros investigadores como conferencistas en los eventos institucionales* lo cual se logró en los VIII y IX Encuentros de Investigación en el Posgrado.

En la tercera estrategia nuestro objetivo central estaba encaminado a consolidar la revista *Investigación Educativa Duranguense*; este objetivo se ha logrado a través de las siguientes acciones:

- Se publicaron los dos números que correspondían a ese año (el número seis y siete).
- En su versión electrónica fue *alojada* en Dialnet, un portal de difusión de la producción científica hispana a cargo de la Universidad de la Rioja, en España; este portal aloja a más 4, 398 Revistas y tiene una cuenta de 123, 445 usuarios registrados
- Fue *indizada* en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); este sistema tiene en la actualidad un directorio de 16, 150 revistas.
- Fue *indizada* en Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (Clase). Este servicio cuenta con un total de 270, 000 registros.
- Se tramitó el ISSN ante las instancias correspondientes, siendo otorgado el registro correspondiente en el mes de octubre.

Todas estas acciones fueron desarrolladas tras la evaluación correspondiente realizada a nuestra revista, lo cual nos indica que su contenido, estructura y presentación cubren los criterios generales de una publicación científica. Cabe destacar que con estas acciones la revista *Investigación Educativa Duranguense* se constituye en la **única revista duranguense, en el campo de la educación, que tiene su ISSN y ha sido indizada.**

Actualmente tenemos la invitación de la Hemeroteca Virtual Clase de la UNAM para alojar nuestra revista. Con esta acción nuestra revista llegará al público especializado en consulta de base de datos, mientras que su alojamiento en Dialnet permite su difusión entre los usuarios que navegan normalmente por la Internet. Estas acciones, y el hecho de que nuestra revista, en su versión electrónica, sea ubicada por buscadores especializados, como es el caso de Google académico, permiten que su difusión se incremente exponencialmente.

INED

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

HABLEMOS DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS...

Dra. Dolores Gutiérrez Rico
lolitarico@hotmail.com

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango

*El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente
interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono,
mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre,
sino también de quien interviene como sujeto de lo que va
a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia, sino
igualmente, su sujeto. (Paulo Freire:1999)*

Una de las situaciones que prevalecen en el ámbito educativo es el hecho de insertar a los educadores en el ámbito de la investigación; las escuelas formadoras de docentes han tratado a través de sus reformas curriculares implicar la investigación como una línea de formación, aunque sin duda esto no ha traído buenas experiencias por las expresiones que de los propios formadores y autoridades políticas refieren, esto es, el hecho de mencionar que no se puede formar para docente e investigador al mismo tiempo.

Sin duda cuando el docente inicia su experiencia en la cotidianidad del aula, se envuelve en una vorágine de experiencias que vive día a día, experiencias que enriquecen su propia práctica, pero que no se dan cuenta de ella, solo la viven, se dejan llevar, pero sin sentido. Hago esta referencia por la situación de que el docente es un investigador empírico que a través de su práctica está resolviendo problemas de diversa índole, digamos: situaciones de indisciplina, orientaciones, diseño de estrategias para facilitar un contenido, relaciones interpersonales, etc. Siempre esta tratando de crear estrategias que favorezcan su práctica, sin embargo esto no queda en el tintero, su voz, no se escucha... y no porque no sea importante, sino que el propio educador no le da esa importancia, se calla y se envuelve en el silencio.

Hace unas décadas se empezó a escuchar el término sistematización de experiencias, cabe mencionar que la primera vez que lo leí fue en un texto de Oscar Jara, coordinador de la red ALFORJA, en donde las experiencias que vivían en los proyectos sociales que desarrollaban las sistematizaban, quiero

INED

decir dejaban huella de las mismas, redactando como inició la situación que realizo, como solucionaron y mostraban evidencias.

Esta idea me pareció de suma importancia porque veía una gran posibilidad para que los docentes pudieran dejar por escrito de forma organizada sus vivencias, aquellas experiencias que innovaran el ámbito educativo, el ámbito en el que ellos vivían su práctica, y esta situación se inicio con una experiencia propia y posteriormente en tres más que desarrollaron alumnos de programas de maestría que se les daba la posibilidad de realizar este tipo de estudio.

La sistematización de experiencia es sin lugar a duda una "experiencia" importante para quien la desarrolle, para quien haya vivido una situación que le dejó grandes satisfacciones, pero sobre todo, que detectó que esa experiencia tuvo impacto en donde la aplicó.

Para algunos autores la sistematización es ordenar una serie de datos, o bien dar información lógica a una comunidad de esos datos que envuelven una experiencia, por lo tanto la experiencia para Jara (1994) son procesos socio-históricos, dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. Y realizando un poco de historia sobre la sistematización de experiencia, es necesario mencionar que aún de que no se le ha ubicado en alguna línea metodológica, pareciera que es una ocurrencia originada por alguna o algunas personas, sin embargo no es así, es importante hacer mención que la sistematización de experiencia tiene su historia, su sustento y eso sí, diversas metodologías que no caen en la rigurosidad del método científico, más bien en la originalidad de quien describe su vivencia.

Para dar claridad a esta modalidad de estudio se presentan algunos de los elementos mencionados en líneas anteriores iniciando con:

SUSTENTO EPISTÉMICO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

La concepción que se ha dado en cuanto al estudio metodológico de la sistematización de experiencia, nace de la necesidad que siempre ha existido en cuanto a la relación sujeto-objeto, esa relación que culmina en un conocimiento tácito tanto de uno como de otro, de conocer debilidades y fortalezas y partir de la necesidad de modificar aquello no entendible o que problematice una situación. Por ello, es la dialéctica desde una visión metodológica quien da sustento a este estudio, por el hecho de que el sujeto es un ser social por naturaleza, que vive en colectivo y que requiere del otro o los otros para autoanalizarse y para autoreafirmarse y de esa manera poder participar en el contexto. Es necesario recordar que el hombre desde la postura de Hegel proviene de dos líneas una natural que por su orden ontogenético evoluciona en su misma especie, en su propia naturaleza, creando una historia centrada en su vivencialidad, y por otro lado una línea cultural en donde rodeado de los otros reconstruye esa historia, simboliza su necesidad mediante un lenguaje común, es por este hecho que toda experiencia parte de lo individual y de lo colectivo.

INED

Para Jara (1994:58) La perspectiva dialéctica, permite aproximarse a la comprensión de los fenómenos sociales, desde el interior de su dinámica, como sujetos partícipes en la construcción de la historia, totalmente implicados de forma activa en su proceso.

Esto reafirma el inicio del presente artículo pues nuestra vivencia como educadores en los contextos áulicos, institucionales, comunitarios nos implican como sujetos sociales que mediante nuestras interpretaciones, sentimientos, necesidades somos partícipes de esa práctica social, histórica y humanitaria. Somos desde la postura de Marx (en Gómez 2003:34) protagonistas o víctimas de los cambios y movimientos, somos en última instancia, responsables de su devenir. Por esta situación no podemos ser simples observadores o simples descriptores de la realidad, sino ser sujetos con un propósito de intuir y comprender lo que acontece, para de esta forma saber como actuar y transformar aquello que se requiere renovar.

Por ello la concepción metodológica dialéctica entiende la realidad como un proceso histórico. En este sentido concibe la realidad como una creación de los seres humanos que, con nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, transformamos el mundo de la naturaleza y construimos la historia otorgándoles un sentido. También de acuerdo a Sánchez (1967:76) entiende la realidad histórico-social como una totalidad: un todo integrado, en el que las partes (lo económico, social, político, cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo, etc.) no se puede entender aisladamente, sino en su relación con el conjunto. Es una totalidad no vista como la suma aritmética de las partes, sino como la articulación interna de todas sus múltiples relaciones.

Por otro lado la concepción dialéctica concibe la realidad en permanente movimiento: Jara (2006:03) aduce una realidad histórica siempre cambiante, nunca estática ni uniforme, debido a la tensión que ejercen incesantemente las contradicciones entre sus elementos.

En todo movimiento o cambio se generan tensiones, confrontaciones, tan solo por el hecho de ser sujetos sociales que deseamos transformar nuestro mundo de acuerdo a nuestras creencias o nuestra propia creatividad, al relacionarnos con los otros requerimos tener un sentido de compartir, de discutir, de encontrarle u significado a cada palabra, y dentro de nuestros argumentos encontrar un sentido práctico, y racional.

Al referirme a ese sentido practico, no es el simple hecho de realizar actividades, es dar un sentido más profundo a la palabra, es darle el sentido de vida, es decir lo que cada uno de nosotros ha vivido, lo que podemos proponer con una visión de cambio, no con una postura de inercia, dejándonos llevar por la simple acción, sin tomar en cuenta que esta última es la realidad coherente, ideal y racional del ser humano, es una actividad que realiza el hombre porque ha sido interiorizada e interpretada, por el hecho de encontrar un sentido lógico de que esa acción podrá desencadenar otras acciones, hasta ver como transformamos aquellos que tal vez nunca imaginamos.

El educador tiene la obligación de transformar, de contribuir con su ingenio, su creatividad, su vivencialidad todo aquello que enriquezca su práctica, y no desde un punto trillado, más bien, desde un polo opuesta en

donde el trascender y emancipar sean los puntos centrales de su propia historia. Es el atreverse a realizar el cambio consigo mismo y con los otros, pero dejando en el tintero esas experiencias, que a lo largo del camino podrán contribuir a la historia de otras personas, que con su propia originalidad esas acciones las transformarán en otros y será algo interminable.

Por lo anterior, se deja en claro que la sistematización de experiencias no es algo simple, es una vivencia compleja, tal como es el hombre, y que por ello la podríamos definir desde la postura de Oscar Jara, que a mi juicio es de las mejores construcciones que he conocido, sin desmeritar a otros como Sergio Martinic, o Roberto Antillón, Taller permanente de sistematización (véase algunas de estas definiciones en Eizaguirre, et alt. 2004. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social, www.alboan.org).

La sistematización es aquella interpretación crítica, de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. (Oscar Jara)

Pareciera que es algo relativamente nuevo, el tratar de reconstruir lo construido, sin embargo no es así, la sistematización se ha dado desde la década de los 70 y orgullosamente es una innovación latinoamericana, pues la sistematización surge de seis líneas tenaces que han luchado ante la visión radical y positivista de la ciencia, estas corrientes renovadoras son: El Trabajo Social Reconceptualizado; la Educación de Adultos; La Educación Popular; La Teología de la Liberación; La Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa. Cada una de estas corrientes tiene su propia metodología y definición, sin embargo se entrecruzan y apoyan, ya que todas van al mismo sentido, construir, reconstruir y transformar con el otro, para el bien de los otros.

Hoy en día se ha tratado de que los educadores de cualquier nivel educativo, sistematicen sus experiencias, sean propositivos en cuanto a los cambios y dejen de vivir un egocentrismo innecesario cuando se pueden abrir a los demás.

Cabe mencionar que en Durango, ya existen algunas instituciones de educación superior que están tomando a la sistematización de experiencia como una modalidad de titulación, lo que parece de más interesante, ya que la generación de conocimiento también parte de la misma historia del educador.

El siguiente elemento que quisiera puntualizar con sumo cuidado es el aspecto metodológico, el cómo realizar una sistematización, es importante mencionar que la metodología que planteó es la de Oscar Jara, quien es un Educador Popular y Sociólogo. Director General de Estudios y Publicaciones Alforja y Coordinador del programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL.

La propuesta que hace Oscar Jara (1994) es de cinco tiempos, lo cual sugiere un procedimiento con un orden justificado, pero que no

INED

necesariamente debería seguirse tal cual, porque dependerá de muchísimos factores que inciden en la multiplicidad de experiencias existentes. Es necesario mencionar que esta metodología es flexible ya que pueden hacerse los cambios que el sistematizador considere necesario, lo crucial es que no pierda el sentido de la congruencia y la originalidad.

A) EL PUNTO DE PARTIDA

Se trata de partir de la propia práctica, esto quiere decir, fundamentalmente que la sistematización es un momento posterior, no se puede sistematizar algo que no se ha puesto en práctica previamente.

A1) Haber participado en la experiencia

Solo puede sistematizar quien o quienes han formado parte de la experiencia, pueden participar aquellas personas que aunque de una externa o mínima dieron apoyo o servicio, no es válido el pago a extraños para que desarrollen la sistematización.

A2) Tener registros de las experiencias

Cualquiera experiencia que se piense sistematizar, es un proceso que ha transcurrido en el tiempo. A lo largo de su trayecto, seguramente se han realizado muchas y diferentes cosas, por ejemplo el haber realizado un diario de campo, el guardar algunas revelaciones de la experiencia, documentos, fichas, videos, en fin todo aquello que me sirva para reconstruir lo vivido en un momento dado. El cuadro de registro es un instrumento muy difundido en la sistematización:

Nombre: _____ Fecha _____

Proyecto/Área/ Programa: _____

Qué hice hoy	Tiempo que me tomó	Para qué lo hice	Con quién/es	Resultados	Observaciones Impresiones

B) LAS PREGUNTAS INICIALES

En este segundo tiempo, se trata de iniciar propiamente la sistematización, teniendo como base el punto de partida indicado en las

INED

páginas anteriores, con tres ubicaciones esenciales que nos llevarán a orientar todo el proceso a partir de este momento:

B1) La definición del objetivo de la sistematización

En este punto se trata de definir, de una manera clara y concreta, el sentido, la utilidad, el producto o el resultado que esperamos obtener de la sistematización.

Ejemplo:

Un grupo de profesores de educación primaria, ante los cambios curriculares de la materia de Ciencias Naturales, reconoce la necesidad de innovar su práctica en el aula. Por ello, decide hacer una sistematización con el objetivo de: **Construir a partir de su experiencia pedagógica una propuesta de intervención en estrategias de enseñanza y aprendizaje para favorecer el conocimiento de los contenidos de la asignatura de Ciencias Naturales en el segundo y tercer ciclo.**

B2) La delimitación del objeto a sistematizar.

Se trata de escoger la o las experiencias concretas que se van a sistematizar, claramente delimitadas en lugar y tiempo. En este punto es de suma importancia abordar el contexto, la preocupación que parte de quienes están sistematizando, problematizar la situación.

B3) Precisión del eje de la sistematización

En este punto es necesario ser puntual, aunque el objetivo nos permite centrar el sentido de la sistematización, se puede perder en el camino, debido a las bastas experiencias que se tuvieron, por ello es necesario precisar más el enfoque de la sistematización, para no incurrir en la dispersión.

Un eje de sistematización, refiere Jara que es como un hilo conductor que atraviesa la experiencia y que está referido aquellos aspectos centrales de esa (o esas) experiencia (s) que nos interesa sistematizar, particularmente, en ese momento.

Ejemplo:

Diseño de estrategias de enseñanza/aprendizaje para favorecer el conocimiento de las ciencias naturales dentro del segundo y tercer ciclo.

Posterior a establecer el eje es posible abordar el contexto teórico, ya que es una realidad que todas las personas que trabajamos en el ámbito educativo tenemos determinados referentes teóricos con los que trabajamos, independientemente del nivel de explicitación, rigurosidad o fundamentación con el que nos referimos a ellas.

Es importante mencionar que toda intencionalidad supone presupuestos teóricos y filosóficos. Por ello, en cualquier proceso de sistematización

INED

debemos ser conscientes que tenemos una referencia teórica que puede ostentar la experiencia.

C) RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

En este tercer tiempo entramos de lleno a la sistematización:

C1) Reconstruir la historia

Se trata de tener una visión global de los principales acontecimientos que sucedieron en el lapso de la experiencia, normalmente puestos de manera cronológica. Es necesario acudir a los registros que se tienen.

Es útil hacer una cronología de los hechos para tener una organización de lo que realizamos, también es necesario hacer un gráfico para que se vaya siguiendo la secuencia de los hechos, o bien reconstruir la historia que se vivió mediante una narración.

Es importante que al hacer la narración podemos incorporar acontecimientos estatales o nacionales que sean interesantes de acuerdo a la experiencia que estamos narrando. Es importante que lo que escribimos permita tener una visión global del proceso.

C2) Ordenar y clasificar la información

Oscar Jara plantea que basándose en esa visión general de lo vivido, se trata, de avanzar hacia la ubicación de los distintos componentes de ese proceso. Aquí es donde la precisión del eje de sistematización, es de suma utilidad, porque dará la pauta de qué componentes tomar en cuenta.

El autor propone que un instrumento útil para esta tarea es una guía de ordenamiento: un cuadro o una lista de preguntas, que permitirá articular la información sobre la experiencia en torno a los aspectos básicos que interesan.

Por ejemplo tomando el eje de sistematización en líneas anteriores puedo realizar la siguiente lista que me permita ordenar y clasificar la información:

- Motivación que llevó a los profesores a participar
- Principales acciones que realizaron
- Anécdotas o situaciones que vivieron los profesores antes de participar en la experiencia
- Dudas y dificultades que enfrentaron
- Aspectos que les ayudaron a continuar..... etc.

D) La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

En este cuarto tiempo es verdaderamente crucial, ya que es la interpretación crítica de lo vivido. Los tiempos anteriores están en función de este

INEP

Se trata de ir más allá de lo descriptivo, es el momento de realizar un proceso ordenado de abstracción, para encontrar la razón de ser de lo que sucedió, en el proceso de la experiencia. Por eso la pregunta clave es ¿por qué paso lo que pasó?

D1) Análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso

Es importante el realizar un ejercicio analítico, ubicar las tensiones y contradicciones que marcaron el proceso, es decir realizar una síntesis, que permita elaborar una conceptualización a partir de la práctica sistematizada.

Es necesario que los sistematizadores se planteen interrogantes críticas sobre el proceso de la experiencia y que les permitan identificar los factores esenciales que han intervenido a lo largo del proceso y explicitar la lógica y el sentido de la experiencia.

E) LOS PUNTOS DE LLEGADA

El último punto tiempo de esta propuesta metodológica, el cual permite la formulación de las conclusiones y comunicar los aprendizajes, si, esto último es muy interesante, ya que no se trata de dar un cierre en cuanto a las conclusiones que se llegaron el ver si se cumplió con el objetivo o ver las implicaciones que se tuvieron, es llegar a un punto de mayor profundidad, pues es necesario comunicar los aprendizajes que se tuvieron a través de estrategias originales y creativas.

E1) Formular conclusiones

Toda la reflexión interpretativa del momento anterior, deberá dar por resultado la formulación de conclusiones teóricas como prácticas.

Las conclusiones deben estar dirigidas a dar como respuesta a las preguntas críticas que se hicieron en puntos anteriores, dar respuesta al objetivo planteado, pero lo más importante que fue lo más significativo que te dejó de la experiencia, que cambios hubo en tu persona o en quienes participaron en la experiencia como repercutió contextualmente e individualmente, que recomendaciones para futuras experiencias, o bien para aquellos que quisieran tomar tu experiencia para desarrollarla.

E2) comunicar los aprendizajes

En este último punto es necesario producir algún o algunos materiales que permitan compartir con otras personas lo vivido y lo aprendido. El hacer este material permitirá objetivizar lo vivido, enriquecerá más el proceso y transformará nuestra propia práctica. Por ejemplo podemos elaborar un folleto informativo, una gaceta, o una revista popular educativa, hacer una historieta, un video, un radio-drama, todo aquello que nuestra creatividad y originalidad desprenda.

INED

Para finalizar, es importante hacer mención que los cambios que vive el educador en sus diversos ámbitos de vivencialidad son una riqueza, y si proyectamos a los demás lo que somos capaces de ser, entonces estamos trascendiendo, dejaremos huella y nunca seremos uno más de los fantasmas que han pasado sin sentir su propia esencia.

REFERENCIAS

- Gómez, Pérez. Marco. (2003) *Biografía de Kart Heinrich Marx*. México, D.F. Editorial Tomo.
- Elzaguirre, Marlen & Urrutia, Gorka & Askunze, Carlos. (2004) La sistematización una nueva mirada a nuestras prácticas: *Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. En www.alboan.org
- Jara, Oscar. (1994) *Para sistematizar experiencias*. Guadalajara, Jalisco. IMDEC/ ALFORJA.
- Jara, Oscar. (2006) *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica*. En www.alforja.org
- Sánchez, Vásquez Adolfo. (1967) *Filosofía de la praxis*. México, D.F. Editorial Grijalbo.

LA PROMOCIÓN AL PUESTO DIRECTIVO: ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LEGITIMACIÓN DE DIRECTIVOS DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ESTADO DE DURANGO

Mtra. María del Socorro Guzmán Lucero (1)
Dr. Miguel Navarro Rodríguez (2)
tondoroque@gmail.com
Lic. Felipa de Jesús Guerrero (3)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1.- Directora de Escuela Primaria: Secretaría de Educación del Estado de Durango2.- Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango y miembro del Sistema Nacional de Investigadores3.- Profesora de Escuela Primaria: Secretaría de Educación del Estado de Durango. |
|---|

RESUMEN

En el presente trabajo, se analizan las historias de vida de 9 directores de escuelas de la ciudad de Durango, tanto de preescolar, primaria y secundaria. Fueron aplicadas entrevistas a profundidad y consideradas las notas del diario del investigador. Desde la reducción de los datos y la categorización encontrada, se explica la promoción al puesto de director, así como a diversos modelos de legitimación directiva ante la tarea y los sujetos institucionales. Un hallazgo importante permite considerar que no hay patrones lineales en las trayectorias de vida de los sujetos investigados, dando cuenta de la complejidad que implica predecir una trayectoria común de los directores exitosos. Por otra parte, se aprecia que un modo predominante de legitimación directiva es el liderazgo de servicio con desempeño fuerte de parte del director.

Palabras clave: Historias de vida, directivos escolares, promoción y legitimación.

ABSTRACT

INED

In the present paper, we analyze the life histories of 9 school principals of Durango City, in preschool, primary and secondary educational levels. In-depth interviews and notes of the researcher's daily were used.

From the data reduction and the established categorization, the principal's promotion as well as several models of directive legitimation in front of the task and institutional subjects were explained. An important find suggests that there are not linear patterns in the life paths of the studied subjects, which explains the complexity involved when trying to predict a common path to the successful principals. On the other hand, there is a prevalent way of directive legitimation, through service leadership, with strong principal's performance.

Key words: life histories, school principals, promotion, legitimation.

LA PROMOCIÓN AL PUESTO DIRECTIVO Y SU PROCESO DE LEGITIMACIÓN

Los directores de las instituciones educativas, se constituyen en sujetos de investigación, que aportan datos sobre los procesos de la dirección que ocurren al interior de las escuelas, nos pueden compartir su experiencia acerca de cuales factores consideran indispensables para el éxito en la dirección, así como describirnos las principales barreras que un director enfrenta en su tarea (Malone, 2000).

Comprender que pasa cuando un director enfrenta la promoción al puesto ante un grupo de profesores nativos y dueños de su escuela, nos hace remitirnos a la literatura de la autoridad formal y centrarnos en el debate de la legitimación directiva (Frumkin, 2003), en donde la tarea implícita básica del director una vez conseguido el puesto, es lograr apoyo y legitimidad ante los profesores, como se señala: "Esta profesión requiere una doble legitimación: la organizacional dada por las autoridades pertinentes, aquí aparece la figura del nombramiento, y la institucional dada por sus dirigidos" (ABDL, 2006,s/p).

La legitimación directiva es realizada a través de prácticas que enrumban a la escuela y que hacen posicionarse a los profesores, establece una ruta crítica que o bien coloca a la escuela en un camino convergente entre autoridad y comunidad de prácticas constituidas en la escuela por el profesorado, (Haynes y Licata, 1995; Pate, James & Leech, 2006) o bien la dirección escolar apartada de tales prácticas escolares de consenso, inicia un proceso de legitimación lento, difícil, a contracorriente en la dinámica institucional en tanto reestructura a la escuela por dentro y confronta la autoridad directiva con la comunidad poniendo en riesgo razonable al potencial de autoridad directiva formal dentro de la escuela, en este difícil proceso la autoridad directiva resiente el conflicto generado por la deslegitimación docente (Martínez, 2006).

Comprender a estos procesos de gobernabilidad en la escuela, y que no son ajenos a las prácticas educativas que proveen calidad a los centros escolares, es el cometido del presente trabajo.

INED

Antecedentes de la investigación

Anderson (1989), fue un pionero al abordar en un completo estudio etnográfico sobre la legitimidad de los directivos, ante el cuerpo de profesores, el plantea que es posible lograr de parte de los directivos la legitimación organizacional, mediante una administración de significado, que sea compartida por profesores y staff y percibida fundamentalmente como de apoyo.

Browne y Shoho (2002), analizaron programas de capacitación para directores principiantes, se aporta con ello un punto de partida en la discusión sobre la promoción de los directivos de escuelas.

Newton y Zeitoun (2001), indagaron en primer término sobre cual era la atracción de los profesores para convertirse en directores, un segundo enfoque de su estudio trató acerca de qué es lo que tiene que hacer el director de una institución escolar para atraerse apoyo y legitimación de los profesores mediante su rol en la gestión de mejores condiciones de trabajo y de desempeño de la tarea docente.

Johnson y Fauske (2000), usando la Teoría de Promulgación Ambiental de Weicke, estudiaron a 18 directivos exitosos que lograron estructurar un ambiente favorable a la escuela, tanto interno como externo, al utilizar la técnica de incidentes críticos para saber qué capturaba más su atención en dicho proceso, encontraron que la estructura del ambiente en la cual centran su atención los directivos, es aquella que logra preservar y maximizar la legitimidad directiva.

Allan (1997), Abordó el problema de la legitimidad directiva desde una posición de género, en su trabajo argumenta que la mayoría de los profesores en las escuelas elementales y secundarias en los Estados Unidos son mujeres, por ejemplo, en las escuelas elementales tan solo el 12% son hombres, lo anterior contrae un fenómeno de deslegitimación del directivo escolar hombre ante sus colegas profesoras. Al respecto señala: " La división jerárquica por género en educación es clara y persistente, la mayoría de los profesores en las escuelas elementales y secundarias siguen siendo mujeres y los administradores hombres" (Allan, 1997, p.3).

Soder (2001), estudió las relaciones entre el lenguaje de persuasión y el liderazgo directivo, así se planteó la importancia de las palabras de un directivo para dirigir, motivar y apoyar, encontró que uno de los primeros requisitos en la persuasión directiva es la legitimidad y la credibilidad, por tanto, no puede el directivo moderar, mediar, reconciliar y persuadir si no posee legitimidad y credibilidad.

La promoción al puesto directivo se ha convertido en algunos países y sistemas educativos, en asunto de preparación en programas específicos que proveen formación y entrenamiento a quienes ya son profesores y desean convertirse en directores de escuela, En los Estados Unidos, la revisión de

literatura, nos dio cuenta de Programas de ese tipo en el Estado de Virginia, Colorado y Ohio, en diversas investigaciones se señala el déficit en la formación de directivos y la resistencia y poco interés de los profesores de grupo, de profesionalizarse como directores entrenando en los contenidos de la administración educativa y el liderazgo dentro de las escuelas (Daresh y Capasso, 2002; Browne-Ferrigno, 2001; Trenta y Covring, 2000).

Gómez y Van Zant (2006), Refieren cómo mediante estos programas previos de entrenamiento, se está ahora "cocinando" en los Estados Unidos, al nuevo director de escuela, un director que disfrute permanecer en el pórtico de la escuela cada mañana dando la bienvenida a estudiantes y padres de familia, un director que construya relaciones en cada pequeño evento, que salga de su oficina para hablar con su staff, que navegue por Internet en búsqueda de recursos necesarios para realizar la tarea directiva, que se reúna con organizaciones de profesionales, que construya redes, que identifique constantemente los ingredientes cambiantes del éxito directivo y los ponga en práctica.

Si bien en México la promoción al puesto de Director de Escuela no pasa por programas previos de entrenamiento, cuando ya se ha obtenido la promoción, el Sistema Educativo, provee de diversos cursos y programas de apoyo (Carrera Magisterial, Cursos de Actualización etc), a fin de actualizar y capacitar en la función directiva a los directores de diversos niveles e instituciones.

Es en el marco de la Descentralización Educativa, en nuestro país, como las Secretarías de Educación de cada uno de los Estados, operan de forma conjunta con los sindicatos magisteriales, las leyes y reglamentos de escalafón estatales, este recurso normativo, se convierte en el instrumento de la promoción, el cual integra aspectos meritocráticos y de acumulación de derechos laborales, tales como la antigüedad en el servicio, escolaridad máxima etc., si bien existen desacuerdos relativos a la limpieza de estos procesos, también en algunos casos, los profesores admiten transparencia y funcionalidad de la norma de promoción aplicada (Secretaría de Educación de Yucatán, 2006).

Situación problemática

La serie de problemas que se suscitan en la institución ante la deslegitimación del director de la escuela desde sus profesores, quienes cuestionan su promoción directiva la cual no corresponde al perfil de desempeño y formación reconocido por los mismos, se convierten en un fardo de obstáculos que impiden a plenitud el ejercicio de la función directiva. Es así cómo los directores y profesores inician una situación de conflicto que en nada ayuda a la colegiación, al acuerdo, a caminar el proyecto compartido de escuela y a lograr aprendizajes de calidad en los educandos, tan solo se enseña en la escuela agresividad y deshumanización ya que no hay lugar para la legitimación mutua y el reconocimiento ante los otros, condiciones

INED

necesarias para trabajar juntos tanto profesores como directivos (Navarro y Cabral, 2006 p. 45).

Preguntas de investigación

Se establecieron las siguientes cuestionantes para encauzar el estudio:
¿Qué es lo que hace a la promoción al puesto directivo desde las historias contadas por los directores promovidos?

¿Cómo es el modelo de legitimación de los directores, ante los sujetos institucionales y la tarea, expresado a través de sus historias de vida?

Objetivo General

Analizar las historias de promoción y legitimación de los directivos ante los sujetos institucionales y la tarea directiva.

Objetivos específicos

Describir diferentes formas de promoción al puesto directivo, desde historias vividas por los directores

Explicar desde las historias contadas, a un modelo de legitimación directiva

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se adoptó como método para desarrollar la presente investigación a la historia de vida, para Ochoa (1997), la historia de vida es una descriptiva de los hechos vividos -plena de subjetividad- que marca la trayectoria de un sujeto en sociedad y con la cual se intersecta a un fenómeno social bajo estudio. Las imágenes sociales del "sí mismo" en la historia de vida, proveen un atisbo hacia la indagación de un nuevo conocimiento. Cuando son varias las intersecciones hacia el campo investigado, cuando varias historias de vida se conectan con el objeto de estudio, se producen múltiples reflejos, que no son más que puentes entre diferentes personalidades y la cultura vivida.

Para Rodríguez (2003), Las historias de vida no son tan solo fuente de datos, sino un despliegue de significado y significados, por ello cae por su propio peso la idea de objetivizar dando veracidad a partir de las historias contadas, teniendo control de los hechos que se narran, donde en cambio, el narrador provee significado y sentido el cual yace desde la historia misma que al hablarla se confronta con lo social, dicha confrontación es el auténtico momento de indagación significado e interpretado por el propio investigador.

Las historias de vida se acopiaron a través de diversos instrumentos: se privilegió a la entrevista a profundidad y al diario del investigador, las diversas fuentes de datos no buscaron una triangulación de las historias, sino enriquecer tan solo el proceso de análisis para encontrar significado. Los datos

se organizaron y categorizaron, siguiendo la propuesta de Bertely (2000), así desde los textos, se encontraron conceptos relevantes que se ampliaron en un significado develado.

RESULTADOS

Como puede apreciarse en la tabla No. 1, las categorías que emergieron desde el análisis de las historias de vida de los directores fueron: remembranza familiar, estudios, promoción y modos de legitimación, la discusión de cada una de estas categorías se hace a continuación.

Remembranza familiar

De acuerdo a la tabla 1, Las experiencias de vida contadas van desde el vacío olvido, las cuales son pocas, en donde se omite el contar a detalle lo vivido en el seno familiar, se acorta la historia y se salta ésta hasta situar al sujeto en una etapa posterior a lo familiar, si bien las experiencias familiares de integración son muchas, en donde la armonía, felicidad y protección favorecieron el desarrollo de la niñez, toca a las experiencias de esfuerzo integrador ser las mayoritarias, en éstas el esfuerzo por salir adelante amalgama lo grato y lo difícil, en donde la familia no estuvo exenta de sufrimientos, tal como se advierte: "Mi familia está conformada por 8 hermanos y mis padres, tuve una infancia feliz, bonita, a pesar de las carencias económicas.." (Edp2).

Si reunimos a las historias familiares de desintegración, - en las cuales hubo inestabilidad y experiencias no gratas, con las de vacío olvido, apenas igualan a las experiencias de integración familiar, ahora si éstas últimas se suman a las de esfuerzo integrador, podemos apreciar que en su mayoría las experiencias familiares fueron favorecedoras del desarrollo de la niñez en los sujetos bajo estudio.

Estudios

Si bien hay fuerte presencia de la competitividad-orgullo en donde la formación profesional exprofeso en la Institución Formadora, dio cuenta seguida de los éxitos escolares que ya se traían desde la niñez, los registros mayoritarios corresponden a una idea de casualidad-dependencia, en la cual los apoyos externos que se reconoce en varios casos como casuales, fueron determinantes para poner a los futuros directores, en el camino de una formación profesional en el servicio, mediante cursos intensivos en la Escuela Normal Básica o Superior ya que se llega a apreciar: "Mi formación profesional fue de casualidad....primero estudié comercio y trabajé en una escuela de secretaria..por invitación de una amiga, decidí estudiar en el Instituto de Capacitación". (Edp1).

INED

Los registros más escasos, se corresponden en esta categoría, a una referencia silenciada de la etapa de estudios profesionales, en donde éstos solo se enlistan, sin mayor comentario.

Promoción

En esta categoría, de acuerdo a la tabla 1, los registros que abordan promoción –antigüedad, puntuación, son exactamente del mismo peso que aquellos que tratan sobre la promoción-relaciones, referidas éstas a las que los futuros directores entablaron con autoridades oficiales y sindicales gestionando su puesto, entonces desde los textos, la promoción directiva en los sujetos, no se explica sin la idea aparejada que han expresado acerca de la misma.

Algunos registros, refieren a la pre-categoría promoción- concurso, que sumada a la pre-categoría promoción-antigüedad, entonces queda francamente en mayoría el planteamiento de una promoción directiva meritocrática, no dejando de estar con presencia fuerte el perfil del director que se promovió por sus relaciones...“por palancas”(EDS2). Ya que se llega a admitir: “Por mi desempeño y relaciones muy estrechas con X...” (EDp4), esta idea refleja plenamente el expediente requerido por el (la) director (a) con relaciones.

Modos de legitimación

Desde los textos, el ejercicio directivo, tuvo que legitimarse ante los profesores dentro de la institución, siguiendo tres formas muy reconocidas: Mediante el liderazgo de servicio que incluyó un desempeño fuerte del director, el cual venció tarde que temprano, las barreras del profesorado, correspondiendo a este modelo de legitimación, la presencia más fuerte en los registros. Otra forma de legitimación fue el demostrar-resistencia, creando dispositivos con los seguidores para acallar resistencias al ejercicio directivo, este modelo conlleva un dominio político del directivo, si bien al mismo le correspondieron pocos registros. Finalmente un modo de legitimación directiva, lo constituyeron las historias fundacionales, historias que son repetidas una y otra vez para asegurar la legitimidad del directivo que fundó la escuela y que por ese hecho no puede cuestionarse fácilmente. Este modelo de legitimación tuvo escasos registros y una presencia similar al del dominio político. Aún si sumamos los registros de estos dos últimos modos de legitimación directiva, la presencia mayoritaria se corresponde al desempeño-servicio de los directores como una vía más recurrente.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Un hallazgo importante, que se desprendió desde el análisis de las historias de vida, permitió apreciar que no hubo una linealidad “ideal” en la

trayectorias de los sujetos investigados para llegar a convertirse en un directivo legítimo con desempeño-servicio, por ejemplo: experiencias de desintegración familiar, fueron seguidas de una mala etapa estudiantil, continuadas con una promoción por relaciones – la más cuestionada- y esto que podría apuntar a un pésimo directivo en ejercicio, se ve desmentido por un excelente director con óptimo desempeño, que puede afirmar con orgullo: “Nuestra escuela es de las más destacadas del Estado y del País, porque admito que tengo una excelente planta de profesores.” (Edp4) y todo este ejemplo puede plantearse de modo inverso, de forma que en las historias de vida, para tratar de encontrar un patrón lineal que nos lleve a comprender cómo se formaron los directores de calidad, el que no hay reglas, es la regla.

Tabla No. 1 Categorías, precategorias, ampliación conceptual y frecuencia de los registros desde las historias de vida de los directores

Categoría	Precategorías	Ampliación conceptual	Frecuencia en el análisis
Remembranza Familiar	Vacío-olvido	La remembranza se acorta a la vida escolar, reconociendo en ella tan solo a un buen desempeño.	2
	Integración	Las experiencias de vida en la niñez y juventud se integran en etapas armónicas, idea clara de felicidad, recordando gozo y satisfacción desde el seno familiar, las carencias económicas no se incluyen en esta imagen recordada, como tampoco los conflictos familiares, la superación es entendida de modo natural.	4
	Desintegración-duelo	La experiencia en el seno familiar estuvo marcada por acontecimientos clave traumáticos, se aprecia a una figura fuerte “salvadora” que rescata y pone en el camino de la superación.	2
	Esfuerzo-integrador	A pesar de las carencias económicas, se reconoce un esfuerzo en todos los miembros de la familia por “salir adelante” la satisfacción y gozo en la remembranza familiar es una imagen de lucha y coraje, la superación se gana.	5
Estudios	Competitividad-orgullo	Se recuerdan con orgullo, los primeros lugares escolares, tratando de enlazar desde el historial mismo como estudiante y	5

INED

		luego como profesionista la natural promoción directiva.	
	Casualidad-dependencia	Se reconoce no poseer el mejor historial como estudiante, sin embargo se describe la forma en que se materializó la carrera profesional, con la ayuda de circunstancias y personas que apoyaron a este fin.	6
	Referencia silenciada	La experiencia como estudiante, se omite voluntariamente del relato, se hace síntesis de ella cual lista de cotejo que marca haber pasado por equis escuela, sin decir que y cómo fue dicha etapa de estudios, la interpretación del investigador apunta al menos, a una vida de estudios intermedia entre la masa estudiantil.	2
Promoción	Antigüedad-puntuación	El tren de promoción es a través de los reglamentos que la regulan, donde los puntos alcanzados y la antigüedad en el servicio, son fundamentales para explicarla. Dicha vía de promoción está prelegitimada por la propia normativa, sin embargo es el ejercicio directivo el que requiere de legitimación.	5
	Promoción-relaciones	Se reconoce a las relaciones sindicales, como un elemento clave en la promoción directiva	5
	Promoción concurso	La promoción es entendida como resultado de un esfuerzo meritocrático, en este caso, el haberse sometido a un concurso para obtener la clave directiva.	3
Modos de legitimación	Demostrar-resistencia	El desempeño profesional y político-laboral de los directores, se conjuntan para articular un dispositivo de legitimación que integra a grupos de seguidores, para abatir la resistencia de otros profesores, el modelo es esencialmente político.	2
	Historial-fundacional	La legitimación es a través de revivir la historia del esfuerzo fundacional de la institución, en donde el directivo ocupa un lugar protagónico.	2

INED

	Desempeño-servicio	Las carencias de dominio político, o del crédito fundacional, hacen al director asumir roles de servicio, con lo cual se legitima el ejercicio directivo, con liderazgo educativo.	6
--	--------------------	--	---

REFERENCIAS

- ABDL (2004). Asociacao Brasileira para o Desenvolvimento de Lideranças: *De lo posible e los nuevos posibles*. Disponible en: <http://www.lead.org.br/> Accedido el 3 de ABRIL DE 2007.
- Allan, J. (1997). *The Persistent Fewness of Men Elementary Teachers: Hypotheses from Their Experiences*. En ERIC Database, Identificador No. ED418064.
- Anderson, G. (1989). *The Management of Meaning and the Achievement of Organizational Legitimacy: A Critical Ethnography of the Principalship*. En Eric database, Identificador No. ED306663.
- Browne-Ferrigno T. Ruth, R. (2001). *Becoming a principal: Rol Transformation Throught clinical practice*. Paper presented at the annual meeting of the university council for the educational administration. Cincinnati, Ohio, November 2-4 2001.
- Browne, T., Shoho, A. (2002). *An Exploratory Analysis of Leadership Preparation, Selection Criteria*. Paper presented at the annual meeting of the university council for the educational administration. Pittsburg, PA, November 1-3.
- Dareh, J. Capasso, R. (2002). *Where are the future principals? Explaining a lack of interes*. Paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association. Nueva Orleans LA. April 1-5. En ERIC Database Identificador No. ED 468 676.
- Frumkin, P. (2003), *Creating New Schools: The Strategic Management of Charter Schools*. En Eric Database Identificador No. ED482409.
- Haynes, Eddy A.; Licata, Joseph W.(1995). Creative Insubordination of School Principals and the Legitimacy of the Justifiable. *Journal of Educational Administration*, v33 n4 p21-35 1995.
- Johnson, B. L., Jr.; Fauske, J. R.(2000). Principals and the Political Economy of Environmental Enactment. *Educational Administration Quarterly*, v36 n2 p159-85 Apr 2000.
- Malone, B, Nelson J., Nelson, C. (2000). *Documento Presentado en la Reunión Anual del Consejo de profesores de Administración Educativa*. Ypsilanti MI. 8-12 de agosto de 2000. Disponible en ERIC DATABASE Identificador No. ED447075.
- Martínez, Z. D. (2006). *Hoy los conflictos surgen por la deslegitimación docente*. En Mediación EICaME, Portal electrónico del Centro de Abordaje de los Conflictos, En: http://mediacion.blografias.com/post/2006/07/03/hoy_los_conflictos_surgen_por_la_deslegitimacion_docente Accedido el 12 de abril de 2007.

INEB

- Navarro, M., Cabral, J. (2006). *Poder, conflicto y colaboración en instituciones educativas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Newton, R. Zeitoun, P. (2001). *¿Do job Requirements and work conditions to influence teacher attraction to the principalship?* Documento presentado en la 15ava. Reunión Anual del Consejo Universitario para la Administración Educativa. Cincinnati Oh. Noviembre 2-4.
- Ochoa, J. (1997). Las historias de vida, un balcón para leer lo social. *Razón y Palabra, No. 5 año 1, diciembre -enero 1996.1997.*
- Pate, J., Lori, J. Leech, D. (2006). *Teacher Leaders: A Catalyst for Instructional Leadership*. Documento policopiado, Valdosta State University. Valdosta GA. USA.
- Rodríguez, W, (2003). Las historias de vida, en la investigación del Centro de Investigaciones Populares. *Conciencia Activa 21, No. 2 Octubre de 2003.*
- Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (2006). *65 maestros estatales obtienen ascensos de modo transparente*. Disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/noticias/verarticulo.php?IdArticulo=16> Accedido el 12 de abril de 2007.
- Soder, R. (2001). *The language of leadership*. San Francisco: Jossey bass.
- Trenta, L., Covring, D. (2000). *Northeast Ohio Principal Academy Pilot Entry Year Program. Evaluation Report*. En Eric Database, Identificador No. ED 461635.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LAS EXPECTATIVAS DE INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Dr. Arturo Barraza Macías (1)
tbarraza@terra.com.mx
Dra. Dolores Gutiérrez Rico (2)
lolarico@hotmail.com

- | |
|---|
| <p>1.- Coordinador del Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango.
2.- Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango</p> |
|---|

RESUMEN

La presente investigación se planteó como objetivo central el conocer las expectativas de inserción laboral de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa, programa académico que oferta actualmente la Universidad Pedagógica de Durango. Para el logro de este objetivo se realizó una investigación cualitativa basada en un marco constructivista social y fue realizada mediante un enfoque instrumental centrado en el grupo focal. Sus principales resultado se articulan alrededor de tres categorías: a) inserción laboral, b) condiciones institucionales que facilitan o dificultan la inserción laboral y c) el temor a la incertidumbre de la inserción laboral.

Palabras claves: inserción laboral, licenciatura y condiciones institucionales.

ABSTRACT

The present investigation considered like central objective knowing the expectations about labor insertion in the students of the Degree in Educational Intervention, academic program supplied nowadays by the Pedagogical University of Durango. For the achievement of this objective it was made a

qualitative investigation based on a social-constructivist frame and by means of an instrumental approach centered in the focal group. Their main results articulate around three categories: a) labor insertion, b) institutional conditions that facilitate or make difficult the labor insertion and c) the fear to the uncertainty about labor insertion.

Key Words: labor insertion, degree and institutional conditions.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge como continuidad de una línea de investigación que hemos venido desarrollando en la Universidad Pedagógica de Durango y que tiene por ámbito de estudio a la Licenciatura en Intervención Educativa.

Esta línea de investigación se ha abordado a partir de dos perspectivas: la de los docentes y la de los alumnos. El primer trabajo realizado fue a partir de la perspectiva de los docentes y se enfocó a reconocer las características de la docencia que se desarrolla en esta licenciatura (Barraza y Ontiveros, 2004). Entre los principales resultados obtenidos se encuentran los siguientes:

- La planeación de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa se realiza al inicio del ciclo escolar. A esta planeación inicial se agrega la planeación diaria y los ajustes que son necesarios ir realizando durante el desarrollo de las clases, acciones que por sí mismas representan problemas para los docentes. Esta planeación, se realiza de manera individual y sin cuidar la articulación con las otras materias o con el plan de estudios en lo general.

- La metodología a utilizar por los docentes se planea desde el inicio del semestre. Esta planeación atraviesa por diferentes problemas que la hacen sufrir modificaciones, destacando como factores determinantes de los cambios, la seguridad del docente para el uso de estas metodologías, el conocimiento de las mismas o las experiencias previas con ellas. Sin embargo, el verdadero cambio de la planeación que se realiza de la metodología se da en el proceso mismo del trabajo.

- La planeación que se realiza al inicio del semestre contempla un plan de evaluación que, normalmente es exhaustivo, complejo y difícil y que no todos los docentes entienden o realizan. Esta situación es acompañada por una serie de dificultades en la práctica misma de la evaluación: la necesidad de un registro minucioso, el número de alumnos, la visión de los alumnos, etc. Pero el problema mayor en la evaluación lo constituyen los criterios de evaluación ¿cómo trasladar el logro o no de una competencia a un número?

El segundo trabajo realizado fue a partir de la perspectiva de los alumnos y se enfocó a responder a la pregunta ¿cuáles son las atribuciones causales para la elección de la Licenciatura en Intervención Educativa de los alumnos que cursan este programa académico en la Universidad Pedagógica de Durango? (Barraza y Ontiveros, 2006) Para contestar a dicha pregunta se llevó a cabo un estudio correlacional y transeccional a través de la aplicación de un

INED

cuestionario a 135 estudiantes. Los principales resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Las atribuciones causales externas relacionadas con los factores familiares fueron las que menor nivel de presencia tuvieron en los alumnos encuestados.
- En el caso de las variables internas se encontró una sobre representación por que casi todas las atribuciones internas quedaron por encima del promedio general, lo que indica que entre los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa predominaron las atribuciones de origen interno al momento de haber decidido estudiar esa carrera.
- Las variables que establecieron mayor diferencia en las atribuciones causales de estos alumnos fueron el tener o no tener un familiar que hubiera estudiado antes en la UPD y el semestre que cursa, mientras que las que menor diferencia marcaron fueron el promedio de calificaciones, la edad y el género.
- Las atribuciones causales relacionadas con los factores internos y sociales fueron las menos influidas por las variables sociodemográficas, mientras que las atribuciones causales relacionadas con los factores familiares fueron las que recibieron una mayor influencia.

Ahora, con el análisis de las expectativas de inserción laboral de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa, abordamos nuestro tercer trabajo en esta línea de investigación.

Problema de investigación

A través del Acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de junio del 2001, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Esta decisión ha impactado la vida institucional de la UPN y la ha obligado a revisar su Proyecto Académico y su Plan de Acción Institucional con la finalidad explícita de adaptar su servicio a nuevos usuarios, mejorar sus condiciones de operación académico-administrativas y reordenar su oferta académica.

Bajo este contexto surge el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de la Unidades UPN, que tiene en la Licenciatura en Intervención Educativa su primer paso estratégico. Esta licenciatura inició sus operaciones en septiembre de 2002 en la Universidad Pedagógica de Durango con dos líneas de especialización: educación inicial y educación para jóvenes y adultos.

La Licenciatura en Intervención Educativa se plantea como objetivo general el formar un profesional de la educación que sea capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo. Este tipo de profesional se lograría a través de la adquisición de las competencias generales y específicas que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.

Las competencias generales que se pretenden lograr en este profesional son aquellas propias de cualquier profesional del campo de la educación,

INED

mientras que las competencias específicas son aquellas que se adquirirán en las diferentes líneas profesionalizantes ofertadas.

Al egresar de esta licenciatura el alumno será capaz de:

1. Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la educación. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.
2. Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones
3. Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas adecuadas a las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario y con una visión integradora
4. Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable
5. Planear procesos, acciones y proyectos educativos en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de los objetivos determinados
6. Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.
7. Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética
8. Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo

Más allá de si este perfil de egreso es conocido o no por los alumnos que cursan esta licenciatura, de si han interiorizado estos elementos o no, en el presente trabajo creemos que un punto importante para el conocimiento de lo que sucede en esta licenciatura es indagar sobre ¿cuáles son las expectativas de inserción laboral de los alumnos de la Licenciatura en Intervención

INED

Educativa?, para responder a esta pregunta la presente investigación se plantea como objetivo:

Conocer las expectativas de inserción laboral de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa

Antecedentes de la Investigación

A diferencia del desajuste de las expectativas, el estudio de las expectativas profesionales o de inserción laboral ha sido un campo poco estudiado y teorizado; la mayor parte de las investigaciones son estudios empíricos particulares que no llegan a establecer una línea de investigación (v. gr. Arbe, et. al. 2005).

En este tipo de estudios predominan los trabajos cuantitativos (Botey, Deu, Villaplana y Villanueva, 1988; García y Organista, 2006; Juárez, Vázquez y Ros; 1982; Pérez, 2004; Plotkin, 2006; y Rodríguez Álvaro, González, Morales y Porro, 1976); de hecho, la revisión de la literatura solamente pudo localizar un trabajo realizado con el enfoque cualitativo (Esparza, 1999).

Así mismo se pudo encontrar un estudio de expectativas profesionales donde los sujetos de la investigación eran los empresarios (Manpower, 2003).

Los principales resultados surgidos de los tres estudios más directamente relacionados con el presente trabajo son los siguientes:

El trabajo desarrollado por Arbe et. al. (2005) arrojó los siguientes resultados:

- La valoración de las salidas profesionales de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza es más bien negativa. Un 65% de los estudiantes ve poca posibilidad de conseguir un empleo relacionado con su titulación, mientras que un 35% tiene una visión optimista.
- Si se distingue por carreras, los estudiantes de Geografía e Historia son los que ven más improbable trabajar en algo relacionado con su formación, y sólo entre el 15 y el 20% de éstos muestra cierto optimismo. Por el contrario, los estudiantes de Biblioteconomía, Filología Francesa y Filología Inglesa son los más optimistas, y al menos uno de cada dos ve factible su inserción como licenciado en el mercado laboral.
- Respecto al tipo de salidas profesionales esperadas, sigue dominando la docencia, la preparación de oposiciones y la investigación, algunas de las salidas clásicas de este tipo de carreras, aunque también aparece un porcentaje importante de salidas de tipo técnico relacionadas con la carrera.
- En las licenciaturas de Historia, Filología Francesa, Filología Inglesa, Filología Clásica y Filología Hispánica destaca la salida profesional de la docencia en la enseñanza secundaria, mientras que en Historia del Arte

INED

y Geografía las posibles salidas están más equilibradas y diversificadas. En el caso de Biblioteconomía y Documentación destacan las salidas técnicas relacionadas con la carrera y la preparación de oposiciones.

- En cuanto a la adecuación de la preparación durante la carrera en relación con la inserción laboral, aproximadamente la mitad de los estudiantes considera que existe una buena formación en contenidos teóricos, pero que hay carencias en las habilidades prácticas, y casi el 30% cree que la formación adquirida no va a influir en su inserción laboral. Frente a estos datos tenemos un 11% de estudiantes que opina que su formación se adecua a las necesidades del mercado laboral.
- En función de las distintas carreras se producen diversas opiniones. En Filología Hispánica, Filología Inglesa e Historia del Arte destaca por parte de los estudiantes la necesidad de dotar de más peso a los contenidos prácticos de cara a la inserción laboral en sus respectivos planes de estudios. Historia, Filología Francesa y Geografía son las disciplinas más críticas a la hora de valorar la adecuación de la formación recibida a las necesidades del mercado laboral, mientras que los alumnos de Biblioteconomía y Documentación y Filología Clásica son los más optimistas en su valoración.

En el caso del trabajo efectuado por García y Organista (2006) con alumnos normalistas se obtuvieron los resultados que se muestran en la siguiente tabla:

Expectativas	Plan 75	Plan 84	Plan 97
Trabajar como maestro y continuar estudios relacionados con la educación y/o dentro de la red normalista de estudios (UPN, Normal) o un posgrado en educación	56%	54%	67%
Trabajar y continuar estudiando una licenciatura universitaria no relacionada con la educación	42%	31%	21%
Trabajar y estudiar un posgrado no relacionado con la educación	---	14%	9%
Solo estudiar sin trabajar de maestro	---	1%	---
Solo trabajar de maestro sin continuar estudiando	2%	---	3%
Total	100%	100%	100%

En el caso del trabajo realizado por Pérez (2004) se obtuvieron los siguientes resultados:

- Las expectativas laborales de los futuros egresados de la Universidad Anáhuac campus Oaxaca (UAO) son mayores a las de los futuros egresados de la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM); expectativas cimentadas en el tiempo de fundación de la institución

INED

educativa, factor que se percibe como prueba de consolidación y prestigio, que en concreto se traduce en mayores y mejores oportunidades en el mercado laboral que el resto de profesionistas de las diversas instituciones. En contraparte los egresados de la UTM, que perteneciendo a una institución relativamente joven, establecen sus expectativas en la visión que fomenta en ellos la formación profesional, la cual comprende un carácter basado en la solidez de la preparación de los egresados; lo que refleja la consolidación y búsqueda de oportunidades en el sector laboral, en base a las aptitudes personales y formación profesional.

- Es importante subrayar que las expectativas de los futuros egresados han adquirido cierta naturaleza, que se ve influenciada por los matices presentes en la sociedad que adopta a los egresados en el sector laboral, tal como el prestigio de instituciones privadas o el elitismo, factor que se generaliza y que hace presente una preocupación; puesto que no existen índices reales de la calidad de las instituciones a nivel nacional, olvidando que lo más importante es que los futuros profesionistas estén bien preparados para la vida, con un pensamiento bien estructurado, con una sólida preparación que les permita crear y aplicar el conocimiento.

Referentes Teóricos

Expectativa es la valoración subjetiva de la posibilidad de alcanzar un objetivo particular. Bandura (1977 y 1982) distingue dos clases de expectativas: 1. Expectativa de eficacia: es la confianza de que uno puede realizar la conducta precisa, y 2. Expectativa de resultado: es la confianza de que una determinada conducta dé un determinado resultado una vez realizada. Este segundo tipo de expectativas toman la forma "Si yo hago bien la conducta X, obtendré el resultado Y". Los individuos persiguen con más probabilidad metas y objetivos que piensan que tienen gran probabilidad de alcanzarlos.

El estudio de este tipo de expectativas ha girado alrededor de la Teoría de las Expectativas cuyo principal exponente es Vroom (1964), y su trabajo ha sido completado por Porter-Lawler (1968). Esta teoría sostiene que *los individuos como seres pensantes, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a los sucesos futuros de sus vidas.*

Las personas altamente motivadas son aquellas que perciben ciertas metas e incentivos como valiosos para ellos y, a la vez, perciben subjetivamente que la probabilidad de alcanzarlos es alta. La fuerza de la motivación de una persona en una situación determinada equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro.

Fuerza de la motivación = Valor de la recompensa X Probabilidad de logro.

INED Los puntos más destacados de esta teoría son:

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de un cierto éxito.
- El sujeto confía en que si se consigue el rendimiento esperado se sigan ciertas consecuencias para él. La expectativa de que el logro de los objetivos vaya seguida de consecuencias deseadas se denomina *instrumentalidad*.
- Cada consecuencia o resultado tiene para el sujeto un valor determinado denominado *valencia*.
- La motivación de una persona para realizar una acción es mayor cuanto mayor sea el producto de las expectativas, por la *instrumentalidad* y la *valencia* (¿rendiré? ¿Qué conseguiré si rindo? ¿Merece la pena?)
- La relación entre el esfuerzo y el rendimiento depende de dos factores: Las habilidades del sujeto y su percepción del puesto.
- Cada persona tiene una cierta idea del nivel de rendimiento que es capaz de alcanzar en la tarea.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

La investigación cualitativa ha sido denominada de múltiples maneras: hermenéutica, naturalista, constructivista, fenomenológica, etc. Sin embargo, cada uno de estos términos se encuentra en mayor o menor medida comprometidos con supuestos epistemológicos y/o metodológicos que los vuelven excluyentes y selectivos de metodologías.

En la actualidad el término más recurrente para identificar este tipo de investigación es simplemente investigación cualitativa, ya que bajo su nombre se pueden agrupar un conjunto de metodologías que comparten una serie de principios, los cuales quedan explícitos en la siguiente definición (Denzin y Lincoln, en Rodríguez, Gil y García, 1999) que desgloso en tres ideas:

- La Investigación Cualitativa es en esencia un multimétodo e involucra un enfoque naturalista-interpretativo para sus objetos de estudio.
- Los investigadores cualitativos estudian cosas en sus escenarios naturales, intentan obtener el sentido de, o interpretar, los fenómenos en términos de los significados que las personas les asignan.
- La investigación cualitativa involucra el uso intencional y la obtención de una variedad de materiales empíricos, experiencia personal, introspección, historia de vida, entrevista, observación, lo histórico, interacciones y textos visuales, descritos como momentos rutinarios y problemáticos, y significativos en las vidas de los individuos

Una de las características ya mencionadas, ser multimétodo, me obliga a que decida ¿cuál de estos métodos es el más adecuado para mi problema de investigación?

Creswell (1998) distingue cinco grandes tradiciones: Historia de Vida, Fenomenología, Teoría Fundamentada, Etnografía y Estudio de Casos. Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1999) identifican seis métodos: Fenomenología,

INED

Etnografía, Teoría Fundamentada, Etnometodología, Investigación Acción y Biografía.

Estas clasificaciones son las más conocidas por el momento, sin embargo, prefiero hacer uso de otras clasificaciones más comprensivas que suelen desglosar de manera más específica los métodos, metodologías o enfoques existentes en la investigación cualitativa

Según Álvarez-Gayou (2005) existen dos grandes bloques de marcos o enfoques a través de los cuales se puede llevar a cabo la investigación cualitativa; constructivistas e interpretativos.

- Entre los primeros tenemos a: la Teoría Crítica, el Constructivismo, el Constructivismo Social, el Constructivismo Radical, el Feminismo y Estudios de Género y la Psicología de los Constructor Personales,
- Entre los segundos tenemos a: el Interaccionismo Simbólico, el Interaccionismo Interpretativo, la Etnometodología, el Análisis Conversacional, la Etnografía, la Hermenéutica, la Fenomenología, la Fenomenografía y la Teoría Fundamentada.

Por su parte Barraza (2005), tomando como base cuatro niveles de análisis: epistemológico, teórico, metodológico e instrumental, distingue entre:

- Enfoques epistemológicos: Fenomenológico, Hermenéutico, Crítico y Sociolingüístico.
- Enfoques teórico-metodológicos interpretativos: Interaccionismo Simbólico, Etnometodología, Fenomenología Social y Análisis Dramatúrgico.
- Enfoques teórico-metodológico críticos: Teoría Crítica de la Sociedad, Teorías Reproccionistas, Teorías de la Resistencia y Sociología del Currículum.
- Enfoques metodológicos: Etnografía, Estudio de Casos, Teoría Fundamentada, Historia de Vida, Investigación Acción y Sistematización de la Experiencia Profesional.
- Enfoques instrumentales: Grupos Focales, Redes Semánticas, Narrativa, Observación Participante, Entrevista a Profundidad y Análisis de Contenido.

Con base en estas dos clasificaciones el presente estudio se puede caracterizar como una investigación cualitativa basada en un marco constructivista social y realizado mediante un enfoque instrumental centrado en el grupo focal.

Recolección de la información

Para la recolección de la información se eligió una estrategia de investigación de carácter cualitativo denominada "Focus Group" (Namakforoosh, 2002), la cual es traducida como Grupo de Enfoque (Loera, 2000) o Grupo Focal (Hair, Bus y Otinau, 2004), expresión ésta última que se utilizará en el presente trabajo.

INED La investigación con grupos focales es un proceso formalizado de reunir a un grupo pequeño de personas para una discusión espontánea e

interactiva de un tema o concepto. Los grupos focales constan de seis a 12 personas, guiadas por uno o dos facilitadores profesionales, llamados moderadores, en una discusión no estructurada que dura entre 90 minutos y dos horas. (Hair, Bus y Otinau, 2004; p. 218)

La sesión correspondiente al grupo focal se llevó a cabo el 15 de marzo de 2006, en las instalaciones de la propia Universidad Pedagógica de Durango. En la sesión participaron siete alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango, Cinco de los alumnos correspondían a la línea de especialización de educación inicial y dos de ellos a la línea de especialización de educación para jóvenes y adultos. Esta muestra fue obviamente conceptual (Loera, 2000), no representativa de la población. Es decir, no se trató de generalizar un atributo a una población determinada sino más bien de clarificar o construir el atributo en sus significados y alternativas conceptuales.

La moderación de la sesión estuvo a cargo de Arturo Barraza Macías y contó con el apoyo de Dolores Gutiérrez Rico, quien en su papel de relatora tomó nota del comportamiento global del grupo, en términos de reacciones, actitudes y formas de comunicación no verbal,

Para la moderación se elaboró la guía correspondiente de acuerdo con el modelo proporcionado por Hair, Bus y Otinau (2004) y cubriendo los tres tipos de preguntas que debe tener toda guía: de calentamiento, centrales y de cierre (Loera, 2000)

La sesión se desarrolló durante aproximadamente dos horas y fue videograbada para facilitar posteriormente su análisis. La transcripción de la sesión comprendió 12 cuartillas.

El análisis se realizó en tres momentos: en un primer momento se efectuó una reducción de datos a través de una matriz de doble entrada que permita determinar los temas y subtemas (filas) abordados en la sesión y los participantes que opinaron en cada uno de los temas y subtemas (columnas); en un segundo momento se organizó, en un esquema, los temas y subtemas que se abordaron en los diferentes rubros establecidos previamente y; en un tercer momento se elaboraron las oraciones conclusivas propias de cada uno de los temas y subtemas.

RESULTADOS

Los principales resultados derivados del presente trabajo giran alrededor de tres categorías: a) inserción laboral, b) condiciones institucionales que facilitan o dificultan la inserción laboral y c) el temor a la incertidumbre de la inserción laboral.

a) inserción laboral

Las expectativas de inserción laboral que manifiestan los alumnos participantes en el grupo focal giran alrededor tres posibilidades: ser un interventor en educación, trabajar frente a grupo como docente y trabajar en otros espacios o lugares.

INED

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) pretende formar un nuevo tipo de profesionista en educación al que se le ha denominado Interventor Educativo. Las competencias que debe poseer este tipo de profesionista se expresan en el perfil de egreso de esa licenciatura destacando entre ellas la de crear ambientes de aprendizaje, realizar diagnósticos educativos, diseñar proyectos y programas educativos, desarrollar procesos de formación permanente y evaluar instituciones, procesos o sujetos.

Este perfil de egreso ha sido interiorizado por los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa al grado de que una parte de sus expectativas, y de hecho las que fueron planteadas inicialmente, se enfocan a trabajar en lo que fueron formados.

Rocío: *trabajar en lo que es la licenciatura, diseñar programas para que se trabaje en preescolar, para que tenga más fines educativos, para que sean más interesantes.*

Oscar: *Desde un principio a mí me dijeron que era una licenciatura nueva, y nuestro ámbito laboral era más amplio, mi expectativa son mejorar programas de capacitación para trabajadores, empresas,*

No obstante haber interiorizado el discurso generado en la propia licenciatura, se puede observar que este tipo de expectativas de inserción laboral coexisten con las de trabajar frente a grupo como docente.

Miriam: *(trabajar) frente a grupo en un lugar privado o público,*

Alejandrina: *frente a grupo, para seguir subiendo, ver necesidades y trabajar en la Secretaría de Educación Pública (SEP).*

Este dato es significativo si se parte del hecho de que buena parte del esfuerzo inicial de esta licenciatura fue establecer claramente que no se iba a egresar como maestro y que en realidad eran otro tipo de profesionistas. Situación de la que están conscientes los propios alumnos.

Alejandrina: *en un inicio nos dijeron lo que vamos a ser y quedo claro pero ahora mis expectativas son trabajar frente a grupo, pues veo que es el lugar donde más fácilmente podemos conseguir trabajo.*

Miriam: *trabajar en grupo, a mí si me gusta, yo se que no voy a salir de educadora pero me gusta trabajar con los niños.*

Paralelo a estos dos tipos de expectativas de inserción laboral, y conscientes de que ser un nuevo tipo de profesionista los pone en desventaja a la hora de insertarse al mercado laboral, los alumnos amplían sus expectativas.

Fausto: *mis expectativas son tratar de integrarse a cualquier ámbito no solo educativo.*

Oscar: *puedo trabajar en una empresa pública o privada.*

Cabe destacar el hecho de que son las alumnas de la línea de especialización en educación inicial las que centran sus expectativas en trabajar frente a grupo, mientras que los alumnos de la línea de especialización en educación para jóvenes y adultos son los que abren el abanico de posibilidades.

b) Condiciones institucionales que favorecen o dificultan la inserción labor

Las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la inserción laboral giran alrededor de cuatro ejes: contenidos de aprendizaje, la docencia que se desarrolla, las prácticas profesionales y la escasa difusión de la licenciatura y la institución.

La valoración general de los alumnos sobre los contenidos de aprendizaje abordados en la licenciatura es buena, considerando en general todos los contenidos de aprendizaje como importantes para su adecuada inserción laboral.

Miriam: *para mí (la asignatura) más importantes es desarrollo infantil, desarrollo del lenguaje, teoría educativa, planeación, trabajo grupal.*

Roció: *La mayoría son importantes por que nos dan bases, vemos el desarrollo del niño en todas sus formas la evaluación y planeación es importante. Diagnóstico es de lo vamos a hacer, crear ambientes de aprendizaje, materiales didácticos, metodología es importante porque van a realizar investigación.*

De manera paralela a esta valoración positiva aparece lo que a su juicio es el principal problema de esta licenciatura: la docencia que desarrollan los profesores de la Licenciatura en Intervención Educativa, la cual es fuertemente cuestionada por los alumnos destacando en primer lugar, entre los múltiples problemas mencionados, la falta de trabajo práctico.

Miriam: *Vimos teoría pero no la práctica.*

Alejandrina: *solo tuvimos una semana práctica*

Fausto: *a mi en lo personal me hubiera gustado que fueran prácticos, algunos maestros todavía son muy teóricos, aquí se trata de que sea mucha práctica. Desde mi punto de vista falto practica.*

Esta valoración de los alumnos cuestiona fuertemente la operación de esta licenciatura ya que al estar basada en su diseño en un enfoque por competencias la práctica debería de ser el eje articulador del trabajo desarrollado por los docentes.

Otro problema detectado por los alumnos es que varios de sus maestros tienen múltiples ocupaciones y por lo tanto descuidan la docencia que desarrollan: Paralelo a esta problemática surgían otras de mayor especificidad como lo es la no capacidad del docente para impartir una materia o trabajar con este tipo de alumnos, la improvisación o las clases poco atractivas o tradicionales

Roció: *Yo pienso que las materias no son inútiles, pero los maestros tienen muchas ocupaciones y no le dan el interés. Por ejemplo de diagnostico no aprendimos mucho, el maestro no mostró compromiso.*

Oscar: *al igual que todos pienso que el maestro, por ejemplo, el que da valores, no coincidía con lo que desarrollo en clase. No dudo de la capacidad del maestro pero no se comprometió en la clase. El maestro debe de estar capacitado para darla.*

Rocío: yo no dudo de la capacidad del maestro, pero los maestros nos decían que no estaban acostumbrados y preparados para trabajar con jóvenes.

Miriam: a veces no nos agrada que nos digan lo que vamos a hacer, un día te dicen una cosa, otro día otra, y nada seguro, nos están formando como personas irresponsables.

Oscar: si existen sus excepciones el maestro debe tener un grado de simpatía, el profesor a veces da la clase aburrida y luego nos dice burros pero el maestro debe tener interés.

Fausto: es una percepción general de los alumnos, desde el inicio se hablo que era algo diferente, algunos maestros no tienen la preparación, falta organización de los docentes, como que los agarran por que no tienen otras personas. Entonces todos comentan que es general que los docentes algunos son tradicionales.

En el caso específico de las prácticas profesionales los alumnos muestran una actitud y valoración positiva de las mismas: Así mismo las consideran una experiencia de aprendizaje:

Alejandrina: las prácticas me han ayudado mucho

Fausto: de las prácticas creo que son benéficas

Jassel: bueno creo que yo tengo la teoría y cosas de cómo hacer las cosas pero el ver a los niños y a las maestras entonces puedo entender lo que veíamos en clase pero ya en vivo.

Miriam: aprendes a observar y detectar necesidades, en lo particular yo veo que en donde estoy le falta mucha ayuda, las personas que trabajan ahí no están preparadas. Al principio nos decían que observáramos, pero ya nos involucramos y eso permite darle otro sentido, y pues, uno aprende mejor ya en la realidad, porque entonces sabes porque tenías que revisar la teoría.

Rosa: Las prácticas nos ayudan a aprender lo que no debemos realizar. No cometer esos errores.

Esta valoración positiva hace que los propios alumnos sugieran que las prácticas se realicen antes de lo que está programado en el plan de estudios:

Oscar: A mi me hubiera gustado que las practicas nos las hubieran dado desde primero; meternos a instituciones.

Rocío: me gustaría que fuera desde cuarto semestre.

Los alumnos mencionan de manera reiterada que existe poca difusión de la licenciatura y de la institución lo que consideran impacta negativamente en su futura inserción laboral.

Rosa: yo espero que la línea (de educación inicial) tenga mas difusión para que se de empleo, ya que preguntan que es educación inicial y no saben, a mi se me hace complicado buscar trabajo, pero es que existe poca difusión, para que cuando egresemos ya sea mas conocida.

Fausto: A mi me gustaría entrar a la SEP, pero hay mucha gente que no sabe lo que es la UPD.

INED

Alejandrina: *la línea de educación inicial tiene poca difusión, me gustaría que se diera más difusión.*

c) el temor a la incertidumbre de la inserción laboral.

Una parte que aparece en toda expectativa es el temor a lo que vendrá y en ese sentido los alumnos de la LIE no son la excepción:

Jassel: *yo tengo temor en qué campos vamos a trabajar, estos no conocen nuestro campo tenemos temor de cómo nos van recibir afuera, la gente no conoce la línea, entonces tenemos que entrar en los grupos.*

Rocío: *me da miedo el saber si voy a encontrar trabajo o no*

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

De estos resultados vale la pena destacar dos: el hecho de que los muchachos mantengan en sus expectativas trabajar como maestros de grupo y el cuestionamiento a una docencia altamente teórica.

En el primer caso es necesario preguntarse si la realidad no se está imponiendo a los alumnos, ya que el hecho de que su expectativa de inserción laboral sea en primera instancia ser un interventor nos habla de que el discurso oficial de la licenciatura fue interiorizado sin embargo el hecho de que coexista esta expectativa con la de trabajar como maestro frente a grupo nos indica que los muchachos están ubicados en una realidad y que saben que el tipo de profesionista que son no fácilmente encontrará trabajo, por lo que recurren en su visión a otras opciones como es la de trabajar como maestro frente a grupo. Esta situación no se puede considerar privativa de esta licenciatura, ya que si observamos el trabajo de Arbe et. al. (2005), aún profesionistas no vinculados directamente a educación ven en la docencia una posibilidad de inserción laboral.

En el caso de la segunda conclusión, como ya ha sido mencionada, cuestiona fuertemente a la licenciatura y a su enfoque con el que fue diseñado, ya que la LIE debería ser una licenciatura con una fuerte orientación a la práctica y por el contrario encontramos una docencia altamente teórica, sin embargo, esta preocupación por la excesiva carga teórica en el proceso formativo, en detrimento del trabajo práctico, también es compartida por otros estudiantes como lo demuestran las conclusiones de Arbe et. al. (2005).

Un punto final que vale la pena destacar es el hecho de que los alumnos perciben mayores dificultades que condiciones favorables, con relación a la institución, para integrarse al mercado laboral y esto adquiere relevancia si recordamos que las personas altamente motivadas son aquellas que perciben ciertas metas e incentivos como valiosos para ellos y, a la vez, perciben subjetivamente que la probabilidad de alcanzarlos es alta. En otras palabras, las condiciones institucionales que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango, bajo la percepción de los propios estudiantes, provoca la disminución de las probabilidades para insertarse adecuadamente al mercado laboral y por lo tanto hay una disminución de la motivación para su inserción laboral.

INED

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson Juan Luís (2005), *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- Arbe Uxue et. al. (2005), *Análisis de la inserción laboral y expectativas profesionales de los graduados en Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza*, (on line)
- Argüelles Antonio (comp.), (2000), *Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencias*, México, Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP.
- Arnold, J. y Davey, M.K. (1989): *Linking experiences with outcomes in graduate development*. Manchester School of Management .
- Bandura A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, No. 84, vol. 2, pp. 191-215.
- Bandura A. (1982), Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, No. 37, Vol. 2, pp. 122-147.
- Barraza Macías Arturo y Ontiveros Hernández Verónica Clementina (2004), La docencia en la LIE, *Revista Investigación Educativa Duranguense*, No. 3. pp. 14-31
- Barraza Macías Arturo (2005), *el paradigma de la investigación cualitativa*, en ILUSTRADOS.COM disponible en <http://www.ilustrados.com/documentos/paradigmainvcualitativa.ppt>
- Barraza Macías Arturo y Ontiveros Hernández Verónica Clementina (2006), Atribuciones causales a la elección de la carrera. Caso Licenciatura en Intervención Educativa, *Divulgación científica, tecnológica y humanística Año 5, No. 7*, pp. 19-23
- Botey Valles J; Deu Baigual E; Villaplana Lapena E; Villanueva Margalef M. (1988). Expectativas profesionales de los alumnos de la sección de ciencias sociales de la E.U.F.P. de Sant Cugat. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 227-.250
- Creswell John W. (1998), *Qualitative inquiry and research design. coosing among five traditions*, USA, Sage Publications
- Dunnette, M.D.; Arvey, R.D. y Banas, P.A. (1973): Why do they leave? *Personnel Magazine*, 25-29
- Esparza Reyes Araceli (1999), *Las expectativas, funciones e identidad docente: de estudiante a profesor*, Tesis de Maestría de la Universidad de Colima.
- García Gardiño José María y Organista Sandoval Javier (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 2
- Hair Joseph F. Jr., Robert P. Bush y David J. Ortinau (2004), *Investigación de mercados*, México, Mc Graw Hill.
- Ibarra Almada Agustín (2000), "El sistema normalizado de competencia laboral", en Argüelles, A., en *Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencias* de Antonio Argüelles (comp.), México, Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP.

- Juárez, María Paz, Vázquez, Matilde y Ros María (1982), *Actitudes y valores de los jóvenes ante el trabajo*, en la base de datos REDINED.
- Loera Varela Armando (2000), *Los grupos de enfoque en la investigación educativa*, disponible en URL: <http://www.reduc.cl/aula/genfoque.pdf>. (2004)
- Manpower (2003), *Encuesta de expectativas laborales*, México,
- Namakforoosh Mamad Naghi (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa.
- Pérez Delgadillo Ricardo (2004), *Expectativas laborales: perspectivas de futuros egresados de la Universidad Anáhuac campus Oaxaca y de la Universidad Tecnológica de la Mixteca*, (on line)
- Pinazo D. y Carrero V. (1997), El desajuste de expectativas laborales y la permanencia en el puesto de trabajo, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. 3, No. 4
- Plotkin Mariano Ben (2006) "Mirando hacia adelante: expectativas profesionales y campos disciplinario". En *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. De Mariano Ben Plotkin, Buenos Aires, Argentina, Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/plotkin/Cap52.pdf>
- Porter, Lyman W. y Lawler, Eduard E. (1968) *Managerial Attitudes and Performance* Richard D. Irwin, Homewood.
- Rodríguez Osuna Jacinto, Álvaro Page Mariano, González García M.P., Morales Domínguez F. y Porro Minondo María José (1976), *Aspiraciones y expectativas profesionales y educativas de la juventud española*, en la base de datos REDINED.
- Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier y García Jiménez Eduardo (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, España, Aljibe.
- Vroom, V. (1964): *Work and Motivation*, Nueva York, USA, John Wiley and Sons,
- Wanous, J.P. (1977): *Organizational entry: newcomers moving from outside to inside*. Psychological Bulletin, 84 (4), 601-618.

LA FORMACIÓN Y SU COMPLEJIDAD SEMÁNTICA

Lic. Martha Remedios Rivas González

Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango

RESUMEN

El presente escrito tiene como propósito reflexionar sobre el concepto de formación, a partir de diversas perspectivas teóricas: filosófica (desde María Teresa Yurén Camarena, 2000); teoría educativa (Gilles Ferry, 1997 y Jacky Beillerot, 1998); psicología del trabajo o de la empresa (Jesús Martín García, 2003); el psicoanálisis de la formación (Jean Claude Filloux, 1996 y Raúl Enrique Anzaldúa Arce, 2004) y la perspectiva sociopolítica (Laura Gaidulewicz, 1999 y Thomas S. Popkewitz, 1994).

El análisis se realiza bajo el eje de la formación y sus contenidos, en el contexto de la complejidad semántica y bajo el supuesto de que... "la formación está en acto y queda pensarla". (Bernardo Honoré, 1980, 9 y 10).

Palabras clave: formación, perspectivas teóricas de la formación, contenidos de la formación, necesidades de formación.

ABSTRACT

The purpose of the present writing is to reflect on the formation concept, from diverse theoretical perspectives: philosophical (from María Teresa Yurén Camarena, 2000); educative theory (Gilles Ferry, 1997 and Jacky Beillerot, 1998); psychology of the work or of the company (Jesús Martín García, 2003); the psychoanalysis of the formation (Jean Claude Filloux, 1996 and Raúl Enrique Anzaldúa Arce, 2004) and the sociopolitical perspective (Laura Gaidulewicz, 1999 and Thomas S. Popkewitz, 1994).

The analysis is made under the formation axis and its contents, in the context of the semantic complexity and under the assumption that... "the formation is in act and it remains to think about it". (Bernardo Honoré, 1980, 9 and 10).

Key words: formation, theoretical perspectives about formation, formation contents, formation needs.

INTRODUCCIÓN

Esta colaboración es un conjunto de análisis y reflexiones sobre el concepto de formación desde distintas perspectivas teóricas, el cual he construido para comprender el tema de las necesidades formativas o necesidades de formación.

De antemano me es claro que el acercamiento y la reflexión sobre los conceptos de formación y necesidades se signan de un carácter sumamente complejo en su tratamiento, porque tanto formación como necesidad carecen de una teoría de base que posibilite un tratamiento unívoco. Además de que éstos conceptos se tiñen de aspectos relacionados con el desarrollo de la vida humana y sus múltiples dimensiones: cultural, política, social, moral, económica, académica y psicológica, entre otras.

En ese marco de complejidad semántica, la lógica que en este escrito se sigue es un tratamiento del concepto de formación desde distintas perspectivas teóricas: filosófica desde María Teresa Yurén Camarena (2000); teoría educativa (Gilles Ferry, 1997 y Jacky Beillerot, 1998); psicología del trabajo o de la empresa (Jesús Martín García, 2003); el psicoanálisis de la formación (Jean Claude Filloux, 1996 y Raúl Enrique Anzaldúa Arce; 2004) y la perspectiva sociopolítica (Laura Gaidulewicz, 1999 y Thomas S. Popkewitz, 1994).

PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACERCA DE LA NOCIÓN DE FORMACIÓN

Como lo menciono en el párrafo anterior, pensar la formación es pensar en un problema muy serio, un problema aun no resuelto, en ese sentido Bernardo Honoré (1980; 9, 10), enfatiza que "... la formación está en acto y queda pensarla..."¹.

Honoré pone en claro el mecanismo respecto a las zonas de intersección (transdisciplinariedad) para comprender la formación y destaca por ende que ésta, es un campo de estudios y de aplicaciones para las ciencias humanas, las ciencias del hombre (psicoanálisis, psicología experimental, psicología genética, psicosociología, etnología y etología).

¹ Dite Bernardo Honoré (1980, 13), "...explorar lo que nosotros llamamos el campo de la formatividad, es decir el conjunto de los hechos concernientes a la formación concebida como el aspecto humano del fenómeno evolutivo)

La formación puede, pues, ser tanto el terreno de las vulgaridades, de las distorsiones, de las decadencias, de las confusiones para los campos de actividad que han favorecido su nacimiento, como su superación. Si existe una solución a este problema, está al nivel del límite, del punto de inflexión en el que nace la formación... Crear un límite, una envoltura, no quiere decir definirla y seguramente ese es mi caso². (Honoré; 1980, 23)

Perspectiva filosófica en María Teresa Yurén Camarena.

Desde el marco de la filosofía Teresa Yurén Camarena (2000, 27) señala que en la historia de la pedagogía, el proceso educativo ha sido frecuentemente entendido como formación. Sin embargo, aclara, el término formación no es unívoco y siempre tiene en sí un concepto de educación.

Aunque para Teresa Yurén es muy claro que educación y formación no son lo mismo, es muy enfática al establecer la diferencia entre una educación de lo necesario, del modelado, del sólo desarrollo de las posibilidades del sujeto (educación como paideia), para avanzar y sustentarse en la filosofía Hegeliana (educación como bildung).

La educación como bildung es construcción, configuración, la educación de la libertad realizada. La educación de la conquista, de la posibilidad y la construcción más allá de lo dado por la socialización (apropiación de normas y ordenes institucionales) y la enculturación (lenguajes, usos, costumbres y saberes), dice: "... es sujeto que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales esto es la formación". (Yurén, 2000: 29)

Con base en lo anterior, Teresa Yurén (2000, 32) define la formación como "...un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad (conjunto de competencias³ y motivaciones que hacen a un sujeto capaz de hablar y actuar...". A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es en suma el movimiento del para sí. Mediante la acción comunicativa (mediación por el lenguaje), la acción funcional (lograr lo que el sujeto se propone) y la acción estratégica (pretensión de control).

"La formación es la conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción (la conquista del sí mismo, autoconciencia), de objetivarse e interactuar. Es la posibilidad de ser uno mismo, de ser diferente con autocrítica y auto transformación". (Yurén; 2000, 30) En ese proceso de configuración del para sí Yurén especifica dos momentos de la formación o del movimiento formativo:

1. **Objetivación:** es la capacidad de actuar creativamente para producir cultura e instituciones o para transformar lo ya existente... por lo tanto, la formación es un proceso dialéctico de transformación de las normas y los órdenes sociales. Es conquista de libertad y humanidad por parte del

² Las cursivas entre paréntesis son de la autora.

³ "Las competencias son los conocimientos y habilidades adquiridos que el sujeto pone en acción para satisfacer sus necesidades". (Yurén; 2000, 32)

sujeto... y por ende, el proceso formativo se constituye por la praxis, la autocrítica y la autoevaluación.

2. La intersubjetividad: es la posibilidad de transformarse con otros, no de manera aislada, es decir por el sujeto, como individuo con conciencia de sí (autoconciencia), capacidad de objetivarse y capacidad de interactuar.

Por lo anterior, Teresa Yurén (2000, 36) menciona que el movimiento formativo del sujeto es libertad que lucha por ampliar la libertad de todos, sujeto que actúa para configurarse como sujeto. Por ello, el sujeto es por sí y para sí. Es eticidad y formación, dos movimientos del mismo proceso, la configuración del para sí.

Finalmente, Teresa Yurén (2000, 34) bajo ese eje aclaratorio de las diferencias entre educación y formación (como movimiento) y en esa idea de que todo concepto de formación se encuentra cimentado en un concepto de educación, menciona que la existencia del quehacer educativo con sentido formativo, es el "conjunto de esfuerzos deliberados que se orientan a favorecer la transformación de los sujetos, con vistas a que éstos contribuyan a la reproducción o la transformación de la cultura y la sociedad".

La teoría educativa de la formación: Gilles Ferry y Jacky Beillerot.

Desde una perspectiva psicosociológica Guilles Ferry (1997, 57 y 58), tiene como antecedente para desentrañar el concepto de formación la noción de "falso sí mismo" de Winnicott, la cual se sitúa en el marco de aquel concepto central de espacio transicional en el cual es posible que uno se represente y represente el rol que a de tener en la profesión, como un juego entre sí mismo y la realidad para construirse un personaje (el falso sí mismo), un personaje no auténtico porque se encuentra moldeado por las exigencias sociales del rol que se ha de desempeñar, por eso es espacio intermedio, transicional que se da en el tiempo del lugar de la formación.

Con base en lo anterior Ferry (1997, 53) señala que no todos le damos el mismo sentido al concepto de formación, dice que en una primera acepción, cuando se habla de espacios y tipos (inicial, permanente, etc) se hace alusión a un dispositivo o soporte de la formación, y en segundo lugar, cuando se habla de programas y contenidos de aprendizaje también se hace alusión a la formación, pero ni programas, currículo, tiempo y tipos son la formación, ello forma parte de los soportes y condiciones, pero no son la formación.

Si enseñanza y aprendizaje son soportes de la formación. entonces ¿que es la formación para Guilles Ferry? "...formación es desarrollo personal... consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo" (1997, 54). Dice Ferry, hablar de formación implica hablar de formación profesional, de ponerse en condiciones de ejercer una práctica profesional.

Ferry (1997, 54 y 55) al definir formación como desarrollo personal y éste como una dinámica de búsqueda en función de objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición, ello parece ser muy personalista, porque dice, "Una formación no se recibe...Nadie forma a otro... El sujeto se forma sólo

por sus propios medios... uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación⁴”, esto supone entonces una postura interiorista, una dinámica de desarrollo personal que va del interior al exterior y que sólo se provee de las mediaciones y los dispositivos o soportes (currículo, programas, contenidos de aprendizaje) como medios para formarse a si mismo.

Si la formación no se recibe como la enseñanza, si requiere de condiciones específicas para que se dé, lugar, tiempo y relación con la realidad y ello si lo puede proveer la enseñanza y los mediadores humanos y/o institucionales del sistema educativo, pero la reflexión y la comprensión que se da en el propio desarrollo del sujeto, en su interior si es formación, por lo tanto, el proceso educativo es anticipar sobre situaciones reales, a favor de estas representaciones encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad”. (Ferry; 1997, 57)

Otro de los conceptos centrales para comprender la formación en Gilles Ferry es, dispositivos de alternancia, entendidos como “el espacio intermedio, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación para luego utilizar lo aprendido... es formación en el terreno (1997, 58), ello muy bien puede ser ubicado en el marco de la profesionalización de la función docente; es decir, como un dispositivo de la formación continua⁵ en el desempeño del ejercicio profesional, en un tiempo y en un espacio determinado mediante un curso, seminario, etc.

La psicología del trabajo o de la empresa en Jesús Martín García.

La perspectiva empresarial define la formación del personal como “el proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continua de los niveles de rendimiento laboral... la formación es definida como un proceso continuo y constante, cuyo objetivo consiste en equilibrar las demandas del trabajo (en constante modificación) y las características de los trabajadores”. (García; 2003, 126)

Es importante señalar que según la psicología del trabajo, “la formación deberá planificarse con base al análisis de las necesidades de formación y con los objetivos de la misma y... su contenido dependerá del tipo de destrezas o habilidades que se pretenda desarrollar en los empleados” (García; 2003, 136), para ello plantea que existen múltiples métodos de formación, entre los que menciona dos muy comunes atendiendo al lugar donde ésta se recibe: métodos internos y externos.

⁴ “Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son formadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros. Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo”. (Ferry; 1997, 55)

⁵ Jacky Beillerot (1998, 23) menciona que desde la perspectiva administrativa el término de formación designa momentos distintos del aprendizaje y se opone formación inicial a la formación permanente... la educación permanente, noción ideal o idealista, muy común hace 25 años... Es una noción genérica, que implica incluir todos los ciclos de formación que un individuo puede tener, joven, adulto y de la tercera edad, pero también incluir la formación personal y no sólo la técnico-profesional, como la formación cultural o la formación de ciudadanos”.

Los métodos internos atienden al hecho de que "la formación se programa e imparte por la propia organización e incluye la formación en el mismo puesto de trabajo, la formación como aprendiz, la ayudantía y una variante, la rotación entre puestos". (García; 2003, 135)

"Entre los métodos externos cita la instrucción programada, la formación con material audiovisual, los cursos reglados, la simulación y la formación asistida por el ordenador". (García; 2003, 135)

El psicoanálisis de la formación en Jean Claude Filloux y Raúl Enrique Anzaldúa.

Raúl Enrique Anzaldúa Arce con base en los enfoques psicoanalítico y psicosociológico de Käs (1978) y Ferry (1990) quienes sustentan que la formación como la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc., que están presentes en relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma un sujeto. (2004, 88)

Anzaldúa parte de hacer una clara diferenciación entre enseñanza y formación, la primera como transmisión de conocimientos y formación como procesos psíquicos inconscientes vinculados al aprendizaje, ambas señala, no se contraponen, pero si se vinculan.

En ese sentido Anzaldúa define a "la formación como un proceso de trans-formación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias... por ende, formación es un proceso de identificación... identidad como la forma en que la cultura y la sociedad construyen a los sujetos que requieren para conformarse así mismas". (2004, 90 y 93)

Resulta interesante abordar su planteamiento, ya que generalmente se supondría que el hecho de pasar por la formación normalista y recibir un sin número de cursos de actualización no nos hacen ser profesores, en cambio Anzaldúa dice: "... la formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume en el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial". (2004, 91)

De antemano esta postura teórica permitirá (a quien decida un estudio de ese tipo) realizar un análisis comprehensivo de la formas de constitución del ser educador/a de preescolar, sus prácticas, su modelo profesional e identidad que les hacen específicos y únicos como profesionales de la educación y que tienen grandes diferencias con un profesor del resto de los niveles de nuestro sistema educativo y que se constituyen en el imaginario social creando sentidos y significaciones sociales y simbolismos (madre sustituta y/o profesional de la educación infantil) que a decir de Anzaldúa se crea y recrea en el entrecruzamiento de múltiples imaginarios: personal, social, institucional, laboral y cultural, ello nos da entonces identidad profesional o identidad docente.

INED

Con base en la anterior, es posible pensar la formación del profesorado como una instancia creadora y recreadora de identidades y de prácticas pedagógicas que hacen posible la resignificación, replanteamiento o la mitificación que obstaculiza el desempeño profesional de [I@s](#) educadores.

Por otra parte, Jean Claux Filloux (1996) desde el enfoque psicoanalítico (psicoanálisis de la formación) menciona que formar a la gente implica relaciones entre personas,... que implica una relación entre formante y formado. Es por lo tanto, una relación humana.

Filloux se pregunta ¿Cómo formar para las diferentes relaciones: académica, metodológica, personal, psicológica?... responde, trabajar sobre la posición del formador, sobre lo que son sus deseos, lo que significa estar en una situación de formación... a partir de lo que dicen los formadores sobre sus prácticas, lo que dicen los formados en relación a los formantes; es decir, abordar el nivel de dimensión inconsciente... Implica un dialogo de inconscientes que va a enraizarse en cuando fueron niños el formador y el formado... para interpretar los fenómenos relacionales de la clase a través del psicoanálisis de prácticas para desentrañar el deseo de formar y ser formado. (1996; 20, 21, 22, 23, 24)

Un aporte importante del enfoque psicoanalítico de la formación según Filloux, es "decir a los formadores cómo formar y les dirá también, sobre todo a los formadores de formadores qué estén muy atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también de lo que surge del inconsciente y de lo que tiene que ver con lo intelectual , es decir, del funcionamiento de la inteligencia". (1996, 25)

De alguna manera el enfoque psicoanalítico contribuye a develar los fantasmas de la formación: docencia, desde las tres instancias de la personalidad: Ello, Yo y Superyó, como una estrategia para interrogar al docente sobre sí mismo.

En suma, el psicoanálisis de la formación ayuda a conocerse así mismo como formador, pero también permite analizar las formas de la formación.

La perspectiva sociopolítica

Thomas S. Popkewitz (1994) y Laura Gaidulewicz (1999) son dos estudiosos de la formación desde la perspectiva sociopolítica.

Laura Gaidulewicz (1999, 80) parte de la premisa de que la formación es un fenómeno social, el soporte teórico para su estudio lo ubica en el concepto de dispositivo⁶ de Michel Foucault... el cual es conceptualizado "... como una poderosa herramienta para explicar y analizar diferentes aspectos de la realidad; para dar cuenta de la génesis de fenómenos que, por su carácter

⁶ Laura Gaidulewicz (1999, 80) menciona que el concepto de dispositivo "... permite dar cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación... la definición de dispositivo en su capacidad productora de sujeciones y sentidos, que se construyen y reconstruyen de manera permanente, inacabada en un juego de orden-desorden".

de evidente parecerían ser así desde siempre y para siempre... permite armar y desarmar una trama que dibuja y desdibuja relaciones de poder y saber." (1999, 76)

Según Gaidulewicz la enseñanza y la formación como actos pedagógicos de carácter complejo requieren ser tratados desde su complejidad y la multirreferencial en diversos niveles de integración. La formación como situación social compleja, entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones atravesada por fenómenos internos y externos que la significan y la resignifican, "... implica capturar la complejidad del interjuego entre capacidades, competencias, conocimientos-sujeto en formación-formados; entre grupo-organización, etc... para desentrañar las relaciones de poder-saber que actúan y se tejen a través de la formación o enseñanza, el discurso que se construye y soporta en el marco del dispositivo, los cambios, lo que se mantiene y cómo se entrelazan las relaciones de poder en el marco de la estrategia global de formación. (1999, 78)

Los dispositivos de enseñanza y de formación a decir de Gaidulewicz permiten un análisis de las demandas que dan origen a dispositivos de formación y de enseñanza, trayectorias individuales y grupales que dichos dispositivos van favoreciendo, obstaculizando, reforzando... en una situación estratégica compleja en una sociedad determinada... Implica analizar los ámbitos de objetos, rituales de verdad que ese haz de relaciones produce. Finalmente citando a Foucault menciona: "...como el arte del caligrama, el laborioso oficio de invocar a esa parte invisible que lleva consigo lo visible al verse." (1999; 79, 80 y 81)

Por otra parte Thomas S. Popkewitz desde esta misma perspectiva sostiene que "... la formación del profesorado define y transmite los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar estilos de razonamiento y acción" (1994, 40). A diferencia de Gaidulewicz, Popkewitz define el poder⁷ desde el campo del derecho, a partir de las decisiones que permiten distinguir entre gobernantes y gobernados, como la posibilidad de articular intereses, prohibiciones y posibilidades a los tutelados.

Según Popkewitz (1994) el modelo de regulación está constituido por las leyes parlamentarias, las exigencias de la nueva certificación para los profesores y las agencias reguladoras de las universidades que han surgido en diferentes países... Por ello, el estudio de la regulación consisten en parte en explorar a los actores que producen y ponen en práctica esas regulaciones.

En su modelo de regulación indica la "...dualidad de la regulación en la educación profesional: señala los actores que van a racionalizar y ordenar administrativamente los procesos institucionales, y aporta prácticas discursivas que contienen reglas acerca de qué es razonable, válido y posible". (41)

⁷ Citando a Foucault, Gaidulewicz (1999, 75 y 80) señala una ruptura de entender el poder, poniendo en jaque la premisa que postula que el individuo posee un ámbito privado y presocial, el cual está naturalmente liberado del poder... Es desafío a las teorías liberales como a las teorías marxistas o weberianas... *el sujeto se construye en la trama del poder...* El poder consiste en realidad en unas relaciones, un haz más o menos organizado, más o menos piramidalizado, más o menos coordinado, de relaciones... El poder no es una institución, no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una relación estratégica compleja en una sociedad dada".

Con base en lo anterior, Popkewitz (1994,44) entiende la formación del profesorado como un modelo de regulación, la regulación es el empleo del poder en la formación del profesorado, "... el poder como soberanía⁸ y como conocimiento⁹, a medida que se producen las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas en la sociedad; en ese marco "la formación del profesorado es entendida como un ámbito social en el que se hallan situados diversos actores sociales; así la formación del profesorado se constituye en una producción social que contiene un ámbito social (lugares) y un horizonte que explicita los discursos educativos por medio de slogans (competitividad económica, calidad educativa). "

El punto de vista de Thomas S. Popkewitz permite analizar el proceso de renovación curricular y pedagógica en educación preescolar, identificar los actores, las fuerzas que intervienen, los intereses que los representan (poder como soberanía) y por otra parte, las normas y reglas para pensar sobre la enseñanza y la educación profesional, las posibilidades y limitaciones en la construcción de prácticas pedagógicas e institucionales, en el marco de nuestra sociedad cambiante y un mundo que tiende a interrelacionarse.

Recuento

Queda claro que los distintos enfoques coinciden en postular como centralidad al sujeto como único garante de la formación, pero también hacen evidente que se requieren condiciones, tiempo, espacios y los colegas para que ésta sea posible. Además, otorgan funciones diversas a los centros y sistemas educativos.

El análisis de las distintas perspectivas de la formación muestran la falta de un enfoque integral de carácter transdisciplinario sobre la formación del profesorado, ello es posible evidenciarlo a partir del comparativo de los conceptos y contenidos de la formación que se muestran en el siguiente cuadro.

⁸ El poder como represión y prohibición a través de la manera del "deber ser por parte de los actores y las fuerzas que intervienen en el ámbito de la formación del profesorado, y los intereses que representan". (Popkewitz; 1994, 41 y 42)

⁹ Destaca las normas y las reglas para pensar sobre la enseñanza,, producen limitaciones a través de la construcción de prácticas institucionales.(Popkewitz; 1994, 42)

INED

<p>PERSPECTIVAS TEÓRICAS</p> <p>INDICADORES</p>	<p>PERSPECTIVA FILOSÓFICA.</p> <p>MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA</p>	<p>PERSPECTIVA PSICOSOCIOLOGICA</p> <p>GILLES FERRY Y JACKY BEILLEROT</p>	<p>PSICOLOGÍA DEL TRABAJO.</p> <p>JESÚS MARTÍN GARCÍA.</p>	<p>PSICOANÁLISIS DE LA FORMACIÓN.</p> <p>JEAN CLAUDE FILLOUX Y RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA</p>	<p>PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA.</p> <p>LAURA GAIDULEWICZ THOMAS S. POPKEWITZ</p>
<p>Concepto de formación</p>	<p>Es el sujeto que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales... en donde el sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad (conjunto de competencias y motivaciones que hacen a un sujeto capaz de hablar y actuar... actuar consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse... Es un proceso que se asemeja a una espiral (2000, 29-32)</p>	<p>Es desarrollo personal... consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo... pero la reflexión y la comprensión que se da en el propio desarrollo del sujeto, en su interior si es formación. (1997; 54, 55 y 57)</p>	<p>Proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continuada de los niveles de rendimiento laboral... un proceso continuo y constante, cuyo objetivo consiste en equilibrar las demandas del trabajo (en constante modificación) y las características de los trabajadores. (2003, 126)</p>	<p>Implica relaciones entre personas... entre el formante y el formado... Es una relación humana.</p> <p>Trata de entender las relaciones de formación poniendo en evidencia lo que Freud llama <i>la otra escena</i>, para responder quién es el docente (mamá, papá, artesano, escultor y cuál es el fantasma que encarna). (Filloux, 1996)</p> <p>Proceso de transformación del sujeto a partir del cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.</p> <p>Proceso de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías,</p>	<p>La formación es un entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones. Es una trama de poder-saber.</p> <p>Interjuego de capacidades, competencias, conocimiento-sujeto en formación-formador; entre grupo-organización, etc. (Gaidulewicz, 1999)</p> <p>La formación es un proceso de regulación del poder como soberanía y conocimiento,. Es un ámbito social en el que se hallan situados diversos actores sociales.</p> <p>La formación del profesorado define y transmite los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar estilos de razonamiento y acción. (Popkewitz, 1994)</p>

INED

				identificaciones y transferencias. Formar es comprender lo que ocurre con la enorme heterogeneidad de profesores que existen en los ámbitos educativos, así como las diferentes formas en que asumen su rol. (Anzaldúa, 2004)	
Contenidos de la formación.	Los elementos estructurales del mundo de la vida: cultura, sociedad y personalidad. (2000, 31-32)	Es el proceso educativo que permite anticipar sobre situaciones reales, a favor de estas representaciones encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad.	Las destrezas o habilidades que se pretenda desarrollar en los empleados. (2003, 136)	Lo que sucede en la relación de formación; la postura del formador, sus deseos, lo que significa estar en una situación de formación. Lo que dicen los formadores de sus prácticas. Lo que se puede decir de aquello que no es consciente. El orden del deseo de formar y el deseo de ser formado, el deseo de saber, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia, lo que surge del inconsciente y el funcionamiento de la inteligencia. (Folloux, 1996) Los procesos de identificación, los otros, la cultura y la sociedad, las significaciones sociales de base o el imaginario social, personal, institucional, laboral y cultural. (Anzaldúa, 2004)	Instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos: proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; lo dicho como lo no dicho, posturas, modificaciones de funciones y el momento histórico. (Gaidulewicz, 1999) Ámbitos o categorías formales que permiten describir las relaciones institucionales y sus actores; además definen lugares en los que se forman las regulaciones (gubernamental y civil), el horizonte (antecedentes de las condiciones sociales en que se producen las regulaciones. Las prácticas discursivas o pautas de interacción y

INED

					negociación en el ámbito educativo, reglas, normas y modelos de comunicación. (Popkewitz, 1994)
--	--	--	--	--	---

A partir del comparativo anterior, es importante señalar que para la perspectiva filosófica, psicosociológica y la psicología del trabajo existen coincidencias respecto al contenido de la formación, definido éste como un conjunto de competencias, entendidas éstas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Las diferencias se centran en el sentido y rol (pasivo o activo: crítico y de transformación) que juega el sujeto que se forma.

Para Teresa Yurén Camarena la formación consiste en "... un proceso que se asemeja a una espiral en donde el sujeto interactúa con la cultura, la sociedad y éstas influyen en la transformación de la personalidad del sujeto, pero este con su acción conciente y crítica también transforma la sociedad y la cultura. (2000, 29-32)

Para Gilles Ferry la formación "es desarrollo personal... que consiste en que el sujeto encuentre formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo... pero que si no se procura bajo procesos de comprensión y reflexión del sujeto, no es formación". (1997; 54-57)

En cambio, para Jesús Martín García (2003, 126), la formación es un "proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continuada de los niveles de rendimiento laboral... un proceso continuo y constante, cuyo objetivo consiste en equilibrar las demandas del trabajo (en constante modificación) y las características de los trabajadores. (2003, 126) Bajo la conceptualización empresarial el sujeto asume un rol pasivo, atado y encadenado a los requerimientos del mercado.

Queda muy claro desde las diversas conceptualizaciones que la formación requiere situar al profesorado como un protagonista fundamental para la transformación de la educación, como uno de los factores clave en la mejora continua de la calidad educativa de la acción formativa del profesorado por parte de los sistemas educativos.

La formación no se salva de ser un requerimiento, una acción pensada desde ámbitos estructurales con fines e intereses específicos; bajo la posibilidad de comprensión y transformación del profesorado en sí mismo, influida por la propia realidad sociopolítica y cultural del magisterio en esta época de cambios vertiginosos.

Actualmente la formación ésta siendo reconsiderada como deber y derecho, con posibilidades de ser desarrollada, organizada e implementada en el contexto más cercano a la práctica profesional, los centros educativos.

Se piensa ahora en las escuelas como organizaciones que aprenden y donde los sujetos que ahí laboran son recursos humanos indispensables para el logro de los fines educativos, de la misión institucional y del propio

UNED

perfeccionamiento y adquisición de nuevas competencias profesionales, mediante profesos formativos sustentados en sistemáticos diagnósticos de necesidades de formación ante contextos cambiantes.

Por ende, la formación se entiende entonces como "... el proceso de identificación, aseguramiento y desarrollo, a través de actividades planificadas, de los conocimientos, habilidades y capacidades que los trabajadores necesitan para desempeñar su trabajo actual y futuras responsabilidades de la mejor manera posible". (Barón; 2003, 73)

Con base en lo anterior, es posible concluir que los diagnósticos de necesidades de formación constituyen un proceso investigativo para asegurar la pertinencia y la mejora de la calidad de la acción formativa de diversos recursos humanos, entre ellos el profesorado en el caso de los centros educativos.

REFERENCIAS

- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. (2004). "La formación y la construcción de la identidad del docente en educación básica" en, *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). México. Pp. 103.
- Barón, Isabel. (2003). "1. El diagnóstico de necesidades formativas" en, Joaquín Gairín y Carme Armengol (EDS). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Praxis/Equipo de Desarrollo organizacional de la Universidad de Barcelona. Barcelona. Pp. 73-82.
- Beillerot, Jacky. (1998). "I. El formador y la formación" en, *La formación de formadores*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 11-27.
- Ferry, Gilles. (1997). "1. Acerca del concepto de formación" en, *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 53-73.
- (1997). "3. La relación teoría -práctica en la formación" en, *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 75-85.
- García, Jesús Martín., Rubio Valdehita Susana y Lillo Jover Julio. (2003). "IV. La formación de personal" en, *La psicología del trabajo*. Biblioteca Nueva. Madrid España. Pp. 126-148.
- Honoré, Bernardo. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea. España. 176 p.
- Gaidulewicz, Laura. (1999). "1. El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault" en, Souto Martha Et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 73-81.
- Popkewitz, Thomas S. (Comp.). (1994). "Construcción de una metodología comparada" en, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Ediciones Pomares-Corredor, S. A. Barcelona España. Pp. 39-53.

INED

Yurén Camarena, María Teresa. (2000). "Formación, eticidad y relación pedagógica" en, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós. México. Pp. 27-41.

INED

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA ESCUELA QUE QUEREMOS SER: UNA VISIÓN DE FUTURO Y LA PLANEACIÓN ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE UNA ESCUELA PRIMARIA INSCRITA EN EL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

Mtro. Manuel Ortega Muñoz (1)

manuelor2110@hotmail.com

Dr. Miguel Navarro Rodríguez (2)

tondoroque@gmail.com

Dra. María Luisa Chavoya Peña (3)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1.- Profesor de educación primaria: Secretaría de Educación del Estado de Durango2.- Profesor del Área de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.3.- Profesora adscrita al DEEDUC de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. |
|--|

RESUMEN

La presente investigación es parte de un trabajo más amplio que trata sobre el estudio de la dimensión organizacional que está construyendo una escuela primaria de la ciudad de Durango, México, al estar adscrita actualmente al Programa Escuelas de Calidad. Utilizando el método de estudio de caso, fueron sujetos de investigación el total del personal de dicha escuela primaria: profesores de grupo y de apoyo, director y asistentes de servicio, algunos padres de familia y alumnos. El propósito del presente trabajo fue abordar dos categorías que la revisión de literatura realizada ubicó como componentes de la dimensión organizacional de la gestión de una escuela primaria: la visión de futuro -la escuela que queremos ser- y la planeación que se realiza en la escuela. Desde esta aproximación categorial, se intenta destacar en esos dos componentes, al modelo de gestión, en su dimensión organizacional, que la escuela primaria parte del estudio está construyendo desde su pertenencia al Programa Escuelas de Calidad.

Palabras claves: Modelo de gestión, dimensión organizacional y Programa escuelas de calidad en México.

INED

ABSTRACT

This research, is a part of a broader work which deals with the study of the organizational dimension that is building a primary school in the city of Durango, Mexico, currently participating in the Quality Schools Program. Using the method of case study, research subjects were the total staff of the elementary school: group teachers and support teachers, principal and service assistants, some parents and students. The purpose of this study was to treat two categories that the review of literature identified as components of the organizational dimension of the management in a primary school: the vision of the future -the school that we want to be - and the planning that takes place in the school. From this categorical approach, we try to emphasize, in these two components, the management model, in its organizational dimension, that is being built by the elemental school under study, since its membership to Quality Schools Program.

Key words: Management model, organizational dimension, Quality Schools Program in México.

EL PEC Y SU BASE DE POLÍTICA, LO BUENO Y LO MALO

El Programa Escuelas de Calidad (PEC), aspira a transformar las escuelas de educación básica desde la participación de toda la comunidad escolar, dicha estrategia de dinamización, propone asegurar un conglomerado de prácticas de calidad que hagan a una nueva cultura desde la escuela, así toma sentido el situar a la institución educativa como una unidad de cambio hacia la mejora (SEP, 2006 p. 3).

El PEC, es en tanto dispositivo que estructura la acción de los profesores, una política educativa (SEP, 2001), que tiende a estimular el desempeño institucional a través de la dotación de recursos, previa evaluación de la escuela, de sus productos y procesos, entre ellos: la organización, la planeación escolar estratégica y la propia evaluación escolar, ya que como señala el objetivo general del PEC: "transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas incorporadas al programa, institucionalizando la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación mediante la reflexión colectiva". (OCE, 2003, s/p). Este planteamiento, muestra la importancia de la dimensión organizacional de la gestión en la escuela como eje de cambio (Pastrana, 1997; Elizondo et al, 2001).

Se reconoce al PEC, como medio eficaz para erradicar diversos obstáculos que paralizan a la escuela y le impiden transitar hacia la calidad, de entre estas limitantes, que el PEC abatiría, se encuentran: "el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación, la ausencia de evaluación externa de las escuelas y de retroalimentación de información para mejorar su desempeño" (SEED, 2006, s/p).

INED

Otros aspectos favorables -lo bueno que el PEC acarrea en las escuelas- son: la convocatoria hacia la participación de todos los actores hacia la mejora de la escuela, vía planeación – evaluación educativas con rendición de cuentas. Es positivo también el impulso de transformación a través de la planeación y evaluación escolares.

De fondo se intenta mover la cultura escolar tocando las prácticas de los profesores y acercándolas a ejercicios de mejora en búsqueda de resultados que serán devueltos a los participantes del proyecto de transformación escolar gracias a la rendición de cuentas, la cual es una apropiada estrategia para revitalizar a los Consejos de Participación Social en la Escuela Primaria.

Visto así el PEC es un programa fuerte y de amplias bondades, sin embargo, los aspectos negativos que también se tienen, apuntan a que éste se contrapone a las políticas educativas centradas en la equidad debido a que los centros educativos que de suyo están mejor, lograrán más apoyos (Navarro, 2006), no se logra entonces a través del PEC, estimular el desarrollo con calidad del sistema en su conjunto.

La dimensión organizacional de la gestión

Se ha definido a la dimensión organizacional de la gestión, como un punto de encuentro entre una visión determinista de las estructuras por sobre la acción de una colectividad de personas que trabajan en interdependencia y el libre albedrío de este mismo conglomerado, quienes de manera anárquica, buscan cumplir con las tareas propias de dicho conjunto.

Considerando ambas posiciones, la dimensión organizacional de la gestión es “como un escenario estructuralmente conformado, donde los individuos definen, incorporando las dimensiones extralocales, su dinámica interna” (Pastrana, 1997. p.5).

En UPN (2003), se reconoce a la dimensión organizacional de la gestión, como el espacio donde se estructuran las actividades y formas de participación de todos los actores en la escuela, expresados a través de formas tangibles de organización: la división del trabajo, uso de tiempo y de espacios, organigramas etc.

Se demanda a tono con esta dimensión, que la energía organizativa de la escuela le corresponda un suficiente nivel de autonomía del centro educativo ganados a través de las capacidades y desempeños institucionales.

Para González (2003), las organizaciones educativas, comportan a una serie de dimensiones de entre ellas: la estructural, la relacional, la de procesos, la cultural o valoral y la del entorno. Es la dimensión estructural de la institución educativa, la parte que organiza a los sujetos en torno a la tarea y a los objetivos planteados en el plan institucional, por lo tanto en ella se construyen las formas aceptadas de participación, trabajo, decisión, se distribuyen tareas y se concretan responsabilidades operativas.

La visión de futuro y la planeación escolar como categorías inmersas en la dimensión organizacional de la gestión en la escuela

La planeación, es entendida en su sentido más amplio como planificación y al respecto se ha afirmado:

-La planificación- pierde todo su sentido, si no es con la idea de llegar a los centros educativos, de ser estudiada y aplicada desde el profesorado. Los profesores son los verdaderos agentes y garantía de cualquier planificación; podemos afirmar que sin los profesores no hay planificación (Bris, 2001, p.126).

A este tenor, los profesores construyen una idealización de la escuela que se quiere ser, o bien de la relación a largo plazo entre sociedad y escuela o sociedad y ciencia, esta es siempre una visión de futuro *-la escuela que queremos ser-* (Prieto y González, 2005), dicha idea se materializa en la planeación escolar, *-Cómo podremos lograr la escuela que queremos-* la cual da rumbo y sentido a la comunidad escolar, además de que amalgama las energías colectivas en una tarea compartida, dicha planeación se concreta en el Proyecto Educativo del Centro (Bris, 2002; Moreno, 2004).

De acuerdo a lo anterior, el proyecto de transformación escolar dentro del PEC, recupera como categorías centrales de la dimensión organizacional dentro del modelo de gestión escolar, a la visión de futuro y a la planeación escolar.

Las preguntas y objetivos que guían la investigación

Se definieron las siguientes interrogantes a fin de orientar el proceso de investigación:

¿Cuál es la visión de futuro que tiene la comunidad escolar de la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2 de la ciudad de Durango?

¿Cómo es la planeación escolar que realizan los profesores de grupo, de apoyo y directivo de la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2 de la ciudad de Durango?

Los objetivos planteados para hacerse corresponder con las anteriores interrogantes fueron:

Describir la visión de futuro que tiene la comunidad escolar de la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2 de la ciudad de Durango.

Caracterizar la planeación escolar que realizan los profesores y director de la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2 de la ciudad de Durango.

¿Porqué realizar la investigación?

Si bien el PEC y sus resultados, sus alcances como política educativa, sus limitantes y fortalezas, han sido un objeto de estudio ampliamente abordado por los investigadores en el país, el indagar sobre los procesos

INED

particulares de construcción de la cultura escolar en un estudio de caso en específico, puede apoyar a afirmar el marco referencial amplio sobre el que está sustentado el propio programa Escuelas de calidad. Además la riqueza de los procesos de construcción del modelo de gestión escolar desde las prácticas generadas en las escuelas dentro del PEC, siempre podrán ser un replicador de las orientaciones prácticas –reglas de operación- que dicho programa implementa en las escuelas de educación básica.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Desde un enfoque de estudio de caso, se adoptó la perspectiva de Stake (1999), al definirse un caso instrumental, dado que se trató de profundizar en las particularidades del caso al tiempo que se afinaba una teoría: la dimensión organizacional de la gestión.

De acuerdo a Rodríguez et al. (1996), en el estudio de caso se trata de descubrir nuevos conceptos y relaciones más que verificar o proponer hipótesis, por ello los datos obtenidos a través de entrevistas a profesores de grupo, de apoyo, director de la escuela, alumnos y padres de familia, fueron triangulados con registros de observaciones no participantes y las anotaciones del diario del investigador.

Los datos fueron reducidos para su análisis, tratando de encontrar subcategorías que respondiesen a las categorías prefijadas por la teoría (los indicadores de la dimensión organizacional de la gestión dentro del PEC), para ello se hizo una adaptación al esquema de análisis de datos de Bertely (2000), para ampliar el concepto de cada subcategoría (ver tabla 1).

RESULTADOS

La visión de futuro es registrada, como la imagen de *la escuela que queremos ser*, de acuerdo con Greenfield (1987), incorporando la habilidad de ver la diferencia entre como son las cosas y como deberían ser -no en términos de lo ideal- sino en términos de lo que es posible, de esa forma el aprendizaje y las actividades sustantivas en la escuela se traducen en disposiciones colectivas hacia la mejora.

La frecuencia en los registros de visión de futuro (Tabla 1), hizo aparecer a tres subcategorías en el siguiente orden: La calidad de los aprendizajes, el trabajo colegiado escolar y la mejora relevante de la infraestructura física, en estos tres conceptos básicos se resume la visión de futuro de los profesores de la Escuela Primaria "Edmundo y Raul Salinas Sección II" ya que como se advierte:

....Que principalmente los niños tomen aprendizajes, que tengan un aprovechamiento que sea significativo dentro de su vida.... en cuestión material es construir una infraestructura de la escuela de tal manera que tengamos una escuela cómoda, una escuela donde los niños se sientan a gusto.... una escuela en que los maestros estén preparados y

INED

estén en un ambiente de cordialidad, un ambiente donde puedan desarrollarse de la mejor manera posible. (Entrevista 1 Director).

Por otra parte, la planeación para concretar dicha visión de futuro, fue vista en el ejercicio indagatorio, como *la escuela que queremos lograr*, para Elizondo et al. (2001), la planeación es ante todo un proceso de definición de estrategias y acciones para mejorar la calidad del servicio educativo, así, el ejercicio de planeación escolar conecta con la parte medular de la visión de futuro de escuela: lograr calidad en lo que la escuela produce: los aprendizajes, al respecto se llega a confundir la planeación haciendo un símil de ésta hacia la organización escolar: "Bueno, se hacen reuniones con todos los maestros, se hacen acuerdos y cada maestro tiene una comisión para desarrollarla" (Ef 4 mg2).

Sin embargo para muchos profesores hay suficiente claridad de qué trata la planeación que están impulsando para la escuela dentro del PEC:

Se planea principalmente con base a un informe que se hace cada fin de año, luego ya en base a ese informe se hace un diagnóstico y en base a ese diagnóstico vamos elaborando actividades que hacen que se hace lo que se llama el PAT, en base a las inquietudes de los padres de familia, los maestros y los niños (Ef 1 Dir).

Existe congruencia entre las subcategorías encontradas para la planeación escolar en el orden descrito: Trabajo en equipo, aspectos pedagógicos y necesidades de la escuela y con algunas características para la planeación sugeridas en el PEC: participativa, estratégica y situacional. La simulación y/o resistencias que pudieran haberse advertido en las prácticas de los profesores, no lograron manifestarse desde el análisis, por el contrario y desde el caso, la planeación se advierte está tocando a la cultura escolar: "Se parte de las necesidades y prioridades de la escuela, se hacen propuestas por parte del director o por parte de maestros en base a sugerencias que hacen los alumnos, los padres de familia y se busca que es lo mejor para la escuela en sí". (Ef 3 Mg1).

Desde esta aproximación a la visión de futuro y planeación escolar, como componentes de la dimensión organizacional del modelo de gestión que está construyendo la escuela primaria "Edmundo y Raúl Salinas Sección II" de la Ciudad de Durango, podemos destacar que existe un adecuado nivel de compromiso de los profesores para con el proyecto de transformación de la escuela, debido a ello, la cultura escolar de esta institución se está moviendo al incorporar ejercicios colectivos de mejora. Es en el terreno de la nueva cultura de escuela, en el cual los logros del PEC podrán ser más perdurables y de mayor impacto.

Tabla 1, categorías, subcategorías, frecuencia y ampliación conceptual

Categorías	Subcategorías	Frecuencia de aparición en los textos	Ampliación conceptual
Visión de futuro	Estructura física	3	Equilibrio entre una imagen de modernas instalaciones físicas y la usabilidad de la mismas a tono con la comodidad y vista agradable de los espacios
	Calidad educativa	9	Calidad de los aprendizajes que la escuela entrega con énfasis en la pertinencia y en aprender a lo largo de la vida
	Trabajo colegiado	4	Profesores compartiendo sus saberes y colaborando en tareas comunes en bien de la escuela
Planeación escolar	Necesidades de la escuela	3	Insumo base del diagnóstico educativo de escuela.. ¿Qué se percibe requiere la escuela desde la perspectiva de todos los participantes de la comunidad escolar?
	Aspecto pedagógico	4	Centro del quehacer docente, favorece la construcción de aprendizajes en los alumnos
	Trabajo en equipo	26	Grupos de profesores realizando una tarea común

REFERENCIAS

Bertely M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bris, M., M. (1997). *Organización y Planificación Integral de Centros*. Madrid:

UNED

- Bris, M., M.(2002). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Praxis. Barcelona. Editorial Escuela Española
- Elizondo, A. (Coord.), Bocanegra, N. Gómez, S. González, J. Lara L., Mendieta, M., Ortega, N., Sánchez, R. (2001). *La nueva Escuela, I*. México: Maestros y Enseñanza Paidós.
- Greenfield (1987). En Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Para fortalecer el liderazgo directivo*.
- González, M. T. (2003). (Coordinadora). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid, España: Pearson Education.
- Moreno Olmedilla, J. M. (Coord.)(2004). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. UNED, Madrid.
- Navarro, M. (2006). Las políticas actuales de la gestión y la equidad educativa. ¿Desarrollo o diferenciación? *La Tarea No. 19*, pp. 88-95 Diciembre de 2006.
- OCE (2003). Comunicado 93, Escuelas de Calidad, Claroscuros. Disponible en: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun093.html> Accedido el 12 de marzo de 2007.
- Pastrana, E. (1997). *Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México. DIE
- Prieto R.T., González F. J. (2005). Visión de Futuros en profesores De Cts Sobre La Influencia de la Sociedad en la Ciencia y La Tecnología en: *Enseñanza De Las Ciencias*, 2005. Número Extra. VII Congreso.
- Rodríguez G.; Gil Flores, J. & García E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga, España. Aljibe.
- SEP (2001). Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE, 2001-2006)*. México. Autor.
- SEP (2006). *Reglas de operación del Programa Escuelas de Calidad*. Disponible en: [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/23022006\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/23022006(1).pdf) Accedido el 12 de marzo de 2007.
- SEED (2006). Secretaría de Educación del Estado de Durango. *Escuelas de Calidad*. Disponible en: http://www.educadgo.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=78 Accedido el 10 de abril de 2007.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2ª ed. Madrid. Ed. Morata.
- UPN (2003). *Dimensiones de la gestión educativa. Equipo de diseño del diplomado Gestión educativa para directivos de educación básica*. Documento de trabajo policopiado. UPN. 2003.

ENTRE LA REGULARIDAD Y LA CONVENCIONALIDAD: LA CONSTRUCCIÓN INFANTIL DE FORMAS VERBALES NO CONVENCIONALES. UN ESTUDIO DE CASO

Mtro. José de Jesús Corrales Castillo
jo_co_ca@yahoo.com.mx

Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango

RESUMEN

El estudio que aquí se reseña consiste básicamente en un análisis morfológico de las formas verbales no convencionales (FVNC) producidas por un niño entre los dos y los seis años, aproximadamente. Mediante dicho estudio se intenta esclarecer en qué sentido y en qué medida estas formas verbales constituyen intentos de regularización, por parte del niño, ante las irregularidades del sistema verbal de la lengua, según lo sostiene la explicación más generalizada. Este estudio se basa en el análisis de cerca de 340 emisiones lingüísticas en las cuales el sujeto estudiado emplea FVNC. Al término del mismo se logró establecer, fundamentalmente: a partir de qué elementos el niño construye las FVNC; qué tipos de FVNC pueden distinguirse según su morfología, y cómo evolucionan las formas verbales empleadas por el sujeto en cada una de las inflexiones verbales que se registraron.

ABSTRACT

The study which is described here consists basically on a morphological analysis of non-conventional verbal forms (NCVF) produced by a child between two and six years old approximately. It tries to clarify at what sense and at what measure these verbal forms actually are attempts of regularization, by the child, in front of the irregularities of the linguistic verbal system –according to the most accepted explanation about this matter. This study is based on the analysis of about 340 linguistic emissions in which the studied subject uses NCVF. At the end of the research it was determined, essentially: what elements the child constructs NCVF from; what kinds of NVCF may be

INED

distinguished according to their morphology, and how the verbal forms used by the subject evolve in each one of the registered verbal inflections.

Key words: verbal morphological acquisition, verbal regularization, verbal overregularization, non-conventional verbal forms, linguistic constructivism.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el primer producto de una investigación amplia sobre el desarrollo del lenguaje en niños pequeños (desde el nacimiento hasta los 7 años), que el autor realiza, en forma de estudio de casos. Dicha investigación está basada en el registro de diversos aspectos de la evolución del lenguaje de tres niños, hijos del investigador, que se estuvo llevando a cabo durante más de 10 años, a partir de febrero de 1991.

Según se señala en el proyecto de la investigación mencionada (Corrales, 2002), por influencia del enfoque teórico constructivista de la adquisición del lenguaje, las notas y registros se centraron en aquellas manifestaciones y eventos lingüísticos que revelan la creatividad y la actividad estructurante de los niños sobre el lenguaje, en el proceso de adquisición de éste. Por lo anterior, y dado que uno de los aspectos en que más y mejor se aprecia esta acción estructurante y creativa de los niños es la adquisición morfológica, una gran parte de las notas tomadas se refieren a la forma en que el niño estructura o construye las palabras.

Una de las áreas del desarrollo morfológico que, para los propósitos de nuestra investigación, resultó más interesante es la relativa a la adquisición del sistema verbal, ya que en ella los sujetos estudiados muestran una gran actividad creativo-constructiva. Esta circunstancia puede explicarse por el hecho de que, en español, el verbo es la clase de palabra que sufre más variaciones, por la cantidad de accidentes gramaticales a los que su flexión está sujeta (modo, tiempo, número, persona y aspecto) y porque, además, el sistema verbal es el que presenta más irregularidades morfológicas, a las cuales tiene que enfrentarse el sujeto que aprende la lengua.

Por lo anterior fue que se decidió tomar como primer objeto de estudio un aspecto específico de la adquisición verbal, el uso de formas verbales no convencionales (FVNC) por parte del niño, y se comenzó haciendo el análisis de dicho aspecto en el mayor de los niños estudiados. Los resultados de este análisis son los que se presentan en este reporte.

La búsqueda de información sobre estudios previos relacionados con este aspecto concreto de la adquisición lingüística permitió sólo el conocimiento de aproximaciones y planteamientos muy generales y no de análisis teóricos a profundidad, pues no se encontró alguna investigación que específicamente abordara el tema que nos interesa. Debido a esta limitación en cuanto a antecedentes teóricos, el estudio que aquí se reseña tiene un carácter más descriptivo que explicativo. No obstante, la principal interrogante que en él se plantea parte de las conclusiones generales que, sobre el fenómeno estudiado, han sido establecidas por algunos investigadores en psicolingüística.

INED

1. SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 El niño ante la irregularidad morfológica

Como puede constatar todo aquel que esté cerca de niños en proceso de adquisición de la lengua oral, a partir de determinada edad, que es variable para cada individuo, los niños comienzan a emitir palabras o expresiones que no coinciden, morfológicamente, con las que emplean los adultos o las personas que tienen un dominio más completo de la convencionalidad lingüística.¹

Aunque estas palabras no convencionales aparecen en diferentes categorías (sustantivos, adjetivos, verbos...), aquélla en la que más proliferan es la de los verbos, lo cual se debe, seguramente, a que esta clase de palabras es la que, por una parte, tiene mayor riqueza morfológica dada la gran variedad de formas que puede asumir en su flexión y, por otra, es la que presenta más casos de irregularidad, es decir, discrepancia con los modelos de flexión considerados regulares –como se evidenciará más adelante, es ante la irregularidad que los niños elaboran formas verbales alternativas.

El presente trabajo está dirigido, precisamente, al estudio de las formas verbales producidas por el niño que se apartan de la convencionalidad, las cuales denominamos “formas verbales no convencionales” (FVNC), por ejemplo: *cabo* (por *quepo*), *ero* (por *soy*), *pudí* (por *pude*), *trajió* (por *trajo*), *queriste* (por *quisiste*), *ponió* (por *puso*), etc.

Según la perspectiva conceptual que se adopte, las FVNC pueden ser consideradas como: simples errores o aberraciones por parte del niño (concepción tradicional), desaciertos constructivos del niño en su proceso de adquisición de la lengua (concepción constructivista), o bien, manifestaciones de la creatividad lingüística del hablante que adquiere la lengua del grupo (enfoque generativista). Pero es posible, también, encontrar explicaciones comprensivas en las que se combinan algunas de estas perspectivas. Por ejemplo, Slobin (1987, p. 66) afirma que el hecho de que el lenguaje del niño se aparta del lenguaje del adulto y que esto ocurre de manera sistemática “hace pensar que el niño construye creativamente las desviaciones sobre la base de un análisis parcial de la lengua y de tendencias cognitivas inherentes a su mente”. Esta contribución creadora del niño “se revela en la excesiva regularización de las flexiones, en las que aparecen emisiones sistemáticamente aberrantes”.

Una de las explicaciones más aceptadas acerca de la aparición de FVNC –al igual que de otros tipos de palabras no convencionales- es que ésta se debe a una tendencia natural del niño a encontrar y establecer regularidades en la lengua. Según lo señala Slobin (1987, p. 67), “los niños son especialmente sensibles a las regularidades pautadas. Tan pronto como el niño nota una pauta tratará de aplicarla a todo lo que pueda, produciendo así palabras que son regulares, aun cuando no las haya oído nunca antes”. Con base en la explicación anterior, la producción de esta clase de palabras recibe

denominaciones como "regularizaciones" (Slobin, 1987), "hiperregularización" (Dale, 1999) y "sobregeneralizaciones" (Beniers, 1999), entre otras.

En relación a los verbos, este fenómeno suele definirse diciendo que los niños flexionan los verbos irregulares como si fuesen regulares, y se ilustra con ejemplos como *andé* (por *anduve*), *cabíó* (por *cupó*) y *podí* (por *pude*), entre otros, para el español, y *comed* (por *came*), *breaked* (por *broke*) y *doed* (por *did*), entre otros, para el inglés (Slobin, 1987; Dale, 1999).

Acerca del comienzo de la actividad regularizante respecto de los verbos, se afirma (Slobin, 1987) que en inglés y otras lenguas (no se menciona el español), los niños, al contrario de lo que lógicamente pudiera suponerse, no empiezan adquiriendo formas regulares para después extender las reglas así derivadas a los verbos irregulares, sino que primero utilizan las formas convencionales de verbos irregulares (por ejemplo, *came*, *broke*, *went*) y es hasta después, cuando han aprendido solo una o dos formas regulares (por ejemplo, *helped*, *walked*), que reemplazan las formas convencionales irregulares ya aprendidas, por las generalizaciones de las formas regulares, como las mencionadas arriba. Según afirma Slobin (1987, p. 66), "aun cuando las formas correctas se hayan practicado durante varios meses, son eliminadas de la lengua del niño por la excesiva regularización, y pueden no volver a usarse hasta después de varios años".

1.2 La irregularidad verbal en español

Dado que las FVNC corresponden a verbos que presentan irregularidades, se incluyen aquí algunas notas sobre este fenómeno lingüístico en español.

Como ya se ha apuntado, los verbos irregulares son aquellos en cuya conjugación aparecen alteraciones en la terminación, en la raíz o en ambas a la vez, si se comparan con los modelos o paradigmas de la conjugación a la que pertenecen (1ª. conjugación, para los verbos con infinitivo terminado en -ar; 2ª., para los que terminan en -er, y 3ª., para los terminados en -ir).

Las irregularidades verbales en español son, en su conjunto, el resultado de la acción de leyes fonéticas sobre todo el sistema de la lengua (García-Pelayo y Gross, 1983). Por lo tanto, no se consideran como irregularidades los cambios de acentuación (por ejemplo, *vivir*→*vivo*, *cantar*→*canto*) o de ortografía (por ejemplo, *indicar*→*indique*, *pagar*→*pague*, *rozar*→*roce*) que sufren algunos verbos al conjugarse. En el segundo de estos casos, se habla de "irregularidad aparente".

Para facilitar la identificación de las irregularidades verbales se han elaborado ciertas clasificaciones. Por un lado, tomando en cuenta que, dependiendo de la irregularidad de que se trate, ésta puede afectar a determinados tiempos de la conjugación y no a otros, se establecen tres grupos: el grupo de presente (si un verbo es irregular en el presente de indicativo, lo será también en el presente de subjuntivo y en el imperativo), el de pretérito (si un verbo tiene irregularidades en el pretérito de indicativo, estas aparecerían también en el pretérito y en el futuro de subjuntivo) y el

llamado "grupo romance" (si la irregularidad aparece en el futuro de indicativo, también se le encontrará en el pospretérito) (Alcina y Blecua, 1980).

Por otro lado, considerando que la mayor parte de las irregularidades en la conjugación española afectan a la raíz verbal, se han elaborado clasificaciones de éstas, de las cuales existen diversas propuestas. Una de ellas, que aunque sencilla, brinda una visión general y clara, divide a las irregularidades en: vocálica, consonántica y mixta. La irregularidad vocálica puede, a su vez, serlo por debilitación ($e \rightarrow i$, como en *pedir*→*pidió*; $o \rightarrow u$, como en *morir*→*murió*) o por diptongación ($e \rightarrow ie$, como en *querer*→*quiero*; $o \rightarrow ue$, como en *volver*→*vuelvo*; $i \rightarrow ie$, como en *inquirir*→*inquiero*; $u \rightarrow ue$, como en *jugar*→*juego*). La irregularidad consonántica puede ocurrir por sustitución (por ejemplo, en: *hacer*→*haga*, *haber*→*haya*) o por adición de consonante (por ejemplo, en: *nacer*→*nazco*, *salir*→*salgo*). La irregularidad mixta puede serlo, también, por sustitución (por ejemplo, en: *decir*→*digo*, *cabrer*→*quepo*) o por agregación (*oir*→*oigo*, *caer*→*caigo*).

Existen, asimismo, irregularidades de carácter excepcional, de más difícil sistematización, entre las cuales están las que experimentan los verbos que cuentan con más de una raíz, como *ser* (con las formas *soy*, *era* y *fui*) e *ir* (en sus formas *voy*, *iba* y *fui*), así como las que sufren algunos verbos ("grupo romance") en futuro y pospretérito (por ejemplo: *cabrer*→*cabré*→*cabría*; *hacer*→*haré*→*haría*; *poner*→*pondré*→*pondría*).

Finalmente, respecto a los verboides, existen verbos regulares que tienen el participio irregular y otros que tienen dos participios, uno regular y otro irregular. Los participios irregulares pueden tener las terminaciones -to (por ejemplo, *escrito*), -so (ejemplo, *impreso*), -cho (como *hecho*) y -jo (como *fijo*). En cuanto al gerundio, los verbos de irregularidad vocálica del tipo $e \rightarrow i$ y $o \rightarrow u$, como *pedir* y *morir*, construyen esta forma por debilitación: *pidiendo*, *muriendo*. No existe otra irregularidad en los gerundios, salvo las de los verbos *poder* y *venir*: *pudiendo*, *viniendo*.

La cuestión de la irregularidad verbal se torna aun más compleja si consideramos que en casi todos los casos una irregularidad no suele presentarse sola sino asociada a otra u otras, en una misma forma verbal.

1.3 Las preguntas de investigación

A partir de la revisión inicial de los datos recopilados, así como de la información disponible acerca de lo que se conoce sobre las FVNC y de ciertas discrepancias advertidas entre ambas informaciones, se plantearon, para contestarse mediante este estudio, las siguientes preguntas:

Pregunta central o básica:

¿En qué sentido y en qué medida las FVNC constituyen intentos de regularización, por parte del niño, ante las irregularidades del sistema verbal de la lengua?

Preguntas complementarias o subsidiarias:

¿A partir de qué elementos el niño de 2 a 6 años construye las FVNC?

INED

-¿Pueden distinguirse diferentes tipos de FVNC? De ser así, ¿cuáles serían éstos?

-¿De qué manera(s) evoluciona la construcción de las FVNC?

1.4 Tipo de estudio y características del sujeto estudiado

El trabajo de investigación realizado es un estudio de caso; en él se toma como "caso" a una persona. El sujeto estudiado, llamado Jesús Alfredo, nació el 21 de mayo de 1989, en la ciudad de Durango. Es el mayor de tres hijos de una familia de clase media. La familia vive en un fraccionamiento de categoría urbanística también de nivel medio. En el periodo estudiado, Jesús Alfredo asistió a las escuelas públicas (jardín de niños y primaria) ubicadas en el mismo barrio. Sus principales interacciones sociales fueron: con la familia de base, con las familias materna y paterna (abuelos, tíos, primos), con sus compañeros de escuela y con sus amigos particulares. Las emisiones del sujeto que se analizan en el presente trabajo fueron registradas en el periodo que va de agosto de 1991 a marzo de 1996.

2. PROCEDIMIENTO

2.1 Para la integración del corpus

La recolección de los datos empíricos a partir de los cuales se realizó este estudio se llevó a cabo mediante el registro escrito de emisiones verbales del sujeto estudiado. Estas emisiones o locuciones se tomaron del lenguaje espontáneo, no elicitado, que se observaron en situaciones muy diversas de la convivencia familiar con el niño, y consisten en palabras, expresiones o enunciados que son o contienen formas verbales no convencionales (FVNC).

Los datos de que se dispone fueron recogidos en el periodo que va desde los 2 años con 3 meses (2;3) hasta los 6 años con nueve meses (6;9), aun cuando la recolección no se llevó a cabo de manera sistemática, es decir, con una periodicidad determinada, sino de manera eventual y espontánea. No obstante, la recogida y el registro de datos se realizaron según ciertas pautas, a saber:

-Se registraron las emisiones que contuvieran formas verbales "originales" o "idiosincrásicas", es decir, formas que se apartaran de la forma convencional, y que, desde la perspectiva adoptada por el investigador, reflejasen procesos creativos o constructivos de la adquisición de la lengua.

-Se procuró, en la mayor parte de las emisiones, registrar enunciados completos; solo en un 13% del corpus, aproximadamente, se anotaron, por diversas circunstancias, únicamente las formas verbales flexionadas. Además, cuando se consideró necesario, se incluyeron datos del contexto, tanto lingüístico (palabras o expresiones que precedían o sucedían la emisión, así como aclaraciones para hacerla inteligible) como extralingüístico (situación en la que se producía la enunciación).

INED

-Solo cuando no se escuchaba con claridad, se preguntaba al sujeto sobre la palabra o expresión emitida, pero no con la intención de corregir. De hecho, se adoptó el criterio de no corregir las expresiones del niño por parte de los adultos.

-Cuando, en la evolución morfológica, aparecía en el sujeto una versión "nueva" de una forma verbal, es decir, una forma diferente a la que empleara anteriormente, se le cuestionaba sobre la propiedad de ambas (por ejemplo, "¿cómo se dice: 'poní' o 'pusí'?") y se anotaban las respuestas y actitud del interrogado.

De esta manera, se integró un corpus compuesto por 337 expresiones.

2.2. Para el análisis de la información

Para el análisis de los datos obtenidos, éstos se organizaron de diferentes maneras:

-Primeramente se elaboró, siguiendo un orden cronológico, el listado de palabras, expresiones y enunciados que se recogieron. En la lista resultante se presenta, además de las emisiones anotadas, la edad del sujeto en el día que se produjo cada emisión y la forma convencional respectiva, así como observaciones, en algunos casos, como se ilustra en el siguiente extracto:

Edad	Formas infantil y convencional; observaciones y reflexiones; tipo de forma verbal empleada
2;3,4	Yo <u>cabo</u> (x quepo). (A)
2;4,8	Ya <u>vinió</u> el circo (x vino) (C)
2;6,12	Yo <u>ero</u> niño (x soy). (B)
2;7,19	Pon el disco que <u>poniste</u> l'otro día: (... <u>pusiste</u> el otro día) (Probablemente haya influencia de la forma "pon", que antecede a "poniste"). (A)
2;7,24	Yo no <u>sabe</u> (poner una pila a un juguete). (x sé) (D)
3;3,1	Mira, papá, no me <u>cayo</u> . (x caigo). (B)
3;6,2	Y, ¿por qué está <u>morida</u> la palomita? (x muerta). (A)

-Después, las formas verbales, aisladas de su contexto lingüístico, se agruparon por verbos, es decir, se reunieron las correspondientes a cada verbo, siguiendo el orden de aparición de éstos. El resultado de tal ordenamiento fue un cuadro que se tituló "Inventario, características y evolución de las formas verbales no convencionales", en el que se presenta, en sendas columnas, los siguientes datos: a) los verbos usados por el sujeto (en infinitivo); b) las inflexiones expresadas y la forma regular (hipotética) correspondiente a cada una, y c) las formas verbales construidas por el sujeto y la evolución de éstas. En esta última columna se presentan las formas utilizadas para cada inflexión y las edades en que se les observó; también se incluyen aquí, de manera abreviada, las situaciones de cuestionamiento al

INED

sujeto sobre determinadas formas y las respuestas que él dio (en la tabla que sigue se ilustra esta organización, con algunos ejemplos).

Verbos	Inflexión expresada y forma regular hipotética	Formas construidas y su evolución
Caber	Quepo (presente de indicativo: [cabo])	Cabo: 2;3,4/ 2;7,14/ 2;10,25/ 3;10,0/ 3;11,1/ 4;3,16/ 4;6,14/ 4;6,17/ <i>Quepo</i> :4;10,13/ Cabo: 4:10:15/ 5:2:19
	Cupo (pretérito de ind.: [cabió])	Cabó: 2;3,10/ 2;7,2
	Quepa (presente de subjuntivo: [caba])	Caba: 3;10,21/ 4;3,16/ 4;6,25/ 6;1,27
Jugar	Juega (imperativo: [juga])	Juga: 2;3,10
Ser	Soy (presente de ind.: [so ?])	<u>Ero</u> : 2;3,10/ 2;5,19/ 2;6,12/ 2;7,14/ 2;8,19/ <u>Ero-soy</u> : 2;9,2/ <u>Ero</u> : 3;5,25/ 3;6,7/ 3;9,17
Poder	Pude (pretérito de ind.: [podí])	<u>Podí</u> : 2;3,26/ 3;5,29/ Podí: 3;8,23/ 4;2,4
	Pudo (pretérito de ind.: [podió])	Podió: 3;10,12/ <u>Pudió</u> : 3;10,23
Traer	Trajo (pretérito de ind.: [traió])	Traió: 2;3,26/ <u>Tajió</u> ("Trajió"): 2;6,26/ 2;7,14/ 2;8,5/ 2;10,25/ Traió: 3;3,21/ <u>Trajió</u> : 3;7,4/ Traió: 3;7,4/ <u>Trajió</u> : 3;7,8/ Traió: 3;8,3/ 3;8,7/ <u>Trajió</u> /traió: 3;8,10/ Traió: 3;9,2/ <u>Trajió</u> : 3;9,7/ 3;9,10/ (¿Trajió-traió? R: Hay indecisión. Ambas formas) 3;9,10/ Traió: 3;9,10/ <u>Trajió</u> : 3;10,10/ 4;1,16/ Traió: 4;1,18/ <u>Trajió</u> : 5;1,16
	Traje (pretérito de ind.: [traí])	(Traí/ <u>trají</u>): 3:4:21/ <u>Trají</u> : 3:5:4/ <i>Traje</i> : 3:5:24/ <u>Trají</u> : 3:6:5/ 3:7:0/ 3:7:5 (Traí/ <u>trají</u>): 3:8:10/ <u>Trají</u> : 3:9:7/ (¿Trají-traje? R: "Trají ..."): 3:9:7 (?)/ <u>Trají</u> : 3:9:15/ Traí: 3:9:17/ (¿Traí-trají? R: "No sé"): 3:9:17/ <u>Trají</u> : 3:9:18/ 3:10:1/ 3:10:11
	Trajiste (pretérito de ind.: [traíste])	Traíste: 3:8:5/ 4:7:6
	Has traído (antepresente: [es regular, el participio])	Has <u>trajido</u> : 3:10:22

-La comparación de las FVNC construidas por el sujeto con las formas regulares hipotéticas, por una parte, y con las formas convencionales, por

INED

otra, permitió distinguir diversos tipos de las primeras. De acuerdo con esta tipificación se agruparon las FVNC observadas, en sendas listas.

-A partir de las tipificaciones mencionadas fue posible representar, de manera codificada, la evolución seguida en cada una de las inflexiones verbales utilizadas por el sujeto. Las secuencias correspondientes a esta evolución se desarrollaron como en el siguiente ejemplo:

Verbos	Inflexión verbal expresada	Secuencias de las formas verbales
Traer	Trajo	A→C→A→C-A→C→A→C-A→A→C→A→C→A→C
	Traje	A-C→C→F→C→A-C→C→A→C
	Trajiste	A...
	Has traído	B (Hiperregularización)

-La codificación de los tipos de FVNC identificados también se utilizó para distinguir éstas en el primer listado elaborado, con el propósito de observar qué tipos de FVNC fueron empleados en diferentes periodos de edad del sujeto. Los códigos correspondientes a cada FVNC fueron añadidos, en la lista de palabras, expresiones y enunciados que se elaboró inicialmente.

Estas formas de manejar la información posibilitaron la realización de los análisis pertinentes, a fin de dar respuesta a las preguntas que se plantearon y derivar algunas conclusiones subsecuentes.

3. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis propuesto, se identificaron los hallazgos y se llegó a las conclusiones que en seguida se presentan, en respuesta a las preguntas de la investigación y los objetivos del estudio:

Primeramente, se encontró que aproximadamente la mitad (48.2%) de las FVNC elaboradas por el sujeto corresponden a las formas que constituyen una regularización gramatical, es decir, se ajustan a lo que sería la forma regular; por ejemplo: *cabo* (por *quepo*), *traió* (por *trajo*), *ponió* (por *puso*), etc. Estas formas las denominamos *formas no convencionales regularizadas* (FNCR) y, en cuanto tipo específico de FVNC, *formas de tipo A*. La otra parte (51.8%) está constituida por formas verbales que no son regulares ni totalmente convencionales, sino que, construidas de manera original y personal, incorporan en su estructura elementos tanto convencionales como regulares; estas formas las llamamos *formas no convencionales idiosincrásicas* (FNCI). Además, dentro de las FNCI se pudieron identificar también varios tipos, que, en orden decreciente de número de casos, fueron los siguientes:

-Formas en las que se adopta, en relación a la inflexión que se expresa, un radical que corresponde a otra persona del mismo tiempo, o a otro tiempo o modo del mismo verbo, y se combina con una terminación propia de la inflexión que se expresa o, en algunos casos, con una terminación similar de otra conjugación (por ejemplo, *vayáramos* [por *fuéramos*], *pongaras* [por

INED

pusieras], *he hcido* [por *he hecho*], etc.). Estas formas se denominaron de *tipo B*.

-Formas en las que el radical es tomado de la forma convencional y la terminación, de la forma regularizada (por ejemplo, *pudió* [por *pudo*], *viní* [por *vine*], *dijió* [por *dijo*], etc.). Estas formas se designaron como de *tipo C*.

-Formas constituidas por el radical regular y una terminación ajena, "aberrante" (por ejemplo, *corneo* [por *cuerno*], *sabe* [por *sé*] y *cabó* [por *cupó*]). Dichas formas se denominaron de *tipo D*.

-Finalmente, formas -sólo dos- que se integran con radical convencional y con terminación correspondiente a otra conjugación. Estas formas, que se designaron como de *tipo E*, son: *vayemos* (por *vayamos*) y *salguemos* (por *salgamos*).

Todas las FVNC construidas por el sujeto estudiado corresponden a inflexiones de verbos que presentan alguna irregularidad. Sin embargo, no todas las inflexiones expresadas son irregulares en sí mismas: en ciertos casos, al hacer extensivas sus reglas morfológicas, el sujeto las aplica a inflexiones que son regulares, incurriendo así en verdaderas hiperregularizaciones. Por otra parte, no todas las formas irregulares de dichos verbos son sustituidas por FVNC: algunas de ellas son usadas por el sujeto, desde el principio, en su forma convencional (y otras, desde luego, aparecerán usadas convencionalmente, después de este periodo).

La evolución en el uso de las FVNC puede analizarse de diferentes maneras; aquí se desarrollaron tres de ellas. Primeramente, se revisó la frecuencia con que los tipos de forma verbal² son utilizados por el sujeto en cada uno de los cinco periodos de un año que comprende el lapso estudiado, con el propósito de saber qué tipo(s) de forma verbal predominan en cada periodo. A este respecto, se encontró que en los cinco periodos el tipo de forma verbal predominante es el *A*, con porcentajes de frecuencia mayores en cada periodo subsecuente. Este tipo de forma verbal es seguido, en orden de frecuencia de mayor a menor, por formas de los tipos *C*, *B* y *D*, en el periodo de 2-3 años; de los tipos *C*, *B* y *F*, en el periodo de 3-4 años; de los tipos *B*, *F* y *C/D*, en el periodo de 4-5 años; de los tipos *B* y *C/F/B-A*, en el periodo de 5-6 años, y por formas de tipo *B* en el periodo de 6-7 años. Así pues, en esta forma de evolución se aprecia una tendencia al uso, gradualmente mayor, de formas gramaticalmente regulares (de tipo *A*), en tanto que las formas de tipo *C* (en parte convencionales, en parte regularizadas) tienden a ser menos usadas, sobre todo a partir del periodo de 4-5 años. Las formas de tipo *B*, que revelan una construcción más idiosincrásica del sujeto, tienden, en lo general, a aumentar su frecuencia en cada periodo sucesivo; algo similar ocurre con las formas convencionales (de tipo *F*) registradas, aunque con porcentajes de frecuencia menores que los de las formas de tipo *B*. Las formas de tipo *D* son usadas solo durante los tres primeros periodos, sin una tendencia clara de aumento/disminución en su uso. Finalmente, las pocas formas de tipo *E* sólo aparecen en el periodo de 3-4 años.

INED

La segunda forma de análisis se dirigió a revisar la progresión seguida en cada una de las inflexiones verbales que se registraron y que implica, en muchos casos, la sucesión de diferentes formas verbales. El propósito principal aquí fue averiguar si existen patrones predominantes en las secuencias de formas verbales. Aunque las limitaciones en los datos disponibles no permitieron lograr completa y objetivamente este propósito, sí se hicieron algunos hallazgos importantes:

-Aproximadamente la mitad de las secuencias (48.7%) comienzan con FNCR (de tipo *A*), en tanto que un porcentaje similar (49.5%) de dichas secuencias empieza con FNCI (de tipos *B*, *C*, *D* y *E*) y sólo dos secuencias (1.7%) comienzan con formas convencionales (de tipo *F*). Este último dato muestra una discordancia con los hallazgos referentes a la adquisición de los verbos en otras lenguas, según los cuales, antes de que los niños empiecen a usar FNCR han pasado ya por el uso de las formas convencionales respectivas.

-Las secuencias de formas verbales se diversifican notablemente: agrupando las secuencias iguales se establecieron 39 patrones de secuencia diferentes. Un rasgo en el que más difieren las secuencias es su longitud, es decir, el número de formas verbales que comprenden.

-En las secuencias más desarrolladas o más extensas pudo observarse que éstas no son lineales, es decir, que no transcurren en una sola dirección, sino que hay progresiones hacia determinadas formas verbales y "retrocesos" a formas usadas anteriormente, aun cuando en algunos se haya llegado al uso de la forma convencional. Por lo anterior, no pocas secuencias aparecen como alternancias, más o menos prolongadas, de dos o tres tipos de formas verbales.

-Al inicio de las secuencias son posibles casi todas las combinaciones de tipos de formas verbales: $A \rightarrow B$, $A \rightarrow C$, $A \rightarrow F$; $B \rightarrow A$, $B \rightarrow F$; $C \rightarrow A$, $C \rightarrow F$; $F \rightarrow A$, $F \rightarrow B$. Sólo las combinaciones $B \rightarrow C$ y $C \rightarrow B$ no aparecen al principio, ni tampoco en el desarrollo de secuencia alguna.

-Por último, se observa que tanto es posible, en el inicio de una secuencia, pasar directamente de cualquiera de los tipos de FVNC a la forma convencional (tipo *F*), como llegar a dicha forma pasando por otras FVNCs.

La tercera forma de análisis consistió en la revisión de conjunto de todas las inflexiones de cada uno de los verbos registrados –en los casos en que aparece más de una inflexión–, atendiendo a los cambios en los lexemas utilizados. La intención principal aquí fue detectar la posible adopción, por parte del sujeto, de patrones o "modelos" lexemáticos aplicables a las diferentes inflexiones y formas verbales elaboradas. Los hallazgos más importantes, en este análisis, muestran que:

-También aquí la evolución aparece, en la mayoría de los verbos, como alternancia, en este caso, de lexemas regulares y lexemas no regulares usados idiosincrásicamente por el sujeto (por ejemplo, *tra-*, *traj-*, *tra-...*, para el verbo *traer*; *vin-*, *ven-*, *veng-...*, para el verbo *venir*, etc.). En algunos verbos, sin embargo, no se sigue este patrón regular → no regular idiosincrásico en el lexema, sino que se adopta un determinado lexema que se usa en todas o casi

INED

todas las inflexiones del verbo respectivo (por ejemplo, *cab-* para el verbo *caber*, *vay-* para el verbo *ir*, etc.).

-Aun en algunos verbos en que esta evolución sigue la secuencia lexemática regular→no regular idiosincrásico..., se advierte que ciertos lexemas son más usados que otros (por ejemplo, *traj-* en el verbo *traer*; *pon-* en verbo *poner*, etc.). Estas características de la evolución dan pie para plantear la hipótesis de que en la adquisición de los verbos irregulares registrados, el sujeto, como estrategia general evolutiva, adopta determinado lexema y lo aplica a todas o a la mayoría de las inflexiones del verbo respectivo.

-En las inflexiones en que se usan tiempos compuestos, el sujeto estudiado conjuga convencionalmente, en todos los casos, el verbo auxiliar (*haber*). El uso de FVNC aparece sólo en el participio de los verbos conjugados, cuya evolución, en lo general, sigue la pauta de las demás inflexiones, en el sentido de que en cada verbo hay una forma o lexema que predomina (por ejemplo, *pon-ido*, para el verbo *poner*; *hic-ido*, para el verbo *hacer*; *dij-ido*, para el verbo *decir*, etc.).

-Finalmente, con base en la serie de observaciones resultantes de esta forma de análisis, se puede afirmar que, en los casos de verbos con más de una inflexión registrada, cada una de las inflexiones tiene su propia evolución, que es independiente de las de otras inflexiones del mismo verbo, es decir, que el nivel de evolución alcanzado en una determinada inflexión no influye necesariamente en el desarrollo de otras inflexiones del verbo al que pertenecen, lo cual significa que tampoco hay linealidad en la evolución del uso de lexemas en el conjunto de las formas correspondientes a todas las inflexiones de un verbo.

Para concluir, puede afirmarse, en respuesta a la pregunta básica que se plantea en este estudio, que, en efecto, la creación o construcción de FVNC por parte del niño que está en proceso de adquisición del español como lengua materna obedece a la tendencia infantil a encontrar regularidad en su lengua – en este caso, en el sistema verbal de la misma- y aparece como alternativa del niño ante determinadas formas de verbos irregulares.

Sin embargo, la actividad regularizante del niño no debe entenderse exclusivamente como aplicación generalizada de las normas de flexión de los paradigmas verbales que se toman como modelos regulares para las conjugaciones respectivas, pues, como hemos visto, sólo aproximadamente la mitad de las FVNC usadas por el sujeto aquí estudiado corresponden a lo que serían las formas gramaticalmente regulares, es decir, coincidentes con estos modelos de conjugación. La otra mitad está constituida por formas verbales que no corresponden a la regularidad –ni, desde luego, a la convencionalidad– sino que son creadas (“inventadas”) por el propio niño a partir de los elementos morfológicos, lexemas y gramemas, conocidos por él.

En el conjunto de las inflexiones de cada verbo expresadas por el niño, la tendencia a la regularidad aparece como la adopción de determinada forma verbal, o determinado lexema, que se aplica a todas o a la mayoría de dichas flexiones.

INED

REFERENCIAS

- Alcina Franch Juan y José Manuel Blecua (1980), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- Beniers Elisabeth (1999), *El lenguaje del preescolar. Una visión teórica*, 2 ed. México, Ed. Trillas.
- Corrales Castillo José de Jesús (2002), *Proyecto de investigación: Algunos aspectos del desarrollo lingüístico en niños de 0 a 6-7años: un estudio de casos*, Durango, Universidad Pedagógica de Durango.
- Dale Philip S. (1999), *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*, México, Ed. Trillas.
- García-Pelayo y Gross Ramón y Fernando, y Micheline Durand (1994), *Diccionario práctico. Conjugación*. México, Larousse.
- Slobin D. I. (1987), *Introducción a la psicolingüística*, México, Ed. Paidós.

NOTAS

Entendemos por *convencionalidad* la característica de la lengua que consiste en que ésta se halla sujeta a "convenciones", es decir, "acuerdos", que se traducen en normas de uso, más o menos explícitas, las cuales solo en parte obedecen a criterios de regularidad o logicidad.

² Para esta faceta del estudio se consideraron también las formas convencionales que aparecieron en la evolución de algunas de las inflexiones estudiadas. Estas formas se denominaron *de tipo F*.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE PERSONALIDAD ESTUDIANTIL TIPO "A"

Dr. Arturo Barraza Macías
tbarraza@terra.com.mx

Coordinador del Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango

Propiedades Psicométricas

- a) **Confiabilidad:** Una vez aplicado el procedimiento correspondiente, mediante el programa estadístico SPSS Versión 11, se obtuvo una confiabilidad de .81 en alfa de cronbach. Este nivel de confiabilidad interpretado por el baremo proporcionado por De Vellis (en García, 2006) nos permite afirmar que la confiabilidad de la Escala de Personalidad Estudiantil Tipo "A" es muy buena.
- b) **Validez:** se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional de la Escala de Personalidad Estudiantil Tipo "A" a través de la Estructura Factorial obtenida en el análisis correspondiente. Se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen la escala a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global de la escala permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido, en este caso, la Personalidad Estudiantil tipo "A"

Aplicación

La escala es autoadministrada y se puede solicitar su llenado de manera individual o colectiva; su resolución no implica más de 10 minutos.

Estructura

La Escala de Personalidad Estudiantil Tipo "A" se configura por 16 ítems. La distribución de los ítems según las dimensiones utilizadas fue la siguiente:

INED

- Orientación al trabajo (Implicación en el trabajo o compromiso máximo con el trabajo): ítems 1, 6, 7, 8, 11 y 13.
- Competitividad (necesidad de reconocimiento): ítems 2, 9, 14, 15 y 16.
- Impulsividad/impaciencia (urgencia de tiempo): ítems: 3, 4, 5, 10 y 12.

Escala de Personalidad Estudiantil Tipo "A"

Instrucciones: señala con una **X** la **frecuencia** (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre o siempre) con que se presente cada situación en tu caso personal.

ITEMS	NUNCA	RARA VEZ	ALGUNA VEZ	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Te sientes con la obligación de terminar todos tus trabajos escolares una vez que los has comenzado.					
2. Te gusta competir con los compañeros de tu clase					
3. Te molesta tener que esperar a tus compañeros cuando se reúnen a realizar un trabajo por equipo					
4. Te sientes muy presionado por llegar puntual a la clase					
5. En el horario fuera de clases te sientes presionado por el trabajo escolar					
6. Utilizas el fin de semana para realizar tus trabajos escolares.					
7. Te interesan muchos de los temas a trabajar durante las diferentes clases					
8. Tomas tus compromisos escolares muy en serio					
9. Te interesa el reconocimiento de tus compañeros y del maestro cuando participas en clase.					
10. Te molesta cuando el maestro no organiza su exposición y se dispersa en su explicación.					
11. Eres muy cuidadoso con los detalles de los trabajos escolares que realizas					
12. Te molesta tener que esperar al maestro para iniciar la clase					
13. Crees que si te esfuerzas puedes lograr un mejor desempeño escolar					
14. Cuando realizan exposiciones por equipos buscas que tu equipo sea el mejor.					
15. Cuando participas en clase sueles hacerlo de manera rápida buscando concreción					

16. Te gusta demostrar o exhibir ante los demás tus logros académicos					
---	--	--	--	--	--

Referencias

- Barraza Macías Arturo (2007), Construcción y validación inicial de la Escala de Personalidad Estudiantil Tipo "A", *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*
- García Cadena Cirilo (2006), "La medición en ciencias sociales y en la psicología" en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de René Landeros Hernández y Mónica T. González Ramírez (comp.), México, Trillas.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Martha Moreno
mmoreno@upd.edu.mx
aquarius6494@yahoo.com.mx

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango

Información Estadística

Confiabilidad: Se obtuvo 0.96 de confiabilidad del instrumento a través del Alfa de Cronbach mediante la aplicación de Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows V. 11.0.0; este nivel de confiabilidad puede considerarse alto tomando en cuenta que el máximo valor que puede obtenerse es de 1.

Validez: Respecto a la validez de contenido los ítems que conforman el instrumento se estructuraron a partir del marco de referencia en el que se recuperan planteamientos referidos a diversos elementos para el uso de herramientas de la comunicación telemática para la enseñanza (Aguaded y Cabero, 2002) la los nuevos instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje (Majó y Marqués, 2002), a las nuevas competencias para el empleo de las TIC (Marqués, 2000), así como a los perfiles y funciones que deben desempeñar los profesores de Educación Primaria al frente de Red Escolar y Enciclopedia.

Aplicación

Es un cuestionario autoadministrado que puede ser aplicado de manera individual o colectiva, cuya resolución no implica más de 15 minutos.

Estructura

El cuestionario contiene 74 ítems, distribuidos en dos secciones.

INED

La Sección I contiene seis ítems, referidos a variables sociodemográficas y a los sujetos de la investigación.

La Sección II, contiene 68 ítems en un Escalamiento Tipo Lickert de cinco valores numéricos (del 1 al 5, donde uno es poco y cinco mucho) referidos a contenidos básicos de formación que pueden ser percibidos como necesidades de formación, los que se presentan en el siguiente cuadro:

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítems
Contenidos Básicos sobre TIC's	Herramientas Genéricas	Utilidades Generales	4
		Herramientas para el procesamiento de la información	7
		Herramientas para la comunicación	6
		Herramientas para la búsqueda y consulta de la información	2
			Subtotal 19
	Habilidades para investigación, búsqueda, selección y redacción de información		5
	Empleo del equipo básico del aula de medios/enciclopedia		5
			Subtotal 29
Contenidos Básicos Temáticos	Propósitos y Contenidos de las asignaturas	Propósitos de las asignaturas	6
		Contenidos de las asignaturas	6
			Subtotal 41
Contenidos Básicos Psicopedagógicos			5
	Corrientes Pedagógicas	Concepciones de aprendizaje desde diferentes corrientes pedagógicas	3
		Concepciones de enseñanza desde diferentes corrientes pedagógicas	3
	Modelos de aprendizaje a través de las	Rol del maestro desde diferentes modelos de aprendizaje	4

INED

	Herramientas de Desarrollo Multimedia					
12	Empleo del Correo Electrónico con Fines Educativos					
13	Empleo de Mensajería Instantánea					
14	Empleo del Chat con Fines Educativos					
15	Empleo de los Foros de Discusión con Fines Educativos					
16	Empleo de Videoconferencias					
17	Transmisión de Ficheros					
18	Empleo de Navegadores					
19	Empleo de Buscadores					
20	Desarrollo de Habilidades para la Investigación					
No.	Ítem	1	2	3	4	5
21	Desarrollo de Habilidades para la Búsqueda de Información					
22	Desarrollo de Habilidades para la Selección de Información					
23	Desarrollo de Habilidades de Argumentación					
24	Desarrollo de Habilidades de Redacción					
25	Uso del Servidor					
26	Uso de la Impresora					
27	Uso del Equipo de Recepción de EDUSAT					
28	Uso de la Línea Telefónica para Acceso a Internet					
29	Uso del Pizarrón Electrónico					
30	Conocimiento de Propósitos de la Asignatura de Español					
31	Conocimiento de Propósitos de la Asignatura de Matemáticas					
32	Conocimiento de Propósitos de la Asignatura de Historia					
33	Conocimiento de Propósitos de la Asignatura de Civismo					
34	Conocimiento de Propósitos de la Asignatura de Geografía					
35	Conocimiento de Propósitos de la Asignatura de Ciencias Naturales					
36	dominio de Contenidos de la Asignatura Español					
37	dominio de Contenidos de la Asignatura Matemáticas					
38	dominio de Contenidos de la Asignatura Historia					
39	dominio de Contenidos de la Asignatura Civismo					
40	dominio de Contenidos de la Asignatura Geografía					
No.	Ítem	1	2	3	4	5
41	dominio de Contenidos de la Asignatura Ciencias Naturales					
42	Uso Didáctico de las Nuevas Tecnologías					
43	Conocimientos sobre Organización del Grupo					
44	Proceso de Planeación de la Clase					
45	Organización de la Clase					
46	Proceso de Evaluación de Aprendizajes					
47	Conocimientos sobre la Concepción de Aprendizaje desde la Teoría Constructivista					
48	Conocimientos sobre la Concepción de Enseñanza desde la Teoría Constructivista					
49	Conocimientos sobre la Concepción de Aprendizaje desde la Teoría Humanista					
50	Conocimientos sobre la Concepción de Enseñanza desde la Teoría Humanista					

	Teoría Humanista					
51	Conocimientos sobre la Concepción de Aprendizaje desde la Teoría Cognitiva					
52	Conocimientos sobre la Concepción de Enseñanza desde la Teoría Cognitiva					
53	Conocimientos sobre el Rol del Maestro desde el Aprendizaje Autónomo					
54	Conocimientos sobre el Rol del Alumno desde el Aprendizaje Autónomo					
No.	Ítem	1	2	3	4	5
55	Conocimientos para el Diseño de Estrategias de Aprendizaje desde Aprendizaje Autónomo					
56	Conocimientos para el Diseño de Estrategias de Enseñanza desde el Aprendizaje Autónomo					
57	Rol del Maestro desde el Aprendizaje Colaborativo					
58	Rol del Alumno desde el Aprendizaje Colaborativo					
59	Conocimientos para el Diseño de Estrategias de Aprendizaje desde el Aprendizaje Colaborativo					
60	Conocimientos para el Diseño de Estrategias de Enseñanza desde el Aprendizaje Colaborativo					
61	Conocimientos sobre el Rol del Maestro desde el Aprendizaje Significativo					
62	Conocimientos sobre el Rol del Alumno desde el Aprendizaje Significativo					
63	Conocimientos para el Diseño de Estrategias de Aprendizaje desde el Aprendizaje Significativo					
64	Conocimientos para el Diseño de Estrategias de Enseñanza desde el Aprendizaje Significativo					
65	Resguardo de Equipo y Materiales					
66	Elaboración de Registro de Usuarios y Consultas					
67	Elaboración y Control de Entradas y Salidas					
68	Elaboración de la Calendarización de Actividades					

Referencias

Aguaded Gómez José Ignacio y Julio Cabero Almenara. (2002), Educar en la red, Málaga, Aljibe.

Barraza Macías Arturo, Gutiérrez Rico Dolores y Ceniceros Cázares Delia. Necesidades formativas en los ámbitos de la innovación educativa. Disponible en URL: <http://www.upd.edu.mx/librospub/invest.htm>

Ejemplos de trayectos formativos. Disponible en URL: [http://pronap.ilce.edu.mx/enciclopedia/site/documentos/ejemplos trayectos formativos.doc](http://pronap.ilce.edu.mx/enciclopedia/site/documentos/ejemplos_trayectos_formativos.doc)

Generalitat de Catalunya. Departament d' Ensenyament. (2003) Relación de Competencias Básicas. Barcelona. Disponible en URL: <http://cercador.gencat.net/cercador/AppJava/index.jsp?q=39+competencias+b%E1sicas+en+TIC&submit=cercar+%3E&site=educacio>

INED

Majó, Joan y Marquès Pere. (2002), La revolución educativa en la era Internet, Bilbao, Praxis.

Marquès Graells, Pere. (2000), Nueva cultura, nuevas competencias. Disponible en URL: <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>

Programa Enciclopedia. Documento Base (2004). Disponible en URL: [http://www.enciclomedia.edu.mx/Conoce Enciclomedia/Que es/Documento Base.pdf](http://www.enciclomedia.edu.mx/Conoce_Enciclomedia/Que_es/Documento_Base.pdf).

Red Escolar. Disponible en URL: <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/quees/indexquees.htm>

MAGISTER DIXIT

EFICIENCIA DEL PROGRAMA ENCICLOMEDIA. RESULTADOS DE UNA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Alejandra Delgado Chávez (1)
mercadc@hotmail.com
Gerardo Gurrola Núñez (2)
gera1186@hotmail.com
Rosa de Lima Moreno Luna (3)
rosydelima63@yahoo.com.mx
Teresa del Carmen Félix Raigosa (4)
tere_cad@hotmail.com

1, 2, 3 y 4.- Alumnos de la Maestría en Educación de la Universidad Interamericana para el Desarrollo

INTRODUCCIÓN

El Programa de Enciclomedia fue creado a fin de mejorar los procesos educativos de los niños y jóvenes y la importancia de éste radica en establecer una relación estrecha entre los libros y los recursos multimedia

El presente estudio brinda una visión más amplia sobre la eficiencia del trabajo que se realiza con el programa Enciclomedia dentro de la Escuela Secundaria Estatal Juan Escutia.

Para esto, se toman en cuenta indicadores como las herramientas para la construcción de aprendizajes, la creación de ambientes de aprendizaje, el uso de los recursos tecnológicos e informáticos y las estrategias de aprendizaje., todos estos, considerados por su importancia para el logro de objetivos de aprendizaje.

CONTEXTO

La Escuela Secundaria Estatal Juan Escutia se encuentra en las calles Ignacio López Tarso esquina con Juan Aldama s/n, Colonia Valle del Guadiana de la ciudad de Durango, Dgo.

La mayor parte de las familias de los alumnos que estudian en esta institución, son disfuncionales y amalgamadas. Los adolescentes y niños son

INED

cuidados por sus tíos y/o abuelos. El nivel socioeconómico es bajo. Algunos padres de familia son obreros o empleados por su cuenta. En la colonia prevalece el vandalismo, la colonia tiene un líder. Existe una gran cantidad de alumnos que tiene problemas serios de salud.

Este centro escolar, con 15 años a partir de su fundación, cuenta con un espacio para biblioteca, un laboratorio químico y uno de cómputo que son aprovechados por los alumnos y maestros en la medida que señalan los planes y programas de estudio correspondientes a las materias de biología, química, física y cómputo; se constituye por 8 grupos (3 de 1er grado, 3 de segundo y 2 de tercero) de los cuales sólo los de primero cuentan con el programa enciclomedia.

La planta de maestros que atienden a los diferentes grupos de primer grado y tienen acceso al uso de este recurso, está constituida por: 1 de español, dos de matemáticas, uno de geografía, uno de ciencias, uno de inglés, dos de taller, 2 de educación física uno de artística, 1 de cultura a la legalidad. La escuela cuenta con 22 integrantes de la planta docente y un total de 183 alumnos (85 alumnas y 98 alumnos).

OBJETIVOS DEL PROGRAMA ENCICLOMEDIA

El Programa Enciclomedia tiene como objetivos a desarrollar durante los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje (SEP, 2004):

Objetivo general:

Contribuir a la mejora de la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación primaria del país e impactar en el proceso educativo y de aprendizaje por medio de la experimentación y la interacción de los contenidos educativos incorporados a Enciclomedia, convirtiéndola en una herramienta de apoyo a la labor docente que estimula nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los temas y contenidos de los Libros de Texto.

Específicos:

1. Proporcionar a maestros y alumnos de educación primaria, fuentes de información actualizada y herramientas para la construcción de los aprendizajes con el apoyo de novedosos recursos tecnológicos.
2. Promover la generación de un aprendizaje más significativo a través de nuevas rutas de acceso al conocimiento, que conduzcan a docentes y alumnos a la creación de ambientes atractivos, útiles y organizados de temas, conceptos y contenidos, a partir de la inclusión de nuevos lenguajes audiovisuales como un

INED

complemento para la construcción del mensaje, la información y el conocimiento.

3. Fomentar conocimientos, habilidades, valores y aptitudes que permitan a los alumnos de escuelas urbanas, rurales e indígenas, así como a los niños con necesidades educativas especiales, valorar su cultura y su entorno, a la vez que relacionarse respetuosamente con el resto de los niños mexicanos.
4. Sugerir al docente estrategias didácticas innovadoras para el tratamiento de los contenidos curriculares.
5. Recuperar los conocimientos y experiencias del docente, en la integración, organización y desarrollo de temas o conceptos frente al grupo, generando un ambiente interactivo que propicie el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
6. Continuar con la incorporación del manejo de las TIC en los procesos educativos, estableciendo así, nuevas maneras de construcción grupal del conocimiento en comunidades de aprendizaje que reconozcan el potencial de utilizar los recursos tecnológicos e informáticos para el desarrollo cognitivo y creativo de los alumnos.
7. Promover la construcción de redes horizontales entre las escuelas para el intercambio de experiencias y prácticas docentes con el uso de Enciclomedia, influyendo en la gestión educativa para que sea la comunidad escolar quien identifique necesidades, problemas y metas tendientes a elevar la calidad del sistema

Todos estos objetivos tienen como finalidad lograr una educación de calidad que permita a los alumnos alcanzar un mejor desempeño dentro de la escuela y en el seno de los diversos grupos en los que se desenvuelve.

PREGUNTAS DE EVALUACIÓN

- ¿Qué tan eficiente es el uso de herramientas para la construcción de aprendizajes?
- ¿Qué tan eficiente es la creación de ambientes de aprendizaje?
- ¿Qué tan eficientes son las estrategias didácticas que aplica el docente durante el uso de Enciclomedia?

INED

- ¿Qué tan eficiente es el uso de recursos tecnológicos e informáticos al trabajar con Enciclomedia?

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

- Determinar la eficiencia del uso de herramientas para la construcción de aprendizajes por parte de los docentes que trabajan con enciclomedia en la Escuela Secundaria Juan Escutia.
- Determinar la eficiencia de la creación de los ambientes de aprendizaje para la aplicación del Programa Enciclomedia.
- Determinar la eficiencia de las estrategias didácticas que aplica el docente durante el uso de Enciclomedia.
- Determinar qué tan eficiente es el uso de recursos tecnológicos e informáticos al trabajar con Enciclomedia.

OPERACIONALIZACIÓN

Para estar en condiciones de evaluar la eficiencia con que se aplica el Programa Enciclomedia en la Escuela secundaria Juan Escutia, de la Colonia Valle del Guadiana, es necesario definir el tipo de información que se requiere recolectar para dar respuesta a las preguntas de evaluación, así como los procedimientos, instrumentos e informantes, lo que permitirá recabar la información (Valenzuela, 2004).

Para ello, en el contexto de la presente investigación, es preciso partir, entonces, de los aspectos y criterios de valuación, para definir los ítems de las encuestas que se aplicarán a los maestros y alumnos de los grupos de 1er. grado, que son los involucrados en el programa enciclomedia.

Así, para los aspectos:

- Herramientas para la construcción de aprendizajes*, la información a recabar se refiere a la determinación de los recursos tecnológicos con los que cuenta, evaluando el uso que el maestro hace de ellos durante la clase y los resultados que obtiene de ellos, a través del análisis de las respuestas que dé a los cuestionamientos acerca de las herramientas que utiliza para impartir la clase y del acceso a enciclomedia.
- Creación de ambientes de aprendizaje*, los ítems, guiarán la búsqueda de información sobre la adecuación de la infraestructura, la motivación de los alumnos y las actitudes que se observan de los alumnos ante el trabajo cotidiano y específicamente ante el uso de enciclomedia.

c) *Estrategias didácticas*, Los maestros deberán dar respuesta acerca de las técnicas de enseñanza más utilizadas en el trabajo diario con los alumnos, lo cual permitirá dar cuenta de la eficiencia y la eficacia de los procesos. La pregunta clave es ¿Qué técnica de enseñanza es la que más utiliza?

d) *Uso de los recursos informáticos*, se hará referencia al proceso seguido en la aplicación de los recursos informáticos con los que se cuenta en el aula, específicamente el equipo de enciclomedia.

Estos aspectos serán evaluados a partir de la aplicación de los instrumentos dirigidos a los maestros ya que serán quienes nos proporcionen información fidedigna acerca del uso didáctico de enciclomedia en la escuela de referencia.

Otros informantes serán los alumnos, pues sus respuestas nos permitirán conocer el punto de vista de los estudiantes respecto a uso de enciclomedia por parte de los maestros, además de permitirnos corroborar los datos obtenidos por parte de los maestros, logrando una evaluación más completa del programa en los aspectos y criterios definidos como parte de esta evaluación.

Así, los aspectos a evaluar a partir de las respuestas de los alumnos, hacen referencia a:

a) *Creación de ambientes de aprendizaje evaluando*, desde el aporte de información acerca de su Percepción de la infraestructura y la opinión que se han generado acerca del programa enciclomedia, obteniendo datos que permitan evaluar el programa con el criterio de eficiencia.

b) *Estrategias de aprendizaje*, evaluando si el uso del recurso ha propiciado nuevas y variadas estrategias de aprendizaje que permitan efficientar sus procesos de aprendizaje.

c) *Uso de recursos tecnológicos e informáticos*, en cuanto a la eficiencia de los procesos de aprendizaje apoyados por el uso del programa. Lo anterior en función a los datos que se obtengan en base a las respuestas a cuestionamientos que tienen que ver con el uso del programa Enciclomedia y la percepción que se tiene sobre la eficiencia de Enciclomedia.

INSTRUMENTOS

Este estudio es cuantitativo, utilizando estudio de caso, atomista y exploratorio. La población está conformada por 12 profesores y 50 alumnos.

Se aplicaron dos encuestas. Una de ellas dirigida a la planta docente de la Escuela Secundaria Juan Escutia y consta de dos partes: la primera son preguntas con respuestas opcionales, de diferentes categorías y la segunda

INED

La aplicación del programa de Enciclomedia en la escuela secundaria estatal Juan Escutia, turno vespertino tiene un nivel de eficiencia del 80%.

Este estudio demuestra la importancia que Enciclomedia tiene dentro de las actividades y herramientas que aplica el docente que busca cumplir de una mejor manera los objetivos del plan de estudios.

Sobre los criterios, se encontró que ninguno de los evaluados es totalmente eficiente, y es gracias a las encuestas, nos percatamos de que tanto las herramientas para la construcción de aprendizajes como la creación de un ambiente adecuado de aprendizaje tienen un amplio rango para ser desarrollados en beneficio de los mismos objetivos planteados por el programa.

Cabe mencionar que Enciclomedia es una excelente oportunidad para motivar a los alumnos de esta institución, quienes durante el estudio mostraron interés por este programa.

Es necesaria la generación de estrategias que permitan al docente el mejoramiento constante como fundamento para la orientación del desarrollo del proceso de planeación didáctica y su consecuente aplicación en el trabajo diario con los alumnos.

REFERENCIAS

- Secretaría de Educación Básica y Normal (2004), *Programa Enciclomedia. Documento base*, México, Autor.
- Valenzuela González Jaime Ricardo (2004), *Evaluación de instituciones educativas*, México, Trillas.

INDICADORES PARA LA ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Comité de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango

Presidente: Dr. Arturo Barraza Macías; Miembro Interno: Mtro. José de Jesús Corrales Castillo; Miembros externos: Mtra. Adla Jaik Dipp (Investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional CIIDIR-IPN, Unidad Durango) y Mtro. Raymundo Carrasco Soto (Profesor Investigador de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango)

PRESENTACIÓN

En los últimos diez años, nuestra Universidad ha visto crecer, cuantitativa y cualitativamente, la investigación que se venía desarrollando en la institución. Esto ha permitido, entre otras cosas, evidenciar las limitaciones y problemas estructurales que se tienen para el desarrollo de la misma. Uno de los problemas centrales lo representa el hecho de que no existen normas ni criterios básicos que regulen la aceptación, el seguimiento y la difusión de las propuestas de investigación. Para la solución de este problema, el Programa de Investigación ha impulsado, desde su conformación, una línea de trabajo, al interior del área de investigación, sobre normatividad institucional; los trabajos efectuados dentro de esta línea nos permitirán contar con normas claras y explícitas para regular la aceptación de los proyectos de investigación, supervisar los avances logrados y reglamentar los criterios para su publicación.

Una de las primeras acciones a desarrollar en esta línea de trabajo fue la creación del Comité de Investigación Educativa, el cual se constituye en una instancia colegiada que se adscribe al Proyecto *Condiciones Institucionales para el Desarrollo de la Investigación Educativa*, perteneciente al Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango.

Una vez establecido dicho Comité, una de sus primeras tareas fue la elaboración de indicadores que orienten la elaboración y evaluación de proyectos de investigación. Después de varias sesiones de trabajo colegiado, y tras someter el producto final a aprobación en el Consejo del Área de Investigación y Posgrado, el Comité de Investigación Educativa pone a disposición de los académicos de nuestra universidad el documento titulado

justamente **Indicadores para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación.**

Con la socialización de estos indicadores, el Programa de Investigación pasará a una nueva etapa de trabajo, en la que los proyectos de investigación elaborados por nuestros académicos no solamente hayan de registrarse, sino que también deban ser dictaminados, para su inscripción al Programa de Investigación. Con esta medida se pretende impulsar el desarrollo de la investigación educativa de nuestra institución bajo reglas claras y criterios mínimos de calidad.

I. COMPONENTES, ELEMENTOS Y ESTRUCTURA DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

A. COMPONENTES Y ELEMENTOS

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema es el componente inicial de un proyecto de investigación, que determina y encauza todas las acciones que habrán de seguirse posteriormente.

Una investigación se origina en ideas, es decir, para iniciar una investigación siempre se necesita una idea. Las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad que habrá de investigarse y pueden generarse a partir de una gran variedad de fuentes, entre las cuales se pueden mencionar: las experiencias individuales, materiales escritos y audiovisuales (libros, revistas, periódicos, tesis; televisión y radio), teorías, descubrimientos producto de investigaciones, conversaciones personales, observaciones de hechos, creencias y hasta presentimientos.

El planteamiento del problema comprende los siguientes elementos:

a). Pregunta(s) de investigación

Este apartado se inicia indicando el área o situación desde donde se origina el problema y, a partir de ahí, se enuncia la pregunta principal y, en su caso, algunas preguntas de investigación secundarias.

Las preguntas representan el *qué* de la investigación. La(s) pregunta(s) de investigación orienta(n) hacia las respuestas que se buscan en dicha investigación.

b). Antecedentes

Los antecedentes muestran las investigaciones precedentes, que van a permitir ubicar el estudio en el área de conocimiento en que se inscribe el tema tratado. Los antecedentes incluyen una buena revisión actualizada de literatura existente sobre el problema de investigación que se ha planteado,

INED

por lo que contienen resultados o hallazgos de estudios preliminares, nacionales y/o internacionales.

c). Justificación

Justificar una investigación es exponer sus razones de ser, es decir, es exponer el *para qué*, o bien el *por qué*, del estudio a desarrollar. Por medio de la justificación se demuestra que la investigación es necesaria e importante: se menciona lo relevante del estudio y qué aportaciones puede hacer.

d). Objetivos

Los objetivos constituyen el propósito hacia la cual está orientada la investigación. Se refieren a las contribuciones que el autor pretende derivar de su estudio. Para ello, suele plantearse un objetivo general, el cual puede ir seguido de uno o varios objetivos específicos. Hay que poner especial cuidado en la selección de los verbos respectivos, mismos que enuncian lo que se pretende lograr.

e). Hipótesis

Para el caso de estudios cuantitativos, y cuando así se requiera, se formulan hipótesis de investigación. La hipótesis es una proposición, conjetura, suposición o argumento que trata de explicar ciertos hechos; es una explicación tentativa sobre la relación entre variables.

En la estructura de un proyecto de investigación, la(s) hipótesis puede(n) ser ubicada(s) en el planteamiento del problema, o bien, después de los referentes teóricos o en el componente referido a la estrategia metodológica.

2. REFERENTES (TEÓRICOS, CONCEPTUALES, CONTEXTUALES, ETC.)

Este componente del proyecto de investigación, que en la literatura sobre metodología de la investigación adopta diversas denominaciones ("marco teórico", "marco de referencia", "referencias teóricas", "perspectiva teórica", "marco conceptual", etc.), comprende el conjunto de informaciones que permiten encuadrar el problema objeto de estudio en un contexto de investigación, ya sea teórico, ya conceptual, social, institucional, o de otros tipos. Estas informaciones son, en gran parte, producto de la revisión de la literatura sobre el tema o problemas y de estudios o investigaciones relacionados con él, así como de la construcción que, al respecto, haya realizado el investigador.

Dependiendo del enfoque metodológico adoptado, este apartado del proyecto puede contener uno o más de los siguientes elementos:

a) Referentes teóricos (o "marco teórico")

En sentido amplio, el marco teórico proporciona una visión de dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual se mueve el investigador; señala cómo encaja la investigación en el panorama de lo que se conoce sobre el tema o tópico estudiado; asimismo, puede proporcionar ideas nuevas y es útil para compartir los descubrimientos recientes de otros investigadores. Su función principal es sustentar teóricamente la investigación, lo cual implica exponer y analizar las teorías, perspectivas o enfoques que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio.

b). Referentes conceptuales (o "marco conceptual")

Este elemento consiste en la definición y análisis de los términos o conceptos que van a emplearse con mayor frecuencia y sobre los cuales converge toda la investigación.

c). Referentes contextuales (o "marco referencial")

Este elemento consiste en la descripción del contexto (institucional, social, etc.) en el cual se llevará a cabo la investigación y comprende la caracterización de lugares y situaciones que serán el escenario de la investigación, así como de los sujetos y procesos que serán estudiados.

Además de estos referentes, en el proyecto de investigación pueden incluirse otros, según las características y necesidades de la investigación; por ejemplo, referentes curriculares o normativos, históricos e incluso empíricos (producto de la experiencia del investigador o de las exploraciones previas que éste haya realizado).

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica comprende cinco distintas acepciones que normalmente tienden a integrarse en un solo constructo. En ese sentido, puede ser conceptualizada como *plan*, como *pauta*, como *táctica*, como *posición* y como *perspectiva*. Estas cinco acepciones definen de manera complementaria lo que es una estrategia. La estrategia metodológica normalmente describe: el paradigma, el método, las técnicas, los instrumentos y los sujetos involucrados en el desarrollo de la investigación.

a). Paradigma

El paradigma es el marco de investigación, de carácter epistémico-metodológico, que proporciona un conjunto de reglas, técnicas y procedimientos que se constituyen en un modelo para la construcción de problemas de investigación y para su abordaje metodológico. El paradigma a utilizar puede ser:

INTE

- Explicativo o cuantitativo, en lo general, y positivista o postpositivista, en lo particular.
- Comprensivo, hermenéutico, interpretativo o cualitativo
- Emancipador o sociocrítico.

En la estrategia metodológica se describen las ideas fuerza que sustentan al paradigma seleccionado.

b). Método

El método es el procedimiento que, ordenado lógicamente y dirigido por ciertas reglas, guía la realización de una práctica investigativa; se le suele caracterizar por definir la lógica general de trabajo a través de una serie de pasos. El método a utilizar puede ser:

- Hipotético-deductivo o empírico-inductivista, en el caso del paradigma cuantitativo
- En el paradigma cualitativo puede ser: etnografía, estudio de casos, fenomenología, interaccionismo simbólico, etnometodología, teoría fundamentada e historia de vida.
- En el paradigma sociocrítico puede ser: Investigación-acción, investigación-acción participativa o sistematización de la experiencia profesional.

En la estrategia metodológica se definen los momentos, etapas o fases por los que atravesará la investigación a realizar. Cuando haya necesidad, se aclara el modelo a seguir dentro del método particular que se ha elegido.

c). Técnicas

Las técnicas son los procedimientos específicos que, bajo ciertas reglas, coadyuvan al logro de los objetivos planteados por el método. En ese sentido, son solidarias y dependientes del método. Las técnicas a emplear, según el método que se utilice, pueden ser las siguientes:

- En el método hipotético-deductivo o empírico-inductivista: la observación, la entrevista y la encuesta.
- En métodos cualitativos: observación, entrevista, encuesta, grupo de discusión, grupo focal, narrativas, redes semánticas y análisis de documentos.
- En métodos sociocríticos: se pueden utilizar tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, de preferencia éstas últimas.

En la estrategia metodológica se describen las técnicas a utilizar y se justifica la elección con relación al problema de investigación y al método. En esta parte, además, se señalan los procedimientos, cualitativos o cuantitativos, que se utilizarán para realizar el análisis de la información recolectada.

Asimismo, en la estrategia metodológica de orientación cuantitativa se informa de los procedimientos seguidos para garantizar la confiabilidad de la medición a efectuar y las evidencias de validez obtenidas. Por otra parte, en la estrategia metodológica de orientación cualitativa y sociocrítica se informa de

las estrategias o procedimientos utilizados para asegurar la credibilidad, la confirmabilidad, la dependencia y la transferibilidad.

d). Instrumentos

Los instrumentos son los elementos operativos de la técnica, que hacen posible la recolección de la información. Los instrumentos a emplear, según el método y la técnica que se utilicen, pueden ser los siguientes:

- Métodos cuantitativos y sociocríticos:
 - La observación: lista de cotejo, cédula, guía o protocolo observacional y escalas de evaluación.
 - La entrevista: cédula o cuestionario, de carácter presecuencializado y semiestructurado o estructurado.
 - La encuesta: cuestionario, escalas, inventarios, pruebas pedagógicas y tests.
- Métodos cualitativos y sociocríticos:
 - Observación: diario del investigador, diario del profesor, diario del alumno, notas de campo, registros ampliados y registros anecdóticos.
 - Entrevista: cédulas o guías de carácter presecuencializado o no presecuencializado y sin estructura, semiestructurada o estructurada
 - Encuesta: cuestionario.
 - Grupo de discusión: guía del moderador.
 - Grupo focal: guía del moderador
 - Narrativas: hoja con instrucciones.
 - Redes semánticas: hoja de respuestas.
 - Análisis de documentos: guía de análisis

En la estrategia metodológica se describen los instrumentos a utilizar y el procedimiento con el que fueron elaborados. En el caso de la estrategia metodológica de orientación cuantitativa, se presenta, en un anexo, el proceso de operacionalización realizado.

e). Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación son las personas que proporcionan la información o se convierten en la fuente de los datos, Normalmente se describen tomando como base los siguientes indicadores:

- En la estrategia metodológica de orientación cuantitativa, se especifican la población y la muestra. En el primer caso, se especifican los criterios de inclusión y exclusión, mientras que en el segundo, se describe el procedimiento utilizado para determinar el tamaño de la muestra y para seleccionar a las unidades muestrales. De manera opcional, se ofrece información sobre el contexto donde se desarrolla la investigación.

En la estrategia metodológica de orientación cualitativa y sociocrítica se describen de manera detallada los sujetos participantes, el tipo de

INED

muestreo realizado (selección de informantes, acontecimientos, comportamientos, etc.) y el contexto en el que se desarrolla la investigación. En caso de que, en otro apartado del proyecto, se hayan presentado referentes contextuales o establecido un marco contextual, en el presente sólo se enunciarían éstos.

4. PROGRAMA DE TRABAJO

Este apartado informa sobre la organización temporal del trabajo de investigación y la definición de los recursos que se necesitarán para su desarrollo. Se incluyen aquí los siguientes elementos.

a). Agenda de trabajo

En esta parte se establece el itinerario de la investigación y la calendarización de la misma; incluye:

- Descripción del plan de actividades. Aquí se indican las actividades más relevantes para desarrollar el proyecto; por ejemplo, revisión de la literatura; construcción de referentes teóricos, contextuales, etc.; elección de la muestra, elaboración de instrumentos, aplicación de instrumentos, análisis de resultados, redacción de informe, etc. Esta parte es congruente con los objetivos específicos del proyecto.
- Calendarización del plan de actividades. Las actividades más relevantes se organizan en el tiempo y se plasman en un cronograma que permita visualizar el tiempo que tomará cada una, si son paralelas o subsecuentes unas de otras, y constatar el cumplimiento de los objetivos.

b). Recursos

Aquí se especifican las necesidades de recursos humanos, materiales y espaciotemporales para desarrollar el proyecto, los cuales deben ser congruentes con las actividades a desarrollar.

- Recursos humanos: Se indica el número total de participantes en el proyecto, especificando para cada uno: grado académico, actividad específica a desarrollar, tiempo dedicado al proyecto e institución a la que pertenece.
- Recursos materiales: Se indican los recursos materiales necesarios para desarrollar el proyecto, incluyendo equipo, artículos de papelería, material bibliográfico, pasajes y viáticos, etc., y especificando el costo de cada uno. Señalar si se tendrá apoyo de otra institución y de que tipo.
- Recursos espaciotemporales: Se indican las necesidades de espacio y de tiempo requeridas para el desarrollo de la investigación y se señala, en cada caso, si se dispone o no de estos recursos.

B. ESTRUCTURA

Un proyecto de investigación tendrá una estructura compuesta de las siguientes partes:

- Portada.
- Resumen.
- Tabla de contenido.
- Desarrollo (v. "componentes y elementos").
- Lista de referencias o bibliografía.
- Apéndices y/o anexos, si se hacen necesarios.

Nota: Para aspectos formales y de estilo (como: citas, referencias, títulos y encabezados, paginación, etc.) se recomienda apegarse a un manual de estilo de presentación (APA, Harvard, UPN...) y seguir sus lineamientos de manera uniforme en todo el documento.

II. PARÁMETROS DE EVALUACIÓN

Se presentan aquí, de manera esquemática, algunos parámetros para evaluar los diferentes elementos de un proyecto de investigación.

ELEMENTOS	PARÁMETROS
Preguntas de investigación	Indican claramente el objeto de estudio y pueden servir de guía para el proceso de indagación posterior.
Objetivos	Responden al paradigma de investigación y al enfoque teórico metodológico utilizado. Guardan correspondencia con las preguntas de investigación formuladas.
Justificación	Se especifica la importancia del problema educativo a resolver y el aporte, con relación al avance del conocimiento, que se logrará.
Antecedentes	Las investigaciones antecedentes abordan el tema o las variables de estudio, a partir de fuentes con una antigüedad no mayor a 10 años (a excepción de los autores considerados como clásicos en el campo respectivo).
Referentes teóricos, conceptuales y/o contextuales	Corresponden al tema o a las variables de investigación e ilustran las líneas de investigación y las perspectivas teóricas dominantes en el campo. Los referentes contextuales ofrecen una caracterización del entorno donde se desarrollará la investigación.

Método	El método propuesto es el que mejor permite desarrollar el proceso indagatorio para responder al problema de investigación.
Técnicas	Se presentan los procedimientos idóneos para recolectar y analizar la información; éstos son congruentes con el método propuesto.
Instrumentos	Se derivan de las técnicas a utilizar y son acordes con el método utilizado.
Sujetos de investigación	Se definen a partir de las características que se requieren, según el problema de investigación. En caso que así lo amerite, se define el procedimiento de muestro a utilizar.
Agenda de trabajo	Establece claramente las actividades a desarrollar y los tiempos para realizarlas.
Recursos	Se especifican de manera clara y precisa las necesidades de recursos humanos, materiales y espaciotemporales para el desarrollo de la investigación.

III. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para la aprobación de un proyecto de investigación que se proponga dentro del Programa de Investigación institucional se tomarán en cuenta los siguientes criterios:

1. Relevancia. Se considera que una investigación es relevante en la medida en que:

- Contribuya al avance del conocimiento del campo de estudio respectivo.
- Responda a problemáticas específicas del campo de la educación.
- Contribuya en la formación de recursos humanos al incorporar en los procesos investigativos a investigadores noveles o alumnos de la institución.

2. Pertinencia. Se considera como pertinencia el grado de relación que guarda la investigación que se propone con las líneas de investigación institucionales.

3. Congruencia. La congruencia se estima revisando el grado en que los diferentes componentes del proyecto de investigación se encuentran adecuadamente articulados entre sí.

4. Viabilidad. Se considera que un proyecto es viable si tiene las posibilidades de desarrollarse en función de sus necesidades de recursos humanos, económicos, materiales y espaciotemporales.

INED

5. **Suficiencia.** Este criterio se evalúa revisando si el documento del proyecto de investigación, por medio del conjunto de sus componentes, informa de manera completa acerca de: las intenciones y objetivos de la investigación, las características del objeto de estudio o problema a investigar, la estrategia metodológica para el desarrollo del proyecto y las condiciones de su realización.

FUENTES CONSULTADAS PARA LA ELABORACIÓN DEL PRESENTE DOCUMENTO

- Arias Galicia Fernando (1999), *Introducción a la metodología de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*, México, Trillas.
- Berteley Busquets María (2001), *Conociendo nuestras escuelas*, Barcelona, España, Paidós.
- Bisquerra Alzina, Rafael (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España, Ed. La Muralla.
- Campenhoudt Quivy (2001), *Manual de investigación en ciencias sociales*, México, Limusa.
- Carr Wilfred y Kemmis Stephen (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, España, Martínez Roca.
- Creswell, John W. (2003), *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. 2 ed. Trad. de Arturo Guzmán A. y José Jesús Alvarado C. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, Inc.
- García Díaz, Oralia (1993). *Criterios a considerar en la elaboración, revisión y dictaminación de investigaciones empíricas. Propuesta*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Goetz J. P. Y M. D. LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, España, Morata.
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. (2006) *Metodología de la investigación*. 4 ed. México, McGraw-Hill Interamericana.
- Ibáñez Brambila, Berenice (1992), *Manual para la elaboración de tesis*. México, Trillas.
- Jara Oscar (1994), *Para sistematizar experiencias*, México, Alforja.
- Latorre Antonio (2003), *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, España, Grao.
- Mayan, María J. (2001), *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Trad. de César A. Cisneros P. Canadá, Qual Institute Press.
- Méndez Ramírez, I. et al. (1993). *El protocolo de investigación*. México, Trillas.
- Namakforoosh Mohammad N. (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa.
- Pineda, José Manuel y Antonio Zamora Arreola (1992), *Guía para elaborar proyectos de investigación*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, España, Aljibe.

INED

- Ruiz Olabuénaga José Ignacio (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, España, Universidad de Deusto.
- Salkind, Neil J. (1998), *Métodos de investigación*. 3 ed. México, Prentice Hall Hispanoamericana.
- Tamayo y Tamayo, Mario (2004), *El proceso de la investigación científica*. 4 ed. México, Limusa.
- Universidad Pedagógica Nacional (1995), "Propuesta de criterios normativos y políticas de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional", en: *Proceso de transición. Fascículo II*. México, 1995.
- Zorrilla A. S. (2000) *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill Interamericana.

REVISTAS ELECTRÓNICAS DURANGUENSES

REVISTA
VISIÓN EDUCATIVA IUNAES
Vol. 1, No. 3

<http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories//visioned3.pdf>

Análisis conceptual del término innovación educativa (*Arturo Barraza Macías*); **La formación inicial y la actualización de maestros. Su relación con la enseñanza** (*Manuel Ortega Muñoz*); **Educación comparada. Una disciplina con grandes perspectivas** (*Flavio Ortega Muñoz*)

REVISTA
RÉPLICA
Vol. 1, No. 2

<http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/replica02.pdf>

Eugene Bardach. Una propuesta para el análisis de políticas (*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar*); **La calidad educativa** (*Raymundo Carrasco Soto*); **Educación y Crisis** (*Jesús Flores García*); **Educación y Desarrollo** (*Gonzalo Arreola Medina*); **Los yunquetos del "Jesús María"** (*Arturo Barraza Macías*); **Resultados del Programa Escuelas de Calidad** (*Hilda Martínez Fernández*); **La Integración Educativa ¿En secundaria?** (*Comunicado No. 2 del OCE-CD*)

REVISTA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Los trabajos que se presenten podrán ser de cinco tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) proyectos o anteproyectos de investigación, b) avances de investigación y c) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. SECCIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: Presentación de la ficha técnica del instrumento en mención.
4. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT: Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras (excepto educational abstract); en el resumen se deberá aclarar si es un proyecto, avance de investigación o informe final. El título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias.

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra arial del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en arial No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un CD en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados, o

INED

en su defecto enviar los archivos al e-mail: rplica@yahoo.com.mx. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.

INED