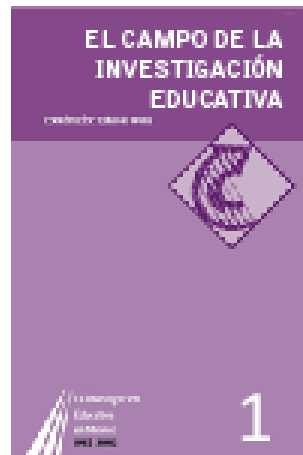


Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 1: El campo de la Investigación Educativa

Coordinador: Eduardo Weiss

718 páginas. ISBN: 968-7542-24-1.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

EL CAMPO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA, 1993-2001

coordinador: Eduardo Weiss

La
Investigación
Educativa
en México
1992-2002



Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Mtra. Margarita Zorrilla
Presidenta

Dr. Armando Alcántara
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

Agradecemos el apoyo de:

Dirección General de Investigación
Educativa, de la Subsecretaría
de Educación Básica y Normal-SEP

Centro de Estudios
sobre la Universidad-UNAM

M. en C. Lorenzo Gómez-Morfin
Fuentes
Subsecretario en Educación Básica y Normal

Dr. Axel Didriksson
Takayanagui
Director

Prof. Rodolfo Ramírez Raymundo
Director General de Investigación Educativa

Mtra Ma. de Lourdes Velázquez Albo
Secretaria Académica

PROGRAMA DE FOMENTO
A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CONVOCATORIA 2002

Primera edición, 2003

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES

Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
San Lorenzo de Almagro núm. 116
Colonia Arboledas del Sur, CP 14376, México, DF

ISBN: 968-7542-24-1

Impreso en México

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO (1992-2002)

La colección de libros **La investigación educativa en México (1992-2002)** es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país.¹ En el mes de mayo del año 2000 se dieron los pasos iniciales para conformar un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento correspondientes a la década de los noventa.

Como antecedente a esta actividad, en 1996, se editó una colección de nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, como un derivado de la participación de más de doscientos académicos en la elaboración de los estados de conocimiento a lo largo de varios años, se fundó el COMIE que a la fecha ha diversificado sus iniciativas para fortalecer la investigación sobre educación en el país; destacan entre otras muchas

¹ Un agradecimiento especial para la doctora Guillermina Waldegg, presidenta del COMIE durante los primeros dos años de la realización de este proyecto, por su participación en la conformación de las comisiones que iniciaron los trabajos, en su apoyo para la selección de coordinadores de área y la obtención de condiciones económicas para hacer posible esta tarea. A la maestra Margarita Zorrilla presidenta actual que hizo posible la continuidad y término de las actividades previstas.

actividades la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa cada dos años y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, iniciada en 1996 y que a la fecha sigue publicándose puntualmente.

El COMIE retomó la idea de continuar constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país, por lo que se dio a la tarea de revisar la producción en la década pasada. La actividad se formalizó al conformar un equipo de investigadores dispuesto a invitar a otros colegas y constituir equipos de trabajo voluntario para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. La combinación de iniciativas personales y una discusión amplia colegiada delimitó la configuración de once áreas con sus respectivos temas al interior. Durante distintas etapas del proceso se contabilizó la participación de 433 académicos, 146 miembros del COMIE y 287 de otras instituciones.

Para la elaboración de los estados de conocimiento del periodo que abarca esta colección, se reconoció como finalidad de la actividad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

El conjunto de trabajos estuvo dirigido a través de un comité académico, compuesto por un coordinador general, los responsables de las once áreas de conocimiento y un representante del comité directivo y del consejo consultivo del COMIE. Los coordinadores de las áreas se designaron a partir de autopropuestas y de invitaciones formuladas a miembros del COMIE desde la coordinación general y el comité directivo, en todos los casos los nombramientos fueron avalados por el comité académico.

La actividad del comité académico se inició formalmente con el diseño de algunos criterios de orientación general:

a) Organización

- El trabajo estará organizado a partir de un grupo de investigadores cuya producción se inscribe dentro de un campo temático específico.
- El grupo de trabajo estará coordinado por un miembro del COMIE y debe incluir investigadores de, por lo menos, dos instituciones educativas del país.
- Para colaborar en un campo temático, el investigador debe tener producción en ese campo.
- Cada campo temático formará parte de un área temática coordinada por un miembro del COMIE.
- Los grupos de trabajo deben convocar ampliamente y dar cabida a investigadores de distintas instituciones (idealmente con cobertura nacional), independientemente de su tendencia teórica o metodológica.

b) Contenido

- La actividad está dirigida principalmente a investigadores, aunque el proceso debe incluir a estudiantes y auxiliares de investigación.
- No se trata solamente de una recopilación; sino de un análisis con categorías y marcos de referencia, requiere de un aparato conceptual y emplea la crítica.
- Enfatiza líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación.
- Incluye problemas y perspectivas abiertas, así como agendas en marcha.
- Cada grupo deberá discutir y explicitar los criterios sobre los tipos de investigación y conocimientos que se incluirán en la revisión.

- Se deberá cubrir el panorama de la producción nacional y según lo acuerden en cada equipo de trabajo se ubicará en el contexto regional e internacional.
- En cada equipo se deberá definir la pertinencia de desarrollar las condiciones de producción del conocimiento en cada tema, sin excluir la posibilidad de hacerlo en un estudio que considere al conjunto.
- Se procurará la promoción de trabajos que den cuenta del conjunto de la investigación educativa y ensayos sobre cruces entre campos.

El comité académico funcionó como cuerpo colegiado para tomar las decisiones y establecer las directrices generales en la coordinación del proceso de elaboración de los estados de conocimiento; así mismo procuró la coordinación entre las áreas y buscó el equilibrio entre las instituciones y las personas que participaron en ellas. Se empleó una página electrónica del COMIE como eje de la coordinación, la comunicación y el seguimiento del proceso. Se extendió una invitación amplia a todos los miembros del COMIE para participar en la elaboración de los estados de conocimiento y para el envío de las referencias bibliográficas de su propia producción.

Se diseñó un formato de registro para todos los trabajos con la finalidad de contar con una base de datos común, la especificidad de cada una de las áreas mostró, desde los primeros intentos, la dificultad de emplear un solo formato. Al mismo tiempo la idea de contar al final con una base de datos que incluyera toda la información analizada no fue posible de concluir debido a problemas técnicos y de comunicación con los encargados de diseñar la base electrónica.

Los lineamientos generales se difundieron a través de la página electrónica y se fueron completando durante el proceso con los lineamientos específicos de cada área, con la finalidad de que las demás pudieran beneficiarse de las experiencias particulares. En cuanto al funcionamiento de los grupos, cada uno definió su forma de trabajo y lo plasmó en planes de acción y reportes parciales que se dieron a conocer en la página electrónica, con la intención de enriquecer el trabajo colectivo a través del intercambio.

El comité directivo del COMIE dio a conocer públicamente, a través de carteles y publicidad en medios impresos, el proyecto de elaboración de estados de conocimiento, para facilitar a los investigadores el acceso a la información por parte de los cuerpos directivos de las instituciones y, a su vez, extender la invitación para que el público en general enviara materiales para cada uno de los temas a desarrollar.

Durante la realización del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en el año 2001) se presentaron los avances de los trabajos

correspondientes a las áreas, a cargo de cada uno de los responsables; con las presentaciones se confirmó la diversidad de estilos de organización, formas de trabajo y variedad de productos esperados como resultantes del complejo proceso seguido a lo largo del primer año de colaboración.

El comité académico acordó como procedimiento que cada una de las áreas y sus respectivos temas propusieran los nombres de dos o tres lectores externos (personas especialistas en el tema que no hubieran participado en la elaboración de los documentos), para que de manera conjunta con los responsables de cada tema pudieran intercambiar puntos de vista para lograr la versión final de los libros. Las propuestas de dictaminadores fueron analizadas y aprobadas por el comité académico. Asimismo se aceptó la posibilidad de que los lectores, si así lo consideraran en cada área, pudieran participar como comentaristas, elaborando un documento breve que se incluiría en la versión final de los estados de conocimiento.²

BALANCE PRELIMINAR

Una apreciación inicial sobre el proceso de elaboración de los estados de conocimiento se trató de captar con las respuestas de los coordinadores de las áreas a un cuestionario³ que solicitaba su opinión sobre el cumplimiento de los propósitos con los que se inició la actividad. Las respuestas se agruparon según los propósitos previstos:

1) Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la investigación educativa

En relación con la producción de la investigación educativa, siete de los once coordinadores afirmaron que el área de conocimiento y sus campos temáticos sí cumplieron con el objetivo de producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo; mientras que tres coordinadores expresaron que dicho objetivo se alcanzó parcialmente debido a que no se ha efectuado un análisis profundo del desarrollo de cada campo temático, así

² La culminación de la actividad colectiva recibió un fuerte impulso con la firma del convenio suscrito entre la SEP y la UNAM, con la participación decidida del doctor Ángel Díaz-Barriga director en su momento del CESU.

³ Un agradecimiento especial a las maestras Leticia Elizalde Lora y Alma Delia Torquemada González por su participación en el diseño del cuestionario y en el análisis de la información obtenida.

como a la complejidad que representó la producción de escritos sistemáticos, críticos y, sobre todo, propositivos. Únicamente una persona no respondió a esta pregunta.

2) Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones

Respecto de la conformación de grupos de trabajo, 7 coordinadores comentaron sobre la existencia de un equipo de investigadores reducido que inicialmente trabajó de manera constante. Estos grupos de trabajo se habían consolidado debido al desarrollo previo de investigaciones conjuntas. El tiempo que reportan haber trabajado juntos oscila entre los 3 y los 15 años.

Así, los académicos participantes provienen de diversas instituciones de nivel superior: facultades y centros de la UNAM, DIE-CINVESTAV, ICAI, CIESAS, COLMEX, UPN; universidades de los estados de Aguascalientes, Sinaloa, Morelos, Puebla, Guadalajara, Baja California, Estado de México, Veracruz; Archivo Histórico de Colima; ISCEEM; Escuela Normal para Maestros de Toluca núm. 2; SEP, SEIT y SEJ.

En estas siete áreas temáticas, las redes académicas existentes desarrollaron diversas actividades, tales como:

- *Seminarios*: Sesiones periódicas de trabajo en donde se discutieron las directrices y enfoques de los campos temáticos, se analizaron documentos y la redacción final de los trabajos.
- *Reuniones de discusión*: Encuentros académicos para tomar acuerdos sobre el objeto de conocimiento de cada campo e intercambiar información sobre la toma de decisiones de cada grupo de trabajo.
- *Selección e intercambio de material*: Una tarea común consistió en recopilar material bibliográfico a través de índices de revistas de educación y bases de datos, así como rescatar las producciones científicas de todo el país.
- *Proyectos colectivos*: Desarrollar investigaciones y/o proyectos de manera conjunta.
- *Foros académicos*: Organización de encuentros de interés común a escala nacional o internacional.
- *Seguimiento de actividades*: Procesos de revisión y corrección de los estados de conocimiento a partir de las problemáticas detectadas.
- *Conformación de comunidades de trabajo*: Integración de redes y grupos colegiados, promoviendo la incorporación de nuevos investigadores y estudiantes, a la vez que se articularon actividades de interés.

Otras actividades realizadas en menor medida fueron:

- *Publicaciones*: producción para revistas de obras colectivas.
- *Productos*: entrega de informes sobre la integración de los estados de conocimiento, resúmenes analíticos y elaboración de diccionarios.
- *Directorio*: un conjunto de directorios en constante actualización.
- *Formación académica*: redes informales de formación académica especializada y programas de posgrado.
- *Definición de líneas de investigación*: Identificación y construcción de líneas de investigación constitutivas de cada campo.

Dada la existencia reducida de estos grupos de trabajo, nueve coordinadores comentaron que se “impulsó el crecimiento de esta red académica” a través del involucramiento de nuevos participantes. Esto se desarrolló principalmente a través de dos medios. Primero, mediante una convocatoria abierta propuesta por el COMIE que brindó la oportunidad de establecer contacto con investigadores de todo el país. El segundo medio fue la decisión de cada área y/o campo temático, conformando proyectos temáticos de los participantes. Otras maneras que permitieron la integración de equipos de trabajo fueron los congresos y seminarios colectivos.

Cabe señalar que de 5 a 90 académicos colaboraron en los distintos grupos para elaborar los estados de conocimiento, procedentes de diferentes instancias de la UNAM, así como de otras universidades de la república, como: ICEEM, Escuela Nacional de Maestros, CENEVAL, SEP, CIIDET, DIE-CINVESTAV, ISCEEM, CIESAS, COLMEX, Colegio Mexiquense, Toluca, Cuernavaca, Universidad de las Américas, de Puebla, Morelos, Yucatán, Hidalgo, Guadalajara, Querétaro, Veracruz, Sonora, Aguascalientes, Guerrero, Chapingo, Zacatecas, Nuevo León y Michoacán, entre otras. Participaron además becarios, ayudantes de investigación y prestadores de servicio social.

En lo que se refiere a las “funciones desempeñadas por los equipos de trabajo”, se reportaron:

- *Productos*: Redacción, análisis, interpretación, integración y presentación de los documentos de cada campo temático.
- *Discusión*: Reuniones periódicas para trabajar y analizar los ejes temáticos de los estados de conocimiento.
- *Recopilación del material*: Búsqueda y clasificación de información sobre las temáticas de interés.

- *Bases de datos:* Sistematización de bases bibliográficas y documentales, con el apoyo de asistentes y ayudantes de investigación.

3) Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones

Por otra parte, en todas las áreas temáticas se señaló como principales “mecanismos de comunicación” el correo electrónico y las reuniones periódicas, algunas de ellas seminarios de trabajo, lo que en su conjunto permitió el intercambio de información y retroalimentación en términos teóricos y metodológicos al interior de los campos. En menor medida se señalaron el uso de bases de datos y eventos académicos como medios de comunicación. Cabe destacar que tres de las once áreas temáticas utilizaron una página electrónica para facilitar la comunicación entre los participantes.

En cuanto a las acciones de colaboración entre los miembros del grupo, en seis áreas temáticas los coordinadores manifestaron que se dio a través de la organización y desarrollo del trabajo; así se delimitaron tareas, criterios de revisión e integración de los materiales. De igual forma, se tomaron acuerdos sobre la presentación formal de los documentos. Otra acción de colaboración consistió en el intercambio de material bibliográfico entre los campos. Es importante señalar que tres coordinadores reconocieron la importancia de la comunicación electrónica como medio de colaboración.

Asimismo, cinco coordinadores comentaron que “las relaciones de colaboración se han mantenido” gracias al trabajo conjunto, permanente y al apoyo mutuo de los equipos, así como al ambiente de armonía y cordialidad entre sus integrantes. Algunas áreas expresaron que la comunicación electrónica y el intercambio de material bibliográfico también permitieron mantener las relaciones de colaboración entre los campos.

Por otra parte, en nueve áreas temáticas se reconocieron diversas “dificultades”:

- *Diferencias personales:* Desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o enfoques para el desarrollo de los estados de conocimiento.
- *Elaboración y presentación de escritos:* Se detectaron dificultades en la redacción de escritos, en la definición de núcleos temáticos, así como una limitada producción y heterogeneidad de productos. Retrasos en la entrega de versiones finales.
- *Ausencia de coordinadores y/o expertos:* En algunas áreas se reincorporaron tardíamente expertos en el campo y en otras se expresó la opinión de poco involucramiento de sus coordinadores.

- *Limitaciones institucionales:* Por la ubicación de los participantes en sus instituciones de procedencia, algunos tuvieron que dejar actividades para asistir a las reuniones de trabajo.
- *Inexperiencia de integrantes:* Dada la incorporación de nuevos integrantes que desconocían la dinámica de trabajo en investigación, se tuvo que brindar apoyo y asesoría constante.
- *Financiamiento:* Apoyo económico insuficiente por parte de las instituciones para que los participantes de diversas partes de la república se trasladaran a la ciudad de México.
- *Manejo de bases de datos:* Carencia de una formación conceptual para el análisis y capacitación en cómputo de bases de datos.

Ante las dificultades encontradas, los coordinadores manifestaron el empleo de algunas estrategias:

- *Conciliación en los conflictos:* Se propició el diálogo abierto, la confrontación y negociación entre los miembros en conflicto, llegando a acuerdos mutuos promoviendo, al mismo tiempo, el trabajo en equipo.
- *Apoyo y asesoría:* Orientación del trabajo al interior de los campos, reasignando tareas, apoyando a los nuevos integrantes en la dinámica de trabajo y manteniendo la interlocución entre los campos que configuran cada área temática. Se apoyó en la coordinación de otros campos.
- *Revisiones y ajustes al trabajo:* Se efectuaron análisis exhaustivos de los estados de conocimiento revisando y corrigiendo los diversos documentos. Asimismo, se reorganizaron algunos ejes temáticos para una mejor integración de los documentos.
- *Apoyo de expertos:* Se invitó a especialistas con el propósito de orientar el trabajo en algunos campos temáticos.
- *Apoyo financiero:* Únicamente un coordinador expresó la obtención de ayuda económica para desarrollar reuniones de trabajo.

Cabe destacar que solamente en dos áreas temáticas no se reportaron dificultades durante la elaboración de los estados de conocimiento.

Además nueve coordinadores afirmaron que continuarán trabajando en equipo una vez que concluyan los estados de conocimiento desarrollando diversas actividades como:

- *Proyectos:* Investigaciones colectivas sobre temáticas derivadas de los estados de conocimiento y de interés para el grupo de trabajo.

- *Eventos académicos*: La organización conjunta de diversos eventos, tales como foros y congresos.
- *Redes académicas*: Conformar vínculos de comunicación para identificar académicos que realicen investigación en las temáticas del grupo de trabajo y generar el intercambio de información.

En menor medida se señalaron además la integración de nuevos estados de conocimiento, publicaciones de los productos efectuados, elaboración y entrega de bases de datos a instituciones académicas, así como la operación de programas de posgrado.

Es importante señalar que mientras cuatro coordinadores no especifican el tiempo en el que desarrollarán el trabajo posterior a la culminación de los estados de conocimiento; cuatro de ellos señalaron que la duración del trabajo colectivo estará en función del desarrollo de las temáticas de interés, o bien, de la realización de eventos académicos previamente organizados. Solamente en un área temática se especificó una fecha concreta.

Únicamente dos coordinadores puntualizaron que no continuarán trabajando colectivamente después de haber concluido los estados de conocimiento, debido a que no existen intereses comunes sobre temáticas de investigación y dada la incompatibilidad de los integrantes para desarrollar actividades en equipo.

4) Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación

Respecto a la incorporación de nuevos académicos al campo de la investigación, la mayoría de los coordinadores comentan que sí se realizó dicha incorporación y sólo uno enfatiza que no, debido a que es muy reciente el trabajo de investigación en el área y el tipo de trabajos como ensayos suelen escribirse por personas con fuerte presencia en el sector educativo.

Por lo que se refiere a si el estado de conocimiento facilitará la incorporación de nuevos académicos para la investigación sobre el tema, siete coordinadores expresan que sí, ya que tenían como propósito hacer crecer la comunidad. Entre las estrategias para realizar la incorporación se consideraron:

- Integrar a jóvenes investigadores como coordinadores de subcampo, coautores o asistentes.
- Otorgar tareas diferenciales.
- Difundir los productos realizados.
- Formación de equipos de trabajo base y regionales.

Asimismo, se plantea que las temáticas en sí generan la incorporación, ya que están relacionadas con la vida laboral y personal de los participantes interesados en la investigación.

En este aspecto dos coordinadores señalan que no se realizará la incorporación, ya que los estados de conocimiento no son espacios para la formación propiamente dicha de investigadores y, por lo tanto, es la existencia de grupos o líneas de investigación en las instituciones la que propicia esta incorporación. Un coordinador plantea la posibilidad de incorporación, pero no amplió sus comentarios al respecto.

5) Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa

En cuanto a la participación de estudiantes, ésta se presentó en nueve áreas. De esta manera colaboraron en tres de ellas estudiantes de licenciatura; en dos de maestría y doctorado y en cuatro de ambos niveles. Las funciones desempeñadas consistieron, entre otras, en recopilar y analizar el material bibliográfico; elaborar bases de datos; elaborar ensayos; realizar síntesis; elaborar categorías analíticas y coordinar subcampos.

Las habilidades que desde la perspectiva de los coordinadores se promovieron en los estudiantes fueron el análisis, la expresión escrita, la lectura crítica, la localización de material especializado, el trabajo en equipo y la investigación. Sobre las actitudes promovidas, se plantearon el respeto y la comunicación.

Para cuatro áreas se determina que no se considera la permanencia de los estudiantes después de la elaboración de los estados de conocimiento, ya que las instituciones no tienen lugar y presupuesto destinado para nuevos investigadores. Por el contrario, los que sí consideran su permanencia especifican que ésta se destinará a la culminación de trabajos de tesis.

En dos áreas no se propició la participación de estudiantes por considerar que la elaboración del estado de conocimiento exige competencias académicas y un nivel de análisis que rebasa, en mucho, la recopilación de material y llenado de fichas bibliográficas y documentales.

6) Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos

La difusión de los productos no fue realizada por siete áreas, bajo el argumento de que sería conveniente hacerlo hasta tener los productos terminados y dictaminados por los lectores correspondientes. Las 4 áreas que sí difundieron sus trabajos siguieron como estrategias la presentación en con-

gresos y conferencias nacionales e internacionales, así como la elaboración de artículos para revistas.

7) Contribuir a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa

Para diez de los coordinadores, las actividades realizadas sí contribuyeron a la consolidación del COMIE como organización, especificando que el trabajo académico es la mejor forma de unir a los integrantes de una organización, por lo que si se fortalece la comunidad de investigadores, se fortalece el COMIE, que desempeña un papel fundamental en la investigación a nivel nacional. Al respecto en un área de conocimiento se percibe que se trabaja para realizar investigaciones específicas, pero no necesariamente para consolidar a la organización que promueve la actividad.

En siete áreas sí se incorporaron participantes no agremiados al COMIE, oscilando los números entre 4 y 18 personas. En dos áreas los participantes están en el proceso de ingreso, en otra se desconoce si se realizará dicha incorporación y, en una más, no se considera debido a que los criterios de selección son muy cerrados. En este sentido, se propone solicitar una relación de los participantes en la elaboración de los estados de conocimiento, para que sea considerada como un antecedente importante para ingresar al COMIE.

La función del comité académico en la organización y orientación en la toma de decisiones, es percibida por ocho áreas como favorable, enfatizando:

- El funcionamiento colegiado y conciliador, realizándose los trabajos en un ambiente de armonía, diversidad y tolerancia.
- Buena organización.
- Elaboración de orientaciones centrales para la integración de los documentos.

Para dos áreas la función del comité académico fue innecesaria, siendo más conveniente tener un procedimiento escrito con los controles necesarios para la actividad (lectores, revisores, mecanismos de consolidación, etcétera). Asimismo, se considera que el papel del comité académico no fue tan decisivo; en el mismo sentido se señala que fue poco favorable intentar elaborar una base de datos compartida con toda la información capturada.

Algunos comentarios adicionales giraron en torno a:

- *El contexto.* Los estímulos a la productividad han producido presiones en los académicos, a diferencia de la situación en la que se elaboraron los estados de conocimiento de la década de los noventa.
- *Coordinador del comité académico.* Su papel ha sido fundamental para la conclusión de los trabajos, aunque se recomienda actuar con mayor autoridad.
- *Grupos de trabajo.* El crecimiento de los equipos, por un lado, amplió el estado de conocimiento y, por otro, obstaculizó su organización. Sería recomendable no trabajar con convocatorias abiertas, por lo cual sería conveniente reconocer grupos de trabajo integrados institucionalmente.
- *Campos temáticos.* Considerar la permanencia del tema de formación de investigadores.
- *Apoyo del COMIE.* Este Consejo debería emplear parte de sus ingresos en apoyar la actividad de elaboración de los estados de conocimiento bajo la modalidad de proyectos de investigación.

Finalmente, como podrá apreciarse por los comentarios vertidos, la visión general de los coordinadores plantea el logro de los propósitos iniciales, sin dejar de reconocer señalamientos críticos respecto de algunos rubros. La actividad desplegada no deja de representar un acontecimiento notable al involucrar por cerca de tres años a más de cuatrocientas personas interesadas en constituir la memoria del quehacer profesional sobre la investigación educativa en México; este esfuerzo promovido por el COMIE por segunda ocasión, reafirma su vocación de servicio hacia la comunidad educativa y consolida el puente de acceso a la investigación de los nuevos actores. Quizás lo más extraordinario es que la tarea, a pesar de los obstáculos de todo tipo, ha sido concluida. Sin duda otro momento para el balance de lo ocurrido lo constituirá la lectura analítica de los libros producidos, en la que los lectores tendrán la última palabra.

Mario Rueda

ÍNDICE

| | |
|----------------------|----|
| Prólogo | 25 |
| <i>Eduardo Weiss</i> | |

PARTE I

| | |
|--|----|
| Introducción | 35 |
| <i>Eduardo Weiss</i> | |
| El campo de la investigación educativa desde diversas perspectivas teóricas | 35 |
| Otros temas relevantes | 38 |
| Caracterización de la producción de investigación sobre la investigación educativa, 1993-2001 | 40 |
| 1. Un punto de comparación: el estado de conocimiento en 1993 | 47 |
| <i>Eduardo Weiss y Martiniano Arredondo</i> | |
| 2. Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento | 57 |
| <i>Eduardo Weiss</i> | |
| Sobre los inicios de la investigación educativa en México | 59 |
| Panoramas y retos nacionales | 63 |
| La línea de investigación etnográfica | 66 |
| Diagnósticos estatales | 71 |
| Las ciencias sociales y humanidades en México | 74 |
| 3. Reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos | 81 |
| <i>Eduardo Weiss</i> | |
| Reflexiones filosóficas sobre la investigación educativa | 81 |
| Epistemología y metodología de la investigación | 83 |

| | |
|--|-----|
| El docente-investigador | 92 |
| Concluyendo | 95 |
| 4. Los agentes de la investigación educativa en México | 97 |
| <i>Alicia Colina Escalante y Raúl Osorio Madrid</i> | |
| Ubicación por zona geográfica | 99 |
| Ubicación por unidades | 99 |
| Asociaciones científicas/investigadores | 104 |
| Antigüedad en el campo de la IE | 105 |
| Las “reglas del juego” de las unidades y su relación con las formas de pensar, sentir y practicar la IE | 107 |
| El capital social de poder | 108 |
| Las reglas y requisitos de entrada al campo | 111 |
| Los títulos académicos y las disciplinas de los agentes de la IE en México | 112 |
| La producción científica medida a través de la base de datos IRESIE | 113 |
| El reconocimiento científico e intelectual | 115 |
| A manera de cierre | 117 |
| Anexo. Datos sobre investigadores en educación | 118 |
| <i>Elaborado por Rosalba Ramírez</i> | |
| 5. Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa | 121 |
| <i>Corina Schmelkes y Martha López Ruiz</i> | |
| Antecedentes | 122 |
| Contextualización | 124 |
| Instituciones | 127 |
| Condiciones institucionales | 143 |
| 6. Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa | 151 |
| <i>Norma Georgina Gutiérrez Serrano</i> | |
| Tres comunidades de investigación | 153 |
| El vínculo institucional en tres comunidades de investigación | 155 |
| La profundización del conocimiento a través de enfoques disciplinares o de una perspectiva metodológica | 157 |
| Nuevas formas de relación y organización entre investigadores | 159 |
| Nuevos espacios para el trabajo académico | 161 |

| | |
|---|-----|
| Formas completamente inéditas | 162 |
| Distintas orientaciones | 163 |
| Comentarios finales | 164 |
| 7. Comunicación de la investigación educativa | 169 |
| <i>Eduardo Weisz y Norma Georgina Gutiérrez</i> | |
| Sobre revistas | 172 |
| Bases de datos | 187 |
| Los portales: una modalidad diferente | 189 |
| La investigación educativa en los medios masivos de comunicación | 191 |
| 8. Usos e impactos de la investigación educativa | 193 |
| <i>Rolando E. Maggi Yáñez</i> | |
| Introducción | 193 |
| Dimensión cuantitativa | 194 |
| Utilización de la investigación educativa en la toma de decisiones. Los primeros análisis (1977-1992) | 196 |
| Investigaciones contemporáneas sobre el uso e impacto de la investigación educativa en la toma de decisiones | 205 |
| Conclusiones | 229 |
| 9. Políticas de apoyo y financiamiento de la investigación educativa | 237 |
| <i>Martiniano Arredondo</i> | |
| Bibliografía corpus analizado | 249 |
| Bibliografía referencial | 257 |

PARTE II

| | |
|---|-----|
| 10. La investigación educativa en Baja California. 1993-2001 | 265 |
| <i>Lucía Aguirre y Guadalupe Tinajero</i> | |
| El surgimiento del campo | 265 |
| Comunicación, difusión e impacto de la investigación educativa | 271 |
| Tendencias en la producción de la investigación educativa en Baja California (1993-2001) | 274 |

| | |
|--|-----|
| Caracterización de la producción de la investigación educativa en Baja California (1993-2001) | 280 |
| Políticas de apoyo y financiamiento a la investigación educativa | 288 |
| Producción en investigación educativa en Baja California (1993-2001) | 290 |
| 11. La investigación educativa en el Estado de México. 1993-2001 | 303 |
| <i>David Sandoval Cedillo (coord.), Pedro Atilano Morales, María del Carmen Ávila Suárez, Antonio López Espinosa y Elvia E. Silva Beltrán</i> | |
| Introducción | 303 |
| Instituciones y condiciones institucionales | 304 |
| Investigadores educativos | 314 |
| Comunicación, difusión e impacto de la investigación educativa | 321 |
| Caracterización de la producción de la investigación educativa en el Estado de México, 1993-2001 | 333 |
| Políticas de apoyo a la investigación educativa y financiamiento | 335 |
| Consideraciones finales | 338 |
| Anexos. Producción por área de conocimiento y tipo de trabajos publicados por institución (1993-2001) | 339 |
| Bibliografía | 346 |
| 12. La investigación educativa en Guanajuato. 1993-2001 | 383 |
| <i>Manuel Cacho Alfaro (coord.), Milagros Manteca Aguirre, María Elena Mora Oropeza, Leticia Santacruz Oros y Fernando Rodríguez Guzmán</i> | |
| Antecedentes | 383 |
| Instituciones y condiciones institucionales | 384 |
| Políticas de apoyo y financiamiento de la investigación educativa | 385 |
| Actores y comunidades educativas | 389 |
| Producción y productos de la investigación educativa | 394 |
| Comunicación de la investigación educativa | 399 |
| Usos e impactos de la investigación educativa | 402 |
| Referencias bibliográficas | 404 |
| 13. La investigación educativa en Jalisco. 1993-2001 | 409 |
| <i>Lya Esther Sañudo Guerra, Víctor Manuel Ponce Grima (coords.), Julia Adriana Juárez Rodríguez, Ofelia Morales Ortiz y María de Jesús Jáuregui Ramírez</i> | |
| Introducción | 409 |

| | |
|---|-----|
| Las condiciones de la investigación educativa en Jalisco | 410 |
| Los investigadores educativos | 428 |
| Producción y difusión de los productos de investigación | 435 |
| Tendencias y perspectivas de la investigación educativa en Jalisco. A modo de conclusión general | 445 |
| Referencias bibliográficas | 446 |
| | |
| 14. La investigación educativa en la Universidad de Guadalajara. 1993-2001 | 465 |
| <i>María Luisa Chavoya Peña, Cristina Cárdenas Castillo y María Lorena Hernández Yáñez</i> | |
| Introducción | 465 |
| Surgimiento y desarrollo de la investigación educativa en la UdeG | 466 |
| Perfil del personal dedicado a la investigación educativa en la UdeG | 478 |
| Análisis de la producción | 491 |
| Bibliografía | 494 |
| | |
| 15. La investigación educativa en las universidades de Puebla. 1993-2001 | 513 |
| <i>María Isabel Royo Sorrosal (coord.), Laura Helena Porras Hernández y Alma Yolanda Castillo Rojas</i> | |
| Introducción | 513 |
| Estado de la investigación educativa en la BUAP, 1990-2001 | 515 |
| <i>Alma Yolanda Castillo Rojas</i> | |
| Antecedentes y consideraciones generales | 515 |
| La institución y las condiciones de trabajo dentro del campo de la investigación | 517 |
| Actores y grupos de investigación | 517 |
| Políticas de apoyo y financiamiento | 518 |
| Revistas y eventos | 519 |
| Caracterización de la producción | 520 |
| Usos de la producción e impacto | 521 |
| Estado de la investigación educativa en la UDLA-Puebla, 1990-2001 | 524 |
| <i>Laura Helena Porras Hernández</i> | |
| Aproximación histórica y contexto institucional de la investigación educativa | 524 |
| Instituciones y condiciones | 526 |
| Políticas de apoyo y financiamiento | 527 |

| | |
|---|-----|
| Comunicación: revistas y eventos | 528 |
| Productos y su caracterización | 528 |
| Usos de la producción e impacto en toma de decisiones | 532 |
| Estado de la investigación educativa en la UIA-Puebla, 1990-2001 | 533 |
| <i>María Isabel Royo Sorrosal</i> | |
| Aproximación histórica | 533 |
| La institución y sus condiciones | 534 |
| Actores y grupos de investigación | 537 |
| Políticas de apoyo y financiamiento | 538 |
| Comunicación | 539 |
| Caracterización de la producción | 540 |
| Usos de la producción e impacto | 541 |
| Académicos de otras universidades | 543 |
| Conclusiones | 543 |
| Bibliografía del corpus analizado | 545 |
| Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | 545 |
| Universidad de las Américas-Puebla | 552 |
| Universidad Iberoamericana-Puebla | 555 |
| Bibliografía consultada | 560 |
| 16. La investigación educativa en Sonora. 1993-2001 | 561 |
| <i>Juan Enrique Ramos Salas</i> | |
| Introducción | 561 |
| Actores | 562 |
| Políticas de apoyo a la investigación educativa y financiamiento | 568 |
| Caracterización cuanti-cualitativa de la producción (publicaciones) de la investigación educativa en el estado (1993-2001) | 568 |
| Bibliografía sobre investigaciones educativas en Sonora, 1993-2001 | 575 |
| 17. La investigación educativa en Tlaxcala. 1993-2001 | 593 |
| <i>Raúl Osorio Madrid y Alicia Colina Escalante</i> | |
| Introducción | 593 |
| Panorama del desarrollo de la investigación científica en el estado de Tlaxcala | 594 |
| Actores | 596 |
| Instituciones y condiciones institucionales | 599 |
| Comunicación, difusión e impacto de la investigación educativa | 603 |
| Políticas de apoyo a la investigación educativa y financiamiento | 603 |

| | |
|--|---------|
| Caracterización cuanti-cualitativa de la producción (publicaciones) de la IE en el estado (1993-2001) | 604 |
| Tendencias y perspectivas de la investigación educativa en Tlaxcala | 606 |
| Referencias de los documentos publicados | 607 |
| 18. La investigación educativa en la Universidad Autónoma de Yucatán. 1993-2001 | 609 |
| <i>María Elena Barrera Bustillos y Edith Juliana Cisneros Chacón</i> | |
| Introducción | 609 |
| Contexto histórico | 611 |
| Enfoques teóricos | 613 |
| El desarrollo de la investigación en la UADY | 614 |
| Análisis y conclusiones | 621 |
| Referencias bibliográficas del corpus analizado | 624 |

PARTE III

| | |
|---|---------|
| 19. Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001 | 641 |
| <i>María Luisa Chavoya y Eduardo Weiss</i> | |
| Organización profesional y políticas de apoyo | 642 |
| Investigadores educativos | 643 |
| Sobre la producción y las publicaciones en la investigación educativa | 647 |
| Las instituciones de investigación educativa | 652 |
| Comunidades académicas | 657 |
| Los diferentes grados de consolidación de la investigación educativa | 658 |
| Hacia una nueva política de apoyo a la investigación educativa | 660 |
| Usos e impactos de la investigación educativa | 663 |
| A manera de balance | 665 |
| Bibliografía | 666 |
| 20. Algunas reflexiones sobre el desarrollo de la investigación educativa | 669 |
| <i>Pablo Latapí Sarre</i> | |
| Un censo nacional periódico | 669 |
| Estrechar las relaciones con el CONACyT, en particular reiterar la propuesta de 1996 | 670 |

| | |
|--|-----|
| Fortalecer la relación con la SEP | 670 |
| Promoción de la “investigación instrumental” | 670 |
| Dos estudios particularmente necesarios | 671 |
| El potencial de las universidades pedagógicas y escuelas normales | 671 |
| 21. Reflexiones sobre una propuesta integral para conocer la investigación educativa nacional | 673 |
| <i>María de Ibarrola</i> | |
| Las aportaciones de los estudios de las profesiones | 678 |
| Los estudios sobre las organizaciones académicas | 679 |
| Otro enfoque sobre las políticas públicas | 686 |
| Un rasgo reciente: las redes | 690 |
| Consideraciones finales | 691 |
| Bibliografía | 693 |
| Anexos: | |
| 1) Ficha de clasificación de trabajos | 697 |
| 2) Ficha de resumen analítico COMIE | 705 |
| 3) Clasificación del corpus analizado de parte I | 707 |
| Siglas empleadas | 713 |

PRÓLOGO

La noción de elaborar estados de conocimiento nació con el I Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1981, para el cual se elaboraron documentos base —para circularlos y discutirlo entre los participantes— organizados en torno a nueve comisiones temáticas, una de ellas fue “Investigación de la investigación educativa”.

Ese Congreso lo organizaron, de manera conjunta, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), instituciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y directores de instituciones de investigación educativa; tuvo como fin fortalecer de manera integral a los diferentes grupos e instituciones de investigación educativa, así como contribuir a un Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa.

Uno de los documentos base, el de “Investigación de la investigación educativa”,¹ coordinado por Fernando de Hoyos e inspirado por Jean Pierre Vielle (coordinador del Congreso), busca establecer criterios para la clasificación de la investigación educativa y se ocupa especialmente de la relación entre investigación e innovación educativas. Establece una clasificación de estudios sobre el campo, incursiona en el panorama internacional, busca establecer un marco teórico y revisa las características de los diferentes inventarios de investigación educativa que hay en la época. En el capítulo “Contenido de la investigación educativa” señala los estados de arte sobre temas específicos, las antologías temáticas existentes y algunos

¹ De Hoyos, Fernando (coord.) (1981). “Los estudios sobre la investigación educativa en México” (1979-1980)”, en *Documentos base*, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. 1, pp. 543-594.

estudios de caso. En el de “Capacidad de la investigación educativa” establece una tipología de instituciones de investigación educativa y señala, someramente, algunas características de los recursos humanos y físicos. Trata los temas de la metodología de la investigación educativa, de la formación de investigadores, de la comunicación y difusión de los resultados de investigación y de la relación con la toma de decisiones, a la vez que destaca los trabajos realizados sobre prioridades de investigación educativa en México, un tema frecuente en la época. Concluye con el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT, en elaboración en ese momento.

En coincidencia con el I Congreso, Pablo Latapí² —en aquel entonces vocal ejecutivo del Programa Nacional de Investigación Educativa y promotor del Congreso— publicó un “Diagnóstico de la investigación educativa en México”, que contiene un análisis de la base institucional, del personal, de los proyectos (por áreas de destino, temas, tipos de investigación, sector, etcétera), de los recursos físicos y documentales, del financiamiento, de los usos y efectos de la investigación educativa y de las instancias de su coordinación. Como se podrá observar, la organización de los temas de aquel diagnóstico marcó las pautas para los trabajos posteriores hasta el presente estado de conocimiento.

Para el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado doce años después, en 1993, por las instituciones académicas de investigación educativa, se elaboraron estados de conocimiento a cargo de investigadores de diferentes instituciones, coordinados por Eduardo Weiss. Entre los 27 temas, agrupados en cinco grandes campos temáticos, figuraba de nuevo el de “Estudios sobre la investigación educativa” —coordinado por María Isabel Galán— y publicado, primero, en forma de cuaderno para el congreso temático “Teoría, campo e historia de la educación” (realizado en Guanajuato, en septiembre de 1993) y, después del congreso de Síntesis y Perspectivas (en la ciudad de México, en noviembre de 1993), como parte de un libro editado en 1995.³

² Latapí, Pablo (1981) “Diagnóstico de la investigación educativa en México”, en *Perfiles Educativos*, núm. 14, octubre-diciembre, México: UNAM, pp. 33-50. Publicado de nuevo en Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 13-41

³ Galán, María Isabel (coord.) (1995). “Estudios sobre la investigación educativa”, en S. Quintanilla (coord.), *Teoría, campo e historia de la educación*, col.: La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 7-123.

Ese trabajo menciona primero los estudios realizados sobre la investigación de la investigación educativa en la década de 1982-1992, después señala los cambios en las políticas de apoyo del CONACyT y de la SEP y revisa catálogos disponibles para determinar el número de instituciones por tipo y algunas características de sus proyectos de investigación. Dedicó un capítulo a determinar, en diferentes fuentes, el número de investigadores educativos, especialmente en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que surgió en 1984. Un capítulo extenso se ocupa de la formación de investigadores.⁴ Analiza algunas características de las publicaciones de los investigadores que pertenecen al SNI, incluyendo la productividad, y lo complementa con un análisis de las revistas nacionales especializadas en educación y el tipo de trabajos que publican.

Para el congreso de Síntesis y Perspectivas, realizado en noviembre de 1993, también se instituyeron, al lado de otros múltiples formatos, grupos de trabajo que revisaron los 30 estados de conocimiento temáticos, con el fin de consensuar una síntesis y señalar perspectivas⁵ para el campo de la investigación educativa en su conjunto, en los siguientes temas transversales: la producción en la investigación educativa, formación de investigadores, condiciones institucionales, comunicación e impacto, y políticas de financiamiento y coordinación profesional de la investigación educativa. Los resultados fueron publicados en un libro.⁶

La actual elaboración de estados de conocimiento, coordinada por Mario Rueda, está organizada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la asociación académica que nació en 1993, en forma paralela al II Congreso Nacional de Investigación Educativa.

El área XI *El campo de la investigación educativa* se propuso dos tareas:

⁴ El tema de la Formación de investigadores educativos está ausente del estado de conocimiento que aquí presentamos ya que el Comité decidió incluirlo en el área I: *Sujetos, actores y formación en educación*. Tampoco se incluyen trabajos sobre Posgrados, que se revisan en el área VI: *Políticas educativas*.

⁵ Vale la pena subrayar que se evitaron términos como “prioridades” o “indicaciones” para hablar de “perspectivas”.

⁶ Estos trabajos fueron hechos públicos, primero, como documentos base de los grupos técnicos y discutidos durante el Congreso y, posteriormente, como capítulos del libro *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, coordinado por Eduardo Weiss y Rolando Maggi, en la colección *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en 1997.

1) Realizar un estado de conocimiento de los estudios sobre la investigación educativa:

Para ello se constituyó un grupo integrado por Víctor Martiniano Arredondo, del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Norma Georgina Gutiérrez, del Centro Regional de Estudios Multidisciplinarios (CRIM), Cuernavaca, de la UNAM; Martha López, del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), Querétaro; Rolando Maggi, consultor; Graciela Pérez, del CESU-UNAM; Ricardo Sánchez Puente, fallecido,⁷ del CESU-UNAM; Corina Schmelkes (consultora); y Eduardo Weiss, del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), como coordinador.

Realizar un estado de conocimiento implica discutir las perspectivas (teóricas) de análisis, decidir los temas a abordar, localizar las publicaciones pertinentes y analizarlas desde un esquema de clasificación coherente, reseñar los trabajos con aportes, redactar las partes temáticas correspondientes y revisar los escritos producidos de esta manera. Las perspectivas teóricas discutidas serán expuestas en la introducción a la primera parte de este libro. Para clasificar las publicaciones desde diferentes categorías analíticas, el grupo elaboró una ficha de clasificación válida para todas las áreas con el fin de analizar los rubros de adscripción de los autores, los segmentos educativos sobre los que versa la investigación, los temas que tratan, la perspectiva teórica y la metodológica, el tipo de elaboración y publicación y el año en que apareció (ver anexo I del libro). Asimismo, elaboró una ficha resumen —una adaptación de las fichas usadas por la Red Mexicana de Información y Documentación sobre Educación (Redmex), véase el formato en el anexo II del presente libro— de cada uno de los trabajos reseñados que sintetiza los siguiente rubros:

- 1) Problemática de investigación/objeto de estudio
- 2) Objetivos/propósitos/fines de la investigación
- 3) Tesis/hipótesis/preguntas centrales

⁷ Lamentamos el fallecimiento de nuestro colega, quien no sólo participó en la concepción de este estado de conocimiento y era el encargado del tema investigadores educativos, sino que contribuyó en su vida académica a la investigación educativa, a la formación de investigadores y al desarrollo de los posgrados en México.

- 4) Marco teórico/conceptual de la investigación
- 5) Metodología de la investigación
- 6) Datos/análisis/descripciones relevantes
- 7) Resultados/conclusiones
- 8) Aportes de la investigación

El grupo decidió realizar la reseña de los trabajos publicados con especial énfasis en los siguientes temas:

- Escritos sobre la investigación educativa en general
- Productos y producción de la investigación educativa
- Investigadores educativos
- Instituciones y condiciones institucionales
- Comunidades de investigación educativa
- Comunicación de la investigación educativa (revistas, bancos de datos y eventos)
- Usos e impactos de la investigación educativa y
- Políticas de apoyo y de financiamiento a la investigación educativa

Es importante recalcar que no se incluyen los temas de “Formación de investigadores educativos” y de “Posgrados”, que fueron asignados por el Comité Académico de Estados de Conocimiento a otras áreas.

2) Analizar el estado de conocimiento sobre la investigación educativa en entidades federativas:

Este trabajo nace del hecho de que la investigación educativa en México se ha desarrollado desde enfoques marcadamente centralizados en la zona metropolitana del Distrito Federal. Los autores de las publicaciones de circulación nacional se encuentran, predominantemente, adscritos a instituciones de dicha zona y en ellos prevalece la apreciación del desarrollo de la investigación educativa nacional a partir de la visión del centro. Por ello, y en el contexto de la federalización de la educación, nos pareció de suma importancia conocer el desarrollo de la investigación educativa en diferentes estados de la república mexicana.

Se constituyeron grupos de trabajo, de tamaño variable, a partir de contactos personales del grupo del primer estudio, en 13 de los 31 estados del país, 8 de los cuales entregaron sus trabajos:

| Estado | Autores* |
|-------------------------------------|--|
| Baja California | Lucía Aguirre y Guadalupe Tinajero, de la Universidad Autónoma de Baja California |
| Estado de México | David Sandoval Cedillo (coord.), Pedro Atilano Morales, María del Carmen Ávila Suárez y Antonio López Espinosa, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; así como Elvia Silva Beltrán, de la Universidad Autónoma del Estado de México |
| Puebla | María Isabel Royo (coord.), de la Universidad Iberoamericana, Puebla; Laura Elena Porras Hernández, de la Universidad de las Américas, Puebla, y Alma Yolanda Castillo Rojas, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla |
| Guanajuato | Manuel Cacho Alfaro (coord.), de la Universidad Pedagógica Nacional, León; Milagros Manteca Aguirre, de la Escuela Normal Oficial de Guanajuato; María Elena Mora Oropeza, de la maestría en Educación: Práctica educativa; y Leticia Santacruz Oros y Fernando Rodríguez Guzmán, del Instituto de Investigación Educativa de Estado de Guanajuato |
| Jalisco | Lya Esther Sañudo Guerra y Víctor Ponce Grima (coords.), de la Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco |
| Jalisco(Universidad de Guadalajara) | María Luisa Chavoya Peña, Cristina Cárdenas Castillo y María Lorena Hernández Yáñez, de la Universidad de Guadalajara |
| Sonora | Juan Enrique Ramos, de la Red de Investigación Educativa en Sinaloa |
| Tlaxcala | Raúl Osorio Madrid y Alicia Colina Escalante, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala |
| Yucatán | Ma. Elena Barrera y Edith Juliana Cisneros-Cohernour, de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán |

* Los colaboradores se señalan en los capítulos correspondientes.

Los estados que entregaron su trabajos no constituyen una muestra representativa ni incluyen todos aquéllos con mayor desarrollo de la investigación educativa (por ejemplo, Aguascalientes y Veracruz cancelaron su participación), pero muestran la diversidad del desenvolvimiento del campo que nos ocupa.

La tarea de estos grupos era doble:

- a) indagar y analizar los temas señalados en la primera parte; de hecho, en la mayoría de casos no había estudios disponibles y los grupos encargados realizaron indagaciones en las instituciones y con los investigadores,
- b) realizar un estado de conocimiento sobre todos los temas de la investigación educativa —es decir abarcando no sólo los escritos sobre investigación de la investigación educativa, sino de todas las áreas y los campos de los estados de conocimiento— en su estado federativo, analizando la producción de los autores, los segmentos educativos sobre los que versa la investigación, los temas que tratan, las perspectivas teórica y metodológica así como el tipo de elaboración y publicación.

Con este trabajo no sólo complementan la visión del área XI, investigación de la investigación, sino también de otras áreas de estados de conocimiento, aun cuando en esta ocasión algunos de éstas han hecho un esfuerzo notable de localizar e integrar investigaciones producidas en los estados.

Los grupos que colaboramos en el presente libro tuvimos oportunidades de reunirnos localmente. A nivel nacional la comunicación (que abarcó desde el diseño de formatos comunes hasta la revisión de avances y la realimentación mutua) se realizó fundamentalmente por correo electrónico. Durante el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa —en Manzanillo, Colima, del 6 al 11 de noviembre de 2001— y en un encuentro posterior —organizado en el CIIDET el 30 y 31 de mayo de 2002— nos fue posible discutir directamente la orientación común y los avances.

Un agradecimiento especial a Rosalba Ramírez (del DIE-CINVESTAV), quien organizó la base de datos de la primera parte y apoyó al coordinador en la lectura de avances y versiones finales así como en la recomendación de mejoras.

El libro está organizado en tres partes. En la primera se revisan las publicaciones sobre investigación de la investigación educativa según los ejes temáticos señalados. En la segunda se presentan los estados de conocimiento de las ocho entidades federativas. Las conclusiones buscan integrar los resultados más importantes de ambas partes sobre la situación y algunas tendencias de la investigación educativa en México.

El estado de conocimiento del área XI fue leído por los investigadores María de Ibarrola, del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, y Pablo Latapí, del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, designados por el Comité Académico de Estados de Conocimiento

como dictaminadores externos. Sus muy pertinentes sugerencias de modificación fueron incorporadas por los autores, a la vez que sus comentarios generales sobre la situación de la investigación educativa descrita, se incorporaron en la tercera parte del presente libro.

Esperamos que el producto final sea de utilidad para el público lector y una contribución a la síntesis sobre la investigación educativa en la década de los noventa, misma que habrá de elaborarse a partir del conjunto de los estados de conocimiento de las once áreas.

Eduardo Weiss

PARTE I

AUTORES:

Eduardo Weiss

DIE-CINVESTAV-IPN

Martiniano Arredondo

CESU-UNAM

Alicia Colina Escalante

DCE-DEP-UAT

Raúl Osorio Madrid

DCE-DEP-UAT

Corina Schmelkes

CIIDET

Martha López Ruiz

CIIDET

Norma Georgina Gutiérrez Serrano

CRIM-UNAM

Rolando E. Maggi Yáñez

Investigador-Consultor independiente

INTRODUCCIÓN

Eduardo Weiss*

EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

El “campo de la investigación educativa” es el objeto de estudio de “la investigación de la investigación educativa”. La noción de “campo” es sin duda polisémica.

Una acepción sería la de área, tal como se usa en la tradición anglosajona en la definición de la educación misma: “*education as a field of studies and research*” (la educación como campo de estudios e investigación). De inmediato se observa que toda definición se establece en relación o contraposición con otras posibles. Un “campo de estudios y de investigación” surge en contra de la educación como “disciplina” como, por ejemplo, la sociología, psicología o antropología, disciplinas académicas que surgen con la intencionalidad de establecer un objeto de estudio, teorizaciones, lugares de observación e intervención y metodologías relativamente unificadas. Es decir, se distingue de la disciplina de la “pedagogía” o de la “ciencia de la educación”, que predominó, hasta los años sesenta del siglo pasado, en Alemania, Italia, España y México. Pero también se distingue de “las ciencias de la educación” concebidas en términos multidisciplinarios como en la tradición francesa —por largo tiempo aspiramos a la interdisciplinariedad, hoy en día se privilegia el trabajo multirreferencial “es decir, apoyándose en distintas perspectivas disciplinarias para abrir diferentes di-

* Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

mensiones del objeto de estudio.” (Furlan 2001:11)—. La noción de campo contiene la de investigación multidisciplinaria o multirreferencial, pero agrega la idea de que no sólo se trata de “ciencias” sino de un área donde se realizan “estudios”, en forma de estudios de intervenciones educativas, de sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones, etcétera y, como agrega Furlan (2001), en forma de “proyectos” —planes, programas, etcétera, que contribuyen a racionalizar la acción— y “expresiones de opinión”, como los discursos políticos y periodísticos, así como “estudios” en forma de posgrados.

Desde una perspectiva sociocultural e histórica, el campo se presenta como una configuración de pautas de institucionalidad y de corrientes intelectuales que varían de un país —de hecho de un contexto socio-cultural con cierta historicidad— a otro, a la vez que siguen tradiciones de larga duración como nos muestra Schriewer (1991) en su comparación de la pedagogía en Alemania y de las ciencias de la educación en Francia. Es innegable el creciente isomorfismo internacional, de modelos y estructuras transnacionales, pero también la perdurabilidad de tradiciones que cambian el sentido de lo formalmente idéntico (cf. Schriewer, 2000). Habrá que estar atento a las características específicas de la investigación educativa en México, que nació en buena parte a partir de instituciones comprometidas con reformas educativas y después se profesionalizó académicamente, pero también a las diferencias entre las regiones.

Otra acepción del término “campo” está relacionada con la difusión de la teoría de Bourdieu según la cual:

[...] los campos son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que hay reglas del juego y objetivos por los que se juega. En cada campo hay intereses específicos que sólo son percibidos por quienes están dotados del *habitus* que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes del juego y de las “cosas” por las que se juega. La lucha es el motor del campo [...] La estructura del campo es un estado de la relación de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en la lucha (Arredondo, *et al.*, 1984:15)

La difusión de la teoría de Bourdieu en México, especialmente de sus estudios sobre los académicos, contribuyó a que tan temprano como 1984, cuando el área aún estaba laxamente constituida, Arredondo *et al.* caracterizaran a la investigación educativa como “un campo en constitución”, a partir de la concepción de Bourdieu.

Sin duda han contribuido a la consolidación del campo la realización de los congresos nacionales de Investigación Educativa, el primero en

1981, el segundo en 1993 y a partir de ahí cada dos años, con un claro énfasis en productos de investigación (frente a propuestas de desarrollo educativo todavía presentes en 1981); el establecimiento, en 1993, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, interesado en organizar a los investigadores a diferencia de otra agrupación de aquel entonces —la Asociación Mexicana de Investigación Educativa— que incluía también a simpatizantes o usuarios de la investigación; la realización de estados de conocimiento de la investigación educativa, por primera vez en 1992-1993 y ahora, diez años después, de nuevo; así como el establecimiento de doctorados de investigación educativa, entre los que merece especial mención el modelo del Doctorado Interinstitucional de Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), que busca fortalecer la formación de investigadores en los estados, con la participación de tutores de 15 de las instituciones más prestigiadas en el campo.

A la vez, y seguramente en mayor medida, el contexto de las políticas científicas y de educación superior, especialmente el Sistema Nacional de Investigadores, contribuyeron a determinada consolidación del campo, a cierta configuración de las comunidades de investigadores educativos y a determinadas formas de lucha de poder en ellas. Estas políticas —Martiniانو Arredondo expone en el presente libro un capítulo más diferenciado sobre ellas— privilegiaban, desde fines de los años ochenta, la investigación sobre el desarrollo, lo internacional sobre lo nacional, la adquisición de títulos de doctorado, la publicación en revistas internacionales, el fomento a lo establecido (instituciones y personas) sobre el desarrollo de nuevas capacidades en los estados. De manera que una tesis doctoral reciente de Alicia Colina (2002) y el capítulo incluido en este libro sobre los “agentes de la investigación educativa” de ella y de Raúl Osorio, pueden mostrar lo fructífero de las categorías de Bourdieu para el tema de los investigadores educativos y hacer estallar la noción de una “comunidad” idílica.

Pero no es la única mirada posible, también se puede abordar desde otras corrientes de la sociología del conocimiento. Ahí surgen como fructíferas las miradas de Burton Clark (1987) y Tony Becher (1992) sobre los académicos, sus instituciones y sus comunidades, en especial el entrecruzamiento entre la doble adscripción del académico a una institución y a la vez a una comunidad académica externa de especialistas. Estas comunidades especializadas e interinstitucionales han cobrado una creciente importancia en nuestro campo en los últimos diez años como mostraremos en el capítulo correspondiente. Ya que no encontramos estudios sobre el tema, Norma Gutiérrez realizó una indagación al respecto.

OTROS TEMAS RELEVANTES

Sobre el tema de los investigadores que había ocupado una parte importante del estado de conocimiento anterior hubo escasos trabajos en la década analizada. Debido a ello y al fallecimiento de nuestro colega Ricardo Sánchez, responsable de este tema, decidimos encargar a Alicia Colina y a Raúl Osorio presentar los resultados más importantes de la tesis de doctorado de Alicia Colina, en un capítulo denominado “agentes de la investigación educativa”. Para completar el panorama incluimos algunos datos adicionales sobre investigadores educativos en México en un anexo al capítulo. A la vez referimos al lector al estado de conocimiento sobre “Académicos” (en general), tema que cuenta con importantes estudios.

Las instituciones donde se realiza la investigación educativa y las condiciones institucionales son un tema de gran interés para nuestro estado de conocimiento. Desde el anterior estaba en discusión el número de instituciones y se constató la heterogeneidad entre ellas. En el debate sobre las condiciones institucionales se observa la creciente importancia de la cultura organizacional. Corina Schmelkes y Martha López reseñaron los trabajos sobre el tema. Ellas intentaron, adicionalmente, indagar con un cuestionario dirigido a los miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, lamentablemente, el número de investigadores que lo contestó fue insuficiente para derivar un análisis válido.

El conocimiento producido por la investigación educativa en los últimos diez años en el país en su conjunto no puede ser analizado en el presente estudio. Este análisis lo realizarán las diez áreas que se ocupan de los diferentes campos de la investigación educativa en México. A partir de ahí se podrá proceder a un meta-análisis. Las posibilidades en este sentido son aún muy limitadas en nuestro país, a pesar del mejoramiento de las bases de datos, sobre las que proporcionaremos alguna información. Para la comunicación del conocimiento producido por la investigación educativa son de especial importancia las revistas; sobre ellas encontramos análisis publicados. Otro canal importante son los congresos, pero no encontramos estudios al respecto.

Actualmente está en curso una importante discusión sobre generación y usos del conocimiento. No sólo en el ámbito educativo, sino en el de ciencia y tecnología en general, organismos multilaterales han impugnado el paradigma de una relación lineal que va de la generación del conocimiento a su difusión y uso, y proponen sustituirla por un modelo triangular interactivo, en especial la colaboración más directa entre instituciones (y personas) en torno a la generación y uso del conocimiento (cf. OECD,

2000). Indicios de esta nueva orientación se pueden percibir en la nueva Ley de Ciencia y Tecnología (2002), pero también en el Programa Nacional de Educación, 2001-2006 (SEP, 2001).

Sin duda estas nuevas orientaciones constituyen un reto para la investigación educativa mexicana que nació en los años setenta muy ligada a la intervención educativa y que en la década de los ochenta buscó formas originales de articular la investigación y el desarrollo educativo. Rolando Maggi traza esta historia y la compara con la discusión mexicana y latinoamericana en la década de los noventa en el capítulo 8: “Usos e impactos de la investigación educativa”.

El tema de la filosofía, epistemología y metodología de la investigación educativa —subrayamos “de la investigación educativa”, ya que la filosofía y epistemología “de la educación” es el tema del área X— originalmente no estaba previsto a incluirse en el presente estado de conocimiento; sin embargo, al localizar un considerable número de trabajos al respecto, decidimos incorporarlo.

La tarea primordial que tiene asignado nuestro grupo es revisar el conjunto de los estudios sobre investigación educativa publicados entre 1993 y 2001. Expondremos los hallazgos en los siguientes temas:

- Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento.
- Reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos.
- Agentes de la investigación educativa (investigadores).
- Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa.
- Comunidades especializadas e interinstitucionales de investigación educativa.
- Comunicación de la investigación educativa (revistas y bancos de datos).
- Usos e impactos de la investigación educativa en la toma de decisiones.
- Políticas de apoyo y de financiamiento de la investigación educativa.

Antes de entrar a éstas temáticas, nos pareció pertinente presentar como punto de partida un breve resumen de los resultados y conclusiones más importantes de los estados de conocimiento elaborados hace una década sobre el campo.

Los temas de “Agentes de la investigación educativa” y “Comunidades especializadas e interinstitucionales” se alejan, por las razones expuestas, del marco y formato de un estado de conocimiento que usualmente reseña

trabajos publicados. Ambos capítulos tienen más bien el formato de artículos de investigación, el primero basado en análisis bibliohemerográfico, de *curricula vitae* y algunas entrevistas, el segundo, en entrevistas a coordinadores de redes.

La bibliografía de los capítulos de la primera parte aparece en conjunto al final de ésta, ya que varios temas aluden desde diferentes perspectivas a los mismos trabajos. Se encuentra organizada en dos partes. La primera comprende el corpus analizado sobre el tema de la investigación de la investigación educativa en México de 1993 a 2001, incluyendo los trabajos sobre el tema del estado de conocimiento anterior; la segunda parte comprende otro tipo de referencias bibliográficas, como son los trabajos publicados con anterioridad al año 1993, en el año 2002, en otros países y documentos oficiales, así como los estados de conocimiento anteriores de otros campos a los que hace referencia el capítulo 8.

No formulamos conclusiones específicas de la primera parte. Optamos por relacionar algunos de los datos y valoraciones más importantes de los análisis de los trabajos reseñados ahí, con la información y perspectivas que arrojan los estados de conocimiento en las entidades federativas de la segunda parte, para presentar “Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001” (capítulo 19) en las conclusiones de la tercera sección del libro.

CARACTERIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 1993-2001

Para la elaboración del presente estado de conocimiento, el grupo de trabajo analizó alrededor de 200 trabajos y elaboró las fichas bibliográficas, de clasificación analítica y de resumen —véase la introducción al libro— de los trabajos pertinentes.¹

¹ En la conformación de un primer listado bibliográfico tuvimos el apoyo de Ángela Torres, del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE). En la elaboración de algunas fichas de clasificación y resumen así como en la elaboración de un primer banco de datos de publicaciones colaboraron Elisabeth Jasso Méndez y María de la Paz Santa María Martínez, asistentes en el CESU-UNAM, bajo la coordinación de Ricardo Sánchez Puente y Graciela Pérez Rivera. Posteriormente, asumió la conformación del banco de datos Rosalba Ramírez, asistente de investigación del DIE-CINVESTAV y, desde su salida al extranjero, directamente Eduardo Weiss.

En el corpus de trabajos pertinentes al campo por su temática y por su aporte al conocimiento (en muchos casos de carácter informativo), y correspondientes al periodo 1993-2001, se incluyeron 102 trabajos: 100 publicaciones y dos tesis sin publicar. Este corpus incluye los siete trabajos —seis capítulos de libro y un cuaderno— sobre investigación de la investigación educativa del estado de conocimiento anterior, ya que fueron publicados en 1995 y 1997.

En el corpus de publicaciones no se incluyeron, en general, trabajos referidos a la ciencia, las políticas de educación superior, los posgrados, la formación de investigadores ni los académicos, ya que éstos corresponden a otros campos de los estados de conocimiento; excepcionalmente fueron incluidos algunos trabajos que resultaron especialmente relevantes como referencia para el campo de Investigación de la investigación educativa.

Los trabajos están publicados en México. Sólo detectamos dos sobre el tema de investigadores mexicanos, editados en el extranjero —un artículo en revista y un capítulo de libro—, mismos que incluimos. En el corpus no se incluyen trabajos de años anteriores a 1993, ni de 2002, tampoco documentos del gobierno o no publicados.

No obstante, en diferentes capítulos, especialmente en el de “Usos e impactos de la investigación educativa” (capítulo 8), se hace referencia a 10 publicaciones sobre nuestro campo anteriores a 1993 y tres de 2002, así como a 16 trabajos acerca del tema en otros países, especialmente de América Latina (6 de ellos editados antes de 1993), a 13 documentos de organismos oficiales y 3 sin publicar, así como a 2 artículos de referencia. Este tipo de trabajos no fueron incluidos en el corpus, pero las referencias correspondientes se encuentran en la bibliografía general, que contiene 64 trabajos. Ahí se agregan, además, las referencias a 15 estados de conocimiento del periodo anterior sobre campos temáticos distintos al tema de la investigación sobre la investigación educativa, que fueron analizados en relación con sus afirmaciones sobre los usos e impactos de su campo en investigación educativa.

Los 102 trabajos del corpus se distribuyen, por tipo de publicación, como se muestra en el cuadro 1.

De los 41 artículos en revistas del corpus sólo uno se editó en el extranjero, el resto en México, los cuales se distribuyen entre 17 publicaciones, casi todas incluyeron sólo uno o dos artículos sobre el campo, con excepción de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, con 11 artículos; *Perfiles Educativos*, con 4, y la *Revista Mexicana de Pedagogía*, con 7; éstos últimos sobre todo relacionados con la investigación educativa en escuelas normales.

CUADRO 1
CORPUS ANALIZADO POR TIPO DE PUBLICACIÓN

| | Publicaciones 1993-2001 |
|------------------------------------|------------------------------------|
| Artículos en revistas | 41 |
| Otros publicaciones en revistas | 9 |
| Capítulos de libros | 22 |
| Libros | 9 |
| Cuadernos y capítulos de cuadernos | 6 |
| Ponencias | 13 |
| Tesis (sin publicar) | 2 |
| Total | 102 |

El rubro “Otros publicaciones en revistas” comprende una discusión entre investigadores, 2 documentos de organismos publicados en revistas, 3 reseñas de libros y 3 editoriales.

Los 22 capítulos de libros son casi en su mayoría trabajos editados después de un simposio temático. Seis son la publicación del estado de conocimiento anterior sobre el tema.

De los libros, 3 son tesis publicadas, 2 son acerca de la investigación en una institución, 1 sobre la investigación en un programa interinstitucional, 1 es la publicación de conferencias y artículos anteriores de un autor, y 1 se publicó primero en el extranjero. Es decir, fuera de las tesis y de trabajos más de corte institucional, es escaso el libro de autor(es) en este campo.

Las ponencias corresponden en su mayoría a trabajos en las memorias electrónicas de los congresos nacionales de Investigación Educativa. De las dos tesis, una es de maestría y otra de doctorado. Estamos concientes de que seguramente hay más tesis (no publicadas) sobre el tema, las dos que incluimos eran de nuestro conocimiento y tenían información y análisis relevantes.

La comparación cuantitativa con el estado de conocimiento anterior (Galán *et al.* 1995) es muy difícil, ya que el campo temático era más amplio —al incluir estudios sobre la formación de investigadores y posgrados— y el lapso más largo: 12 años (1981-1992). Además, en la bibliografía aparecen 152 trabajos mexicanos en ese tiempo, incluyendo algunos documen-

tos, así como 32 catálogos e inventarios analizados (19 institucionales, 6 regionales y 7 nacionales); en cambio, en el texto (pp. 23-26) sólo se refieren 38 trabajos y 6 más se mencionan (p. 47).

En los nueve años considerados en el estado de conocimiento actual se realizaron 100 publicaciones, es decir en promedio, 11 trabajos al año sobre nuestros temas. Están muy por encima de este promedio el año 1997 con 22 y el 2001 con 18 publicaciones, y muy por debajo el año 1995 con seis.

Para acercarse a la distribución temática del corpus, hay que considerar que de los 102 trabajos del corpus clasificamos 81 prioritariamente en un tema, 30 trataban dos y 27 tres o más temas.

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES DEL CORPUS POR TEMA

| Temas | Como tema prioritario | Tratado junto con otro tema | Tratado junto con dos o más temas dif. | Total 1993-2001 |
|--|-----------------------|-----------------------------|--|-----------------|
| Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento | 13 | 6 | 3 | 22 |
| Reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos | 19 | 3 | 1 | 23 |
| Investigadores educativos | 2 | 5 | 4 | 11 |
| Instituciones y condiciones institucionales | 20 | 10 | 6 | 36 |
| Comunidades académicas | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Comunicación de la investigación educativa | 13 | 3 | 5 | 21 |
| Usos e impactos de la investigación educativa en la toma de decisiones | 9 | 2 | 1 | 12 |
| Políticas de apoyo y financiamiento | 4 | 1 | 7 | 12 |

Para valorar esta distribución hay que considerar que entre “Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento” e “Instituciones y condiciones institucionales” hay un considerable número de trabajos que se ubican en ambos temas. Este último incorporó los diagnósticos de instituciones específicas y los estatales de instituciones de formación docente y rebasa el tema estricto del título al hablar, necesariamente, también de publicaciones de las instituciones. “Diagnósticos” incluye diagnósticos nacionales y estatales, pero también siete estados de conocimiento de la línea etnográfica. El tema de “Investigadores educativos” aparece pocas veces tratado en exclusividad y, más bien, junto con otros como comunicación (publicaciones) o instituciones. Por cierto, la relativa escasez de trabajos sobre investigadores educativos contrasta con el número abundante de trabajos sobre académicos en general, pero que no forman parte del presente estado de conocimiento. “Comunidades académicas” es un tema nuevo que abrimos y por ello sólo encontramos un trabajo similar, pero referido a una sola institución. En “Políticas de apoyo y financiamiento” no fueron incluidos en el corpus los trabajos que hablan en general de políticas de educación superior y ciencia.

Finalmente, nos interesa conocer un panorama general del tipo de investigación y de su relevancia en el aporte al conocimiento. En primer lugar nos interesa el número de investigaciones empíricas y/o de análisis documental —no distinguimos entre los dos ya que muchos trabajos combinan este último con encuestas— a diferencia del número de ensayos. En ambas categorías distinguimos los trabajos con aportes al conocimiento de los que proporcionan aportes menores. En el caso de investigaciones empíricas o documentales suelen ser también con base en metodologías muy simples.

CUADRO 3
TIPO DE INVESTIGACIÓN Y RELEVANCIA DE LOS TRABAJOS DEL CORPUS*

| Tipo y relevancia | Número de trabajos |
|---|--------------------|
| Investigaciones empíricas y/o análisis documental | 37 |
| Investigaciones empíricas y/o documentales de menor alcance | 20 |
| Ensayos que aportan al conocimiento | 23 |
| Ensayos con aportes menores | 15 |
| Otros: editoriales, reseñas, etc. | 7 |
| Total | 102 |

* En el anexo 3, al final de libro, se encuentra la base de datos respectiva.

Nos sorprende el considerable número de investigaciones empíricas y/o documentales (56%) y la cantidad relativamente baja de ensayos (36%), si consideramos que tan sólo el tema “Reflexiones sobre la investigación, su epistemología y sus métodos”, de clara naturaleza ensayística, tiene 23 trabajos de esta índole.

Por otro lado, es aceptable la calidad de los trabajos si consideramos que 58% son investigaciones empíricas o documentales o ensayos con claros aportes al conocimiento. No obstante, hay que señalar que una mayor sofisticación metodológica en nuestro campo sería deseable, por ejemplo, investigaciones empíricas o documentales de carácter comparativo y/o longitudinal.

CAPITULO 1

UN PUNTO DE COMPARACIÓN: EL ESTADO DE CONOCIMIENTO EN 1993

Eduardo Weiss* y Martiniano Arredondo**

En el contexto del II Congreso Nacional de Investigación fueron elaborados dos estados de conocimiento en el tema de la investigación de la investigación educativa:

El primero, con el título *Estudios sobre la investigación educativa*, fue preparado —por María Isabel Galán (coordinadora), Rosa María Carrasco, Rubén Castillo, María de Ibarrola, Norma Georgina Gutiérrez, Javier Loredo, Rolando Maggi, Carmen Rojas, Ricardo Sánchez Puente y María Elena Sánchez— para ser presentado, en forma de cuaderno publicado, y discutido por comentaristas en el congreso temático de Guanajuato (Galán *et al.*, 1993) y de nuevo, en forma abreviada, en el congreso de Síntesis y Perspectivas, realizado en la ciudad de México, en noviembre de 1993. Posteriormente, en 1995, se publica como capítulo con 104 páginas del volumen 8 de la serie *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para lo noventa*.

Este trabajo cataloga primero los estudios realizados sobre la investigación de la investigación educativa en la década de 1982-1992. Aborda después los cambios en las políticas de apoyo del CONACYT y de la Secretaria-

* Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

** Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.

ría de Educación Pública. Revisa catálogos disponibles —considerando que son poco confiables— para distinguir los tipos de institución y tratar de determinar su número, señala algunas características de sus proyectos de investigación y las condiciones de realización de esta actividad. A través de distintas fuentes, se aproxima al número de investigadores educativos. Dedicar un capítulo extenso a la formación de investigadores, tanto en los posgrados, como en experiencias formativas alternas.¹ De especial interés son también dos trabajos en extenso: uno analiza algunas características de las publicaciones de los investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores —que surgió en 1984— incluyendo las productividades, y basado en un trabajo previo de María de Ibarrola; el segundo lo complementa con un análisis de las revistas educativas nacionales en la década de los ochenta y el tipo de trabajos que publican, basado en una investigación previa de M. I. Galán y C. Rojas. Al final se establecen conclusiones para cada una de las partes.

El segundo estado de conocimiento es un intento de síntesis y perspectivas no sólo de la investigación de la investigación, sino de los 27 estados de conocimiento temáticos publicados para entonces en 29 cuadernos, en los siguientes ejes transversales: el estado de arte, las condiciones institucionales, las políticas de financiamiento y coordinación profesional, la comunicación e impacto de la investigación educativa y la formación de investigadores.

Los análisis y propuestas respectivas se presentaron en el citado congreso de Síntesis y Perspectivas como documentos base (grupos técnicos), en forma de cinco textos mimeografiados con un total de 65 páginas. Éstos —elaborados por comisiones de investigadores de diferentes instituciones que habían participado en diversas áreas temáticas de los estados de conocimiento— se discutieron en el congreso por grupos de 20 a 40 personas, la mayoría investigadores, aunque en algunos participaron también tomadores de decisión institucional o gubernamental.

De tal manera, enriquecidos y modificados por esa discusión, dichos documentos fueron publicados por sus coordinadores en el libro: *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)* —coordinado por Weiss y Maggi— como parte de la colección La investigación

¹ El tema de la formación de investigadores no forma parte del presente trabajo. Por decisión del Comité Coordinador de Estados de Conocimientos, en esta ocasión fue adjudicado al área I: *Sujetos y formación*. Por esta razón no reseñaremos aquí los resultados y apreciaciones de los trabajos correspondientes.

educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa (volumen 9), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.²

El libro comienza con un prólogo de R. Maggi y E. Weiss. Después, el trabajo el “Estado del arte de la investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa” (Weiss y Loyo, 1997) busca llegar a una valoración global del estado de conocimiento, a partir de lo expresado por los diferentes campos temáticos de 1993, a la vez que lo compara con los documentos base de 1981; “Condiciones institucionales de realización de la investigación educativa” (Maggi, 1997) analiza las condiciones y modalidades de realización de la investigación educativa, establece una tipología de instituciones y compara diferentes indicadores para contestar a la pregunta de si la concentración de la investigación educativa (IE) es mito o realidad; “Políticas de financiamiento y coordinación profesional de la investigación educativa” (Martínez, Wuest, Casas y Gómez, 1997) aborda el desarrollo del campo, las políticas de financiamiento, la relación del campo con el sector público, organismos internacionales, políticas internacionales y estrategias de coordinación profesional; “Comunicación e impacto de la investigación educativa” (Villa Lever y F. Martínez Rodríguez, 1997) aborda la producción y distribución, acervos documentales, bancos y redes de información, la vinculación con la toma de decisiones y el impacto.

El libro cierra con el trabajo “La formación de investigadores en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa”, de Felipe Martínez Rizo, que ofrece un panorama de los programas de posgrado y de doctorado, pero también de experiencias alternas para formar investigadores; concluye con las recomendaciones derivables de la literatura especializada sobre el tema y los consensos logrados en el grupo técnico durante el II Congreso Nacional.³

² La publicación fue tardía, se realizó en 1997, debido al retraso en la entrega de la versión definitiva por parte de algunos grupos. No obstante, los consensos logrados en la discusión marcaron claramente la perspectiva de los primeros años de trabajo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, asociación académica de los investigadores mexicanos sobre educación, que nació en el contexto del II Congreso Nacional de Investigación Educativa.

³ En los anexos del libro *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, coordinado por Weiss y Maggi, se encuentra la Propuesta general de organización del II Congreso Nacional de Investigación Educativa; el discurso inaugural de José Manuel Álvarez Manilla, el II Congreso Nacional en números, e instituciones y dependencias convocantes del II Congreso Nacional.

A continuación buscaremos sintetizar las informaciones y valoraciones más importantes que se desprenden de los dos estados del conocimiento sobre el campo de la investigación educativa en su conjunto.

“Los estudios y ensayos sobre la investigación educativa que se producen en la década coinciden en caracterizarlos como ‘un campo de conocimiento en construcción’” (Galán *et al.*, 1995:99) o “un campo en desarrollo” (Weiss y Loyo, 1997:42). En el prólogo, Maggi y Weiss (1997:12) aprecian que, a pesar del avance logrado en la década de los ochenta, “todavía prevalecen condiciones de heterogeneidad que impiden hablar de una investigación nacional”.

En la década de los ochenta, por la desaparición del Programa Nacional Indicativo en Investigación Educativa (PNIIE), que operó en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de 1976-1982, “se pierde la prioridad que había alcanzado la política de la investigación educativa dentro de la política de investigación científica del país en la década anterior [...] y en general el presupuesto de investigación científica bajó de 0.47% en 1981 al 0.27% en 1988” (Galán *et al.* 1995:99). Las políticas de financiamiento en la década analizada no han contribuido a solucionar el problema de la heterogeneidad de la investigación educativa nacional sino a agravarlo. Martínez, Wuest, Casas y Gómez (1997:77 y ss) critican las políticas de “excelencia y de productividad” que este organismo impulsó posteriormente. Retoman una cita y recomendación de Salvador Malo, quien distingue entre las políticas que buscan regular o normar —útiles cuando hay muchas instituciones— y las que intentan fomentar —aptas cuando hay pocas, como el caso de la investigación educativa en México—. Weiss y Loyo (1997:41) critican que la política de financiamiento sólo premia a los consolidados y proponen una de fomento, no regida por indicaciones de temas como en los setenta, sino por la comunidad de investigadores.

No obstante, hubo un “indudable crecimiento cuantitativo de unidades de investigación educativa”, especialmente por la incorporación formal de 167 escuelas normales al elevarse a instituciones de nivel superior y —habría que agregar— los programas de maestría. “La investigación educativa se realiza fundamentalmente en las universidades públicas del país y en los centros públicos descentralizados. A lo largo de la década, el sector central de la SEP disminuyó notablemente la participación que tenía en esa actividad” (Galán *et al.*, 1995:100).

Maggi (1997) parte de una tipología de instituciones, propuesta por el estado de conocimiento de Rueda *et al.* (1993): *a*) aquellas donde la investigación es parte orgánica y prioritaria de las funciones institucionales, con investigadores de tiempo completo; *b*) instituciones donde la investigación

compite con las acciones de docencia y servicio, con académicos que cuentan con algunas horas de nombramiento para desarrollar investigación y con apoyos específicos para ello; *c)* instituciones donde la iniciativa personal de los académicos es el motor principal de la investigación, generalmente sin contar con infraestructura, apoyos específicos y formación especializada (aquí ubica a las normales). Agrega un cuarto grupo, el de unidades ubicadas en organismos federales y estatales de la educación pública y de la cultura. Concluye que “si bien existen instituciones muy desarrolladas, productivas y de prestigio, éstas conviven con un enorme número de unidades [...] de diversos grados de desarrollo, y definitivamente insuficientes para satisfacer las demandas de nuevo conocimiento y mejoramiento de la teoría y práctica de la educación”. Señala que las condiciones institucionales necesarias para desarrollar la investigación constituyen un conjunto de factores académicos, organizativos y laborales, de socialización y de culturas organizacionales, entre los que destacan las evaluaciones periódicas. Citando el estado de conocimiento de Ducoing, *et al.* 1993, resalta la importancia de los grupos y ámbitos académicos específicos, con cierta autonomía, para lograr legitimidad y apoyos.

La concentración de la investigación en la zona metropolitana del Distrito Federal (DF) es señalada en varios trabajos de las síntesis. Weiss y Loyo (1997) sitúan el problema en relación con la pretendida federalización de la educación. Maggi (1997) constata la dispersión de unidades de investigación y la concentración de instituciones desarrolladas en el DF. Martínez, Wuest, Casas y Gómez (1997) señalan la concentración de la investigación educativa en el DF y unas pocas universidades públicas en los estados. Todos recomiendan fortalecer la capacidad de investigación en las entidades federativas.

“El número de investigadores en educación sigue siendo una incógnita en el país y los datos disponibles no permiten asegurar que haya habido un crecimiento significativo en el mismo”. (Galán *et al.*, 1995:101) señalan que dos factores inciden en ello, la noción del “docente-investigador”, al “permitir que profesores de tiempo completo de las diferentes disciplinas se pudieran considerar investigadores en educación por realizar actividades de reflexión, sistematización y experimentación de su propia docencia”, y la “estrecha, y a veces indistinguible fusión entre investigación y propuestas de acción en el campo.”

Habría que agregar que la reflexión de la práctica docente así como el desarrollo de propuestas educativas, ámbitos legítimamente relacionados con la investigación educativa, tuvieron un auge inflacionario por los estímulos al personal académico de tiempo completo en instituciones de

educación superior que, en los años ochenta, premiaron con sobresueldos sólo trabajos de investigación y no el de docencia, lo que llevó a muchos docentes que no podían y sabían realizar investigación en su disciplina científica a presentar trabajos de “investigación educativa”, considerada más laxa. Por ello, tanto Galán *et al.* como Maggi buscan acercarse al número de investigadores contrastando diferentes fuentes: 97 investigadores nacionales en el área de educación, 180 autores de estados de conocimiento, 577 ponencias inscritas y 344 aceptadas en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa y, según el directorio de la SEP, 1 213 investigadores responsables de proyectos (Maggi, 1997). Los 97 investigadores nacionales, reconocidos por el SNI, se concentran sobre todo en diferentes instituciones de la UNAM y dos departamentos del CINVESTAV del IPN, provienen de muy diversas disciplinas, aunque predominan la pedagogía, la psicología y la sociología (Galán *et al.* 1995:103).

En la producción de los investigadores en educación destaca “la gran diversidad de productos que generan, no necesariamente derivados de la investigación. Esta particularidad está presente también en los investigadores nacionales.” “A raíz de la aparición del SNI, se observa un aumento en la productividad (obra publicada), al menos de los investigadores que pertenecen al sistema”.

En relación con la comunicación de la investigación, Galán *et al.* (1995:104) resumen que los trabajos “circulan a través de diferentes publicaciones: libros, folletos, guías, revistas especializadas, etc. [...], las revistas que publican los productos de investigación educativa son muy variables en cuanto a su calidad e impacto.” Villa Lever y Martínez (1997) destacan la aporía entre la gran cantidad de proyectos cuyos resultados se difunden en eventos y de forma fotocopiada, y la queja de editores de revistas de investigación sobre la carencia de material. Enfatizan en la necesidad de dos tipos de publicaciones: unas de carácter investigativo con estricto arbitraje para especialistas, otras de difusión, para un público más amplio. Para mejorar la comunicación de la IE proponen crear una revista arbitrada dedicada exclusivamente a la investigación y, a la vez, difundir más los resultados de investigación por diferentes medios, incluyendo la radio y la televisión. Maggi (1997:71) recomienda superar los problemas de comunicación por el establecimiento de redes de investigadores y documentalistas, y mejorar las bases de datos y de información existentes sobre educación y su investigación —en México principalmente el Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) y la Red Mexicana de Información y Documentación sobre Educación (Redmex), y en el ámbito latinoamericano la Red Latinoamericana de Información y Documenta-

ción en Educación (Reduc)—. Los elaboradores de estados del conocimiento encontraron varios problemas en las bases de datos existentes, mismos que habrá que solucionar: la cobertura parcial que ofrecen, su concentración en pocas instituciones, la duplicación de esfuerzos entre ellos y que “los criterios para seleccionar la información no son claros” (Villa Lever y Martínez 1997:88).

Weiss y Loyo (1997) analizan y valoran las diferencias entre los documentos base temáticos del I Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1981, y los estados de conocimiento —el cambio de nombre es significativo— del segundo, en 1993. Hay una clara continuidad. La mayoría de los temas prosigue aunque con más diferenciación: 27 en 1993 (agrupados en cinco áreas) *versus* 9 que había en 1981 (algunos con subdivisiones). Destaca la pérdida de interés en algunos temas que habían sido importantes en los documentos base de 1981, como el de planeación educativa.

Las diferencias se ubican, sobre todo en que los documentos base de 1981 “revelan una marcada preocupación por los marcos teóricos y por establecer claramente su adscripción a un determinado enfoque” (p. 26), con posturas neo-marxistas algunos y con enfoques basados en una racionalidad instrumental o el funcionalismo en otros. A pesar de las pugnas entre los dos enfoques, ambos se basaban en una fuerte creencia en la capacidad transformadora de la misma, tal como se muestra en varios documentos base, que proporcionan recomendaciones de políticas y acciones educativas a partir de los resultados de investigación. “Generalmente este legítimo interés por lograr que la investigación educativa tuviera un mayor impacto social, no se veía acompañado de una reflexión que problematizara el difícil pasaje de los resultados de investigación a las acciones” (p. 21).

Doce años después, en los estados del conocimiento se realiza un balance equilibrado de la producción durante la década 1982-1992, respetando la pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos, a tal grado que algunas comisiones temáticas incluso “consideraron ilegítimo señalar temas prioritarios de investigación” (ídem).

En retrospectiva el péndulo se fue hacia el otro extremo, gran parte de los estados de conocimiento daban cuenta de lo producido, sin atreverse a establecer juicios o valoraciones incluso sobre la investigación educativa misma, es decir, avanzar hacia estados de arte de la investigación educativa.

“El cambio se debe en gran parte al interés de los investigadores académicos de fortalecer la profesionalización de la investigación educativa y de diferenciarla respecto de las tareas de planeación, desarrollo e innovación educativa” (p. 28). Las diferencias se explican también por el contexto. El

primer congreso se realizó en el marco del PNIE, a partir del interés conjunto del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y de un grupo de directivos de instituciones de investigación educativa; el segundo fue resultado de la organización más autónoma de los investigadores y de sus instituciones, a partir de una iniciativa de la Red Mexicana de Investigación y Documentación en Educación. El cambio en la política científica general hacia “criterios de excelencia” coadyuvó en ello.

En cuanto a la madurez de los diferentes campos de investigación educativa, resultaba interesante que sólo un campo temático se autovaloraba como “maduro”, el de “Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas”, y “en consolidación” el de “Currículum” —y había que agregar el de “Historiografía de la educación”—, mientras que la mayoría hablaba de “investigación reciente” o “en construcción” (Weiss y Loyo, 1997:29). A pesar de la ruptura de la nueva investigación educativa en los años setenta y ochenta con la pedagogía y “la ciencia de la educación” y su reorientación hacia un enfoque multidisciplinario, especialmente las ciencias sociales; entre los campos con “ciertos visos de consolidación se encuentran aquellos que tradicionalmente han sido el núcleo de la pedagogía, mismos que cuentan con grupos de investigación fuertes en varias instituciones” (ídem). Destaca que la contribución de algunos autores nacionales en campos como Procesos de enseñanza y aprendizaje, Aprendizaje de la lectoescritura, Enseñanza de las matemáticas, Currículum, Educación y cultura, Calidad de la educación y Educación y trabajo, ha comenzado a ocupar un espacio en la discusión internacional pero, en general, la integración a ámbitos internacionales es aún insuficiente ante el reto de la globalización.

En relación con la orientación y calidad de la investigación educativa (Weiss y Loyo 1997), destacan la ruptura con el uso de marcos teóricos para establecer identidades académicas y políticas y el uso creciente de referencias teóricas específicas de los temas, así como una mayor integración entre conceptos teóricos y datos empíricos. A finales de los años ochenta y principios de los noventa se registra un cambio de referencias macro-sociales hacia temáticas y enfoques culturales, particularmente de la vida cotidiana y de las mentalidades, y hacia la etnografía y la lingüística en campos como Docentes, Procesos de enseñanza y prácticas escolares, Gestión y desarrollo institucional, Comunicación y cultura, y Filosofía, teoría y campo de la educación. Se nota una considerable diversificación teórico-metodológica, sin embargo, “la diversificación ha traído nuevos problemas [...] la implantación de nuevos enfoques no ha conducido aún a precisar y difundir los criterios de rigor que les son propios” (p. 32).

Un tema destacado en muchos estados de conocimiento fue el gran número de ensayos, algunos con rigor y aportando nuevos conocimientos, otros sin rigor o con propósitos de difusión. Villa Lever y Martínez (1997:90) señalan la confusión que existe entre los trabajos de investigación y los estudios, diagnósticos y evaluaciones, en campos como la Política educativa, Planeación y educación y Educación y trabajo.

En la vinculación de los resultados con la toma de decisiones y el impacto de la investigación educativa, Villa Lever y Martínez (1997) distinguen entre dos tipos de trabajos: los de investigación, que siguen su ritmo y producen conocimiento nuevo, regido por criterios internos de la comunidad de investigación, y los diagnósticos, evaluaciones o trabajos cuyo objetivo es la solución de problemas; esta problemática se cruza a la vez con el tema de la rapidez de resultados disponibles y del financiamiento. Las propuestas de políticas surgidas de algunas investigaciones “parecen buenos deseos” y “no siempre responden a los contextos”, otras son demasiado generales. Respecto de la investigación educativa en el sector público, Martínez, Wuest, Casas y Gómez (1997:79-80) reconocen la necesidad que tienen los gobiernos e instituciones de estudios que brinden información precisa a corto plazo. “Actualmente, gran parte de estos estudios se realizan dentro de las instancias oficiales, pero sus procesos y resultados son en ocasiones muy deficientes. En otros casos, constituyen excelentes trabajos que no se difunden, lo cual va en detrimento del proceso de acumulación del conocimiento. De ahí se propone que las instancias administrativas promuevan contratos-concursos”.

No obstante, la síntesis destaca que hubo impacto en el mejoramiento de la educación mexicana a partir de algunos trabajos de investigación educativa sobre calidad de la educación, lectoescritura, enseñanza de las matemáticas y práctica docente, como señalan Villa Lever y Martínez (1997). Ambos subrayan que la investigación y la toma de decisiones obedece a lógicas distintas y que son muchos los factores que en determinado momento influyen en un cambio educativo, “sin embargo no se debe soslayar que los resultados más generales de la investigación —promovidos por los líderes de opinión— se filtran y manifiestan en las decisiones de corte político-administrativo” (p. 90).

La coordinación profesional de los investigadores es un tema transversal. Pocos meses antes se había fundado la asociación académica de los investigadores educativos mexicanos, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Martínez, Wuest, Casas y Gómez (1997:81) cierran su reflexión con la necesidad de desarrollar estrategias de coordinación profesional de los investigadores “que promuevan la convergencia de los

investigadores a nivel estatal, regional y nacional, en torno a enfoques disciplinarios, de problemas y objetivos específicos” para lograr una “verdadera desconcentración en el campo y una consolidación”, con “un empleo eficiente de los recursos”. Asimismo, recomiendan que en este proceso tengan “un papel central los grupos y centros de investigación consolidados y legitimados”. Weiss y Loyo (1997:40 y ss) enfatizan —sin negar la importancia de los nexos con la política— la importancia de la autonomía de comunidad de investigadores educativos.

CAPITULO 2

DIAGNÓSTICOS, PANORAMAS Y ESTADOS DE CONOCIMIENTO

Eduardo Weiss*

Un considerable número de trabajos del corpus, 21, presentan estados de conocimiento, panoramas o diagnósticos de la investigación educativa.

Cuatro publicaciones (Latapí, 1994; Martínez Rizo, 1996; Díaz Barriga, 1996a; y N. Gutiérrez, 1999) abordan la investigación educativa en México desde la perspectiva de su desarrollo histórico a partir de los años setenta del siglo XX; aunque el de Latapí es la reedición de trabajos de la década anterior y el de Martínez Rizo retoma muchos datos ya publicados anteriormente (Martínez Rizo, 1986), los incluimos por el interés que ofrecen. Sólo el de Gutiérrez es producto de una investigación empírica realizada en los años noventa.

Cuatro ensayos (Martínez Rizo, 1996; Díaz Barriga 1996a y 1998; Weiss 1997) ofrecen un panorama nacional de la investigación educativa en los noventa, sus problemas y sus retos.

Cinco trabajos son diagnósticos o estados de conocimiento sobre los estados de Baja California (Bocanegra *et al.*, 1994), Guanajuato (Kepowicz *et al.*, 2001), Sinaloa (González *et al.*, 1994) y Sonora (Ramos Salas, 1999; Frock, 1999) y nos informan sobre la situación en estas entidades. Hay

* Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

también trabajos sobre otros estados, pero se refieren a la investigación en instituciones de formación y serán mencionados más adelante.

Incluimos también ocho estados de conocimiento sobre la línea de investigación etnográfica que se publicaron entre 1993 y 2001. Cinco se refieren a México en general (Bertely y Corenstein, 1994; Rueda, 1994, 1997 y 2000; Piña Osorio, 1997), uno a América Latina (Rockwell, 2001) y dos a una institución específica, el Departamento de Investigaciones Educativas (Rockwell, 1994 y 1998). Los incluimos aquí ya que se trata de una línea de investigación transdisciplinar y transtemática que permite asomarnos a uno de los campos de investigación educativa más difundidos en México.

Al final del presente capítulo incluimos con citas extensas —además de los trabajos referidos— un documento de la sección de Ciencias Sociales y Humanidades de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC, 2001), ya que proporciona un excelente panorama de los retos del área y nos permite ubicar los diagnósticos de la investigación educativa en una perspectiva más amplia.

El corpus a considerar en el tema “Diagnósticos y estados de conocimiento” incluye también publicaciones sobre la situación en normales, instituciones de formación docente y otras instituciones específicas. Considerando que estos trabajos también son de interés para el tema de “Instituciones y condiciones institucionales” decidimos que serán reseñados más ampliamente en ese capítulo, en el presente sólo los mencionaremos para completar el panorama de diagnósticos y estados de conocimiento.

De los trabajos que abordan la investigación educativa en normales e instituciones de formación docente, cuatro son diagnósticos estatales, de éstos, tres abordan la situación en el Estado de México (Cabello Bonilla, 1994; Aguirre y López, 1997; Servín, 2000) y uno en el de Puebla (Muñoz Nava, 1997).

De los ocho trabajos sobre la investigación educativa en instituciones específicas, dos (Latapí *et al.*, 1997; Maya Obe *et al.*, 2001) abordan la situación en la Universidad Pedagógica Nacional, el primero es una evaluación por un comité externo, el otro una respuesta interna. Un libro proporciona, más bien, información sobre el Instituto Politécnico Nacional (Lozoya Meza, 1999); otro sobre la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Martínez Rizo, 1993); dos informes dan cuenta del desarrollo de la investigación educativa en el CESU (Díaz Barriga, 1997, 2002), una institución dedicada prioritariamente a la investigación. También contamos con una ponencia sobre la investigación educativa en la Universidad de Guadalajara (UdeG) (Chavoya, 1997) y una revisión de trabajos de titulación en el Siste-

ma Nacional de Investigación Tecnológica (López, Schmelkes y Guajardo, 1997a). Estos trabajos nos permitirán asomarnos a diferentes tipos de instituciones en el capítulo correspondiente.

SOBRE LOS INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Varios trabajos en la década de 1982 a 1992 (cf. Galán, 1995) habían dado cuenta de los inicios de la investigación educativa en México. En la década analizada, de nuevo se publicaron algunos trabajos que hablan sobre su desarrollo histórico reciente.

Martínez Rizo (1996) publicó “La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano” y analiza, en el contexto de la situación socio-económico de los países de América Latina, el repertorio de Instituciones de Investigación Educativa (IBEDETA), publicado, en 1986, por la UNESCO. Se observa que 12 de los 19 países incluidos en el repertorio sólo tienen uno o dos centros de investigación y que el mayor número se encuentra en Argentina (8), Colombia (6), México (6), Chile (5), Costa Rica (5), Brasil (4) y Venezuela (3). Por otro lado, muestra que el número de instituciones en México es mucho mayor, contabiliza —hasta 1986— un total de 54.

Al igual que en una publicación anterior (Martínez Rizo, 1989) muestra la evolución de las instituciones de investigación educativa en México en cinco etapas. Señala un primer inicio en 1936, con el Instituto Nacional de Pedagogía, y un segundo con la fundación de instituciones de la UNESCO, ubicadas en México en los años cincuenta (el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, CREFAL, y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE).

Los años sesenta están marcados por esfuerzos de instituciones muy diferentes, como la fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE) —con apoyo de la Compañía de Jesús—; el desarrollo de programas que tenían “cierto componente de investigación educativa”, como los impulsados por la Oficina de Recursos Humanos del Banco de México y el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido en la Mano de Obra en la Industria; el doctorado en Educación en la Escuela Normal Superior de México y el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), en la UNAM.

Desde principios de los años setenta hasta inicios de los ochenta, se registra un incremento en el número de unidades de investigación, se fundan 23 centros y dependencias, buena parte eran en universidades públicas

y posgrados. El autor enfatiza que entre 1978 y 1982 la Secretaría de Educación Pública dio un importante impulso a estas actividades, especialmente el conjunto de estudios patrocinados por el Grupo de Estudios para el Financiamiento de la Educación (GEFE); en 1981 se registra el I Congreso Nacional de Investigación Educativa y se constituye el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, en el seno del CONACyT, que realizó un diagnóstico de la situación de la investigación educativa y elaboró un plan maestro para orientar su desarrollo, que no pudo ponerse en marcha por el cambio de administración y la crisis financiera.

La quinta etapa la ubica a partir de 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación y la recuperación del gasto social y educativo. Señala que por la federalización cobra importancia la investigación en las secretarías de Educación estatales. La etapa termina con el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1993; la fundación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa el mismo año, y el establecimiento del Doctorado Interinstitucional en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Norma Gutiérrez (1999), en el libro *Los orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, analiza los primeros años de tres centros de investigación establecidos en la época de los setenta y sesenta: el Centro de Estudios Educativos (fundado en 1963), la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM (creada en 1969) y el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN (fundado en 1971). Considera que entre finales de los sesenta y principios de los setenta, la investigación educativa en México atravesó un importante periodo de institucionalización que le permite convertirse en una práctica profesionalizada y profesionalizante, con reconocimiento y estatus dentro de la comunidad académica y de la sociedad en general, constituirse en un referente en la toma de decisiones para la educación pública nacional y abrir un mercado de trabajo para académicos. Este avance se logró bajo la tutela de instituciones fuertes y con un líder académico claro en cada caso, mediante la conformación de cuerpos académicos, formas instituidas de producción de conocimiento y la participación tanto en el debate educativo como en la opinión pública.

También el libro de Pablo Latapí (1994) permite conocer mejor el periodo de los años setenta y ochenta. El autor ha sido protagonista del desarrollo de la investigación educativa en esa época, como fundador del CEE, promotor de su revista desde 1971 (actualmente *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*), responsable del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACyT (1977-1982) y, posteriormente, par-

ticipante del *Educational Research Review and Advisory Group* del *International Development Research Centre* (IDRC) de Canadá. El libro da cuenta de las líneas de acción y debates en los años setenta y ochenta. Para ello reúne escritos suyos de estos años en tres partes: diagnósticos, propuestas y repercusión.

En la primera parte resulta de especial interés para nuestro tema el “Diagnóstico de la investigación educativa en México”, publicado en coincidencia con el I Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1981, además de dos trabajos con una perspectiva latinoamericanista, en los que enfatiza, entre otros temas, la importancia de creaciones originales en la región, tanto en el terreno teórico (Freire) como en el metodológico (investigación-acción).

En la segunda parte se presentan dos trabajos realizados bajo la coordinación de Latapí: “El Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa”, de 1980, y el “Plan Maestro de Investigación Educativa” de 1981. Un signo distintivo de la época es que este último parte de la problemática educativa en el país, indica las funciones esperadas de los servicios educativos y termina con indicaciones de temas de investigación e innovación necesarias. Por otro lado es importante anotar que, además de esta función indicativa para “la comunidad científica y los usuarios de la investigación educativa”, el Programa Nacional preveía también una “función promocional [...] para crear y fortalecer la capacidad de investigación” que pone en relieve una serie de componentes que aún hoy en día son actuales:

[...] las habilidades específicas que se requieren de los investigadores, el disponer de buena información organizada, ciertos niveles de equipo, una adecuada distribución de poder dentro de las instituciones, una dirección competente, canales de difusión e interpretación de la investigación, redes de comunicación y relación con los usuarios, aceptación política, coordinación con otras instituciones, ambiente favorable para la investigación, etc. (p. 105).

También incluye un artículo —que considera de especial interés histórico— que resume y analiza nueve propuestas de prioridades hechas, entre 1975 y 1980, por varios investigadores y grupos de investigación, que parecen haber sido uno de los insumos del Plan Maestro.

La tercera parte se dedica al impacto y la efectividad de la investigación educativa. Incluye los artículos “Reflexiones acerca del ‘éxito’ de la investigación educativa” —escrito en conjunto por Latapí y David Court— y “El proceso de investigación”, así como una conferencia de Latapí sobre “Investigación educativa y políticas”. Estos trabajos en parte son producto de su colaboración en el IDRC (especialmente con Robert Myers), pero tam-

bién de la reflexión de la experiencia de las Reuniones de Información Educativa (RIE), que dirigía Jean Pierre Vielle en México. Latapí los presenta argumentando que los temas relacionados con el impacto de la investigación “se han abandonado en nuestro medio [...] según se constató en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa (de 1993) [...] aunque siguen siendo objeto de análisis en otros países. Ojalá pronto se reincorporen al debate” (p. 195). Algunas de las conceptualizaciones de esta tercera parte del libro de Latapí serán tratadas en el capítulo “Usos e impactos de la Investigación educativa” del presente libro.

Ángel Díaz Barriga publica, en 1996, un Cuaderno del CESU con varias conferencias, que complementa, desde la experiencia de los centros universitarios de formación de profesores, la perspectiva de los autores antes reseñados. Para Díaz Barriga el contexto —que refiere explícitamente a la formación de profesores, pero implícitamente también a la investigación educativa— es signado por:

- a) el intento del Estado por recuperar la legitimidad social que había perdido a raíz de los sucesos de 1968;
- b) la modernización y expansión de la educación, especialmente la expansión vertiginosa del sistema de educación superior y la incorporación masiva de recién egresados de la licenciatura como profesores, para los que se conformaron los programas de formación; y
- c) “el notorio estancamiento que mostraba la producción de conocimientos en educación. El pensamiento pedagógico mexicano se encontraba atrapado en una visión idealista de origen filosófico y otra instrumentalista que mostraba evidentes signos de agotamiento. Esto explica por qué no se recurrió originalmente a las instituciones que en ese momento eran responsables del pensamiento educativo en México: las escuelas normales y las facultades universitarias dedicadas a la cuestión educativa. Ante esta situación se crearon los centros de formación de profesores como responsables de establecer la modernización educativa” (p. 13).

Estos programas pasaron por tres momentos: cursos aislados, programas de carácter integral y una tercera etapa que surge, a partir de 1975, con la creación de posgrados como programas de formación de profesores y, de manera genérica, llevaron el nombre de maestrías en educación. Es en esta etapa cuando la investigación educativa entra a los programas de formación de profesores (p. 20).

Los centros universitarios de formación de profesores parten de muy diversas líneas de trabajo conceptual. Unas vinculadas con psicología conductual, tecnología de la educación y sistematización de la enseñanza, otras mucho más eclécticas con una búsqueda de modelos para la educación que responden no sólo a la exigida modernización de la educación superior, sino que rescatan tanto un sentido nacionalista y latinoamericano de la acción pedagógica como un proyecto humanista de la misma (p. 41).

En un trabajo posterior, Díaz Barriga (1998) señala que en la década de los setenta se inicia una expansión general del campo, esto es, se presenta un crecimiento y diversificación de programas de licenciatura y maestría (en pedagogía y ciencias de la educación). Asimismo, se promueve el impulso a la investigación en el campo, básicamente a través del establecimiento de diversas instituciones en los sectores público —vinculadas particularmente con la SEP— y universitario. Se trata de una etapa de promoción de la investigación en el campo, con reglas relativamente laxas (p. 3) y que durante el periodo de la expansión de la investigación en educación —en la década de los setenta y ochenta— fue característica la “dinámica de establecer centros de investigación, sin atender a sus condiciones académicas” (p. 5).

Tanto Martínez Rizo como Díaz Barriga coinciden en grandes líneas en la apreciación del desarrollo posterior. Sus diagnósticos sobre la situación actual y los retos —especialmente la importancia de la dimensión institucional para una investigación de alto nivel— serán retomados en seguida.

PANORAMAS Y RETOS NACIONALES

Martínez Rizo (1996), en su revisión del desarrollo histórico de la investigación educativa en México; Weiss (1997), en un trabajo publicado en el libro *Un siglo de educación en México*, coordinado por Pablo Latapí; y Ángel Díaz Barriga (1996a), en el Cuaderno del CESU mencionado, así como en una contextualización de la investigación educativa en centros universitarios (1998), presentan apreciaciones de la situación actual de la investigación educativa en México.

Weiss (1997) retoma muchos de los temas planteados en el libro de *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México, 1982-1992* (1997) —ya referido en el capítulo anterior del presente libro— y, desde su propia perspectiva, los presenta de manera más sucinta. Agrega una discusión sobre la relación entre la investigación educativa, los trabajos de

desarrollo educativo y la práctica educativa misma y recomienda avanzar “por un tiempo, por el camino de la creciente profesionalización de los diferentes ámbitos: la profesionalización de la enseñanza, la profesionalización de la intermediación (llamémosla desarrollo, innovación o intervención educativa) y la profesionalización de la investigación, sin perder los vínculos entre los tres” (p. 405). Termina con las características de un programa nacional alternativo de fomento a la investigación educativa, propuesto de manera conjunta entre el COMIE y el PIIES al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (esta propuesta será reseñada en el capítulo 9 “Políticas de apoyo y financiamiento de la investigación educativa”).

Díaz Barriga (1998:11) —utilizando como fuente citas textuales del mismo libro de *Síntesis y perspectivas de la investigaciones sobre educación en México, 1982-1992*— resume el estado de desarrollo de la investigación educativa nacional así:

[...] prevalece la heterogeneidad que impide hablar de una investigación nacional [...], la consolidación de instituciones y líneas de investigación mayoritariamente se da en un número pequeño de instituciones de educación superior públicas, el sector gubernamental parece haber abandonado su intención de participar como sujeto en el campo [...], el grado de concentración de la investigación educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México constituye una de nuestras más graves debilidades.

Considera, además (1998:24 ss), que la investigación educativa en México ha superado “el empirismo simple como una expresión de la falta de rigor en el campo”, “hacia la conformación de modelos alternativos de investigación educativa”. Éstos los caracteriza (1996:72 ss) como: *a*) investigaciones de carácter teórico, tanto sobre la educación como sobre problemas de conocimiento de las ciencias sociales en su conjunto; *b*) investigaciones de corte sociohistórico político que buscan develar un conjunto de dinámicas sociales en las que se mueve la educación; y *c*) investigaciones de corte cualitativo sobre procesos micro-educativos que proceden de múltiples influencias (etnografía, psicoanálisis, teorías de la subjetividad, etcétera). A la vez señala que:

[...] se ha avanzado en la diversificación teórica y metodológica [...] en particular desde las perspectivas microsociales se ha gestado una importante y variada experiencia de investigación cualitativa. [...] No podemos desconocer, sin embargo, que se ha descuidado el estudio riguroso de tendencias amplias que experimenta el sistema educativo, como el problema de la demanda y oferta

en el nivel medio superior y superior, la evolución del gasto educativo, los estudios sobre la eficiencia del sistema en su conjunto, entre otros, son temas que requieren ser abordados y que reclaman volver a desarrollar sistemas de información estadística sobre el sistema (1998:25 ss).

[En] las llamadas ciencias de la educación, su multidisciplinariedad hace que los saberes y prácticas de diversas disciplinas sociales y humanísticas converjan en ella, desde el discurso clásico filosófico, pasando por la historia, la antropología y la lingüística, hasta los diversos saberes sociales en las distintas escuelas psicológicas, sociológicas y económicas. Además el conocimiento educativo puede ser diseccionado en conocimiento básico, con un claro interés conceptual, y lo más común, conocimiento aplicado, lo que algunos investigadores llaman Investigación y desarrollo, como búsqueda de modelos de indagación cuyos resultados pueden ser incorporados directamente a las políticas educativas, así como a las acciones de docentes y estudiantes. [...] Esta situación se expresa en el contenido de los medios para reportar resultados de investigación. Diversas posiciones parecen converger en considerar que éstos pueden ser: ensayos o reportes conceptuales, reportes clásicos de investigación basados en evidencia empírica y reconstrucciones sistematizadas de experiencias e intervenciones en el campo de la educación.

Sobre ello hay diferencias de opinión, lo importante es “encontrar aquellos elementos que permiten afirmar que una producción en el campo de la educación es rigurosa y al mismo tiempo ofrece perspectivas originales de interpretación como elemento básico” (Díaz Barriga, 1998:14) También señala:

En otros documentos hemos sostenido que al campo le hace falta una alta dosis de capacidad de interlocución y discusión, y al mismo tiempo una capacidad de superar los diversos problemas de poder que emergen en los grupos, las instituciones y la asunción de perspectivas cerradas, que por excelentes que sean, desconocen el desarrollo de otras perspectivas en el campo. (1998:16)

El reto del fin de la década y del principio del próximo siglo, no será atender a la expansión de la investigación en educación, ni a defender su legitimidad, sino incrementar las condiciones institucionales y de la conformación de grupos que permitan un desarrollo riguroso de las actividades de investigación” (1998:28).

A pesar de diferencias en la presentación del desarrollo histórico de la investigación educativa en México, hay dos coincidencias notables entre Díaz Barriga y Martínez Rizo: la preocupación en torno a la formación de investigadores jóvenes y la gestión académica de las instituciones.

Martínez Rizo enfatiza que “la escasez de buenos posgrados en el país y las dificultades para salir al extranjero han impedido o dificultado el acceso al doctorado” (1996:68) y el hecho de que sólo seis o siete maestrías en educación habían sido aceptadas en el Padrón de Posgrado de Excelencia del CONACYT, aunado con la “debilidad de los ocho doctorados en educación existentes”—en otra parte específica que unos por falta de cobertura, otros por falta de calidad— “haya llevado a la creación de un doctorado interinstitucional apoyado por 15 de las instituciones más fuertes del campo” (p. 369).

Díaz Barriga (1998:19) señala, en relación con la edad de los investigadores educativos, que “la investigación educativa es un campo joven [sin embargo] la edad los ubica como académicos en madurez” y subraya la “necesidad de formar desde temprana edad, en particular con la realización de estudios de posgrado a recién egresados de la licenciatura para formar una nueva generación de investigadores en educación”. Considera necesario una “renovación generacional [ya que] en cada generación se dan procesos de construcción de conocimiento y de formulación de interrogantes específicos [y el campo] ha experimentado crecimiento, pero no necesariamente a partir de una nueva generación”.

Martínez Rizo (1996) y Díaz Barriga (1998) coinciden en enfatizar la importancia del clima académico y liderazgo institucional, sus afirmaciones al respecto serán expuestas en el capítulo 5 “Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa” del presente libro. Rueda (1997, 2000), en cambio, enfatiza el papel de las comunidades académicas interinstitucionales especializadas. Este tema también será desarrollado más ampliamente en el capítulo correspondiente.

LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

En la década analizada se publicaron varios diagnósticos y estados del arte sobre determinados temas y disciplinas que sin duda serán reseñados en los estados de conocimiento de los campos correspondientes. La corriente de investigación etnográfica presentó varios estados de conocimiento entre 1993 y 2001 que incluimos aquí, ya que se trata de un enfoque y de una red de investigadores que trabaja de manera transdisciplinaria y transtematológica y, por lo mismo, no será reseñado como campo en ningún otro estado de conocimiento, a la vez que nos permite asomarnos a los logros y problemas de esta línea de investigación. Además, algunas características de esta comunidad académica serán presentados en el capítulo 6 “Comuni-

dades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa”.

Entre 1993 y 2001 se dieron a conocer cinco estados de conocimiento sobre la investigación etnográfica en México; además, dos sobre el enfoque y los trabajos en una institución específica y otro sobre la investigación etnográfica en América Latina, lo que ya habla de la vigorosidad de esta línea de investigación. María Bertely y Martha Corenstein (1994) ofrecen un “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa”. El trabajo de Mario Rueda (1994) “La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel universitario” contiene, además, señalamientos generales sobre la línea. Juan Manuel Piña Osorio (1997) ofrece “Consideraciones sobre la etnografía educativa”. Rueda (1997) retoma el panorama mexicano en “Notas sobre el desarrollo reciente de la investigación educativa y la etnografía de la educación en México” y en un trabajo posterior (2000) busca dar continuidad a sus dos estados de conocimiento anteriores y a los de otros colegas. Elsie Rockwell (1998) ofrece un panorama de la investigación etnográfica en el Departamento de Investigaciones Educativas, que actualiza un trabajo anterior de 1994, y en otro trabajo (2001) ofrece una valoración de los “Cambios y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”.

Rueda (1997) señala que la línea etnográfica surge en los años setenta, cuando un grupo de académicos busca superar el paradigma experimental y cuantitativo apoyado en lecturas de antropólogos y sociólogos estadounidenses e ingleses, aunque algunos partieron del trabajo de autores como Gramsci y Heller. Ya María Bertely y Martha Corenstein (1994) habían señalado más ampliamente los referentes epistemológicos del quehacer etnográfico en México. Encuentran que el uso del concepto etnográfico en el país es diverso, incluyen investigaciones de corte interpretativo y hermenéutico y trabajos que buscan articularse con megaconceptos sociales. Piña (1997:45 ss) revisa a Inclán, Rockwell, Rueda, Paradise y Calvo y llega a la conclusión de que:

[...] no existe una sola caracterización de la investigación etnográfica, sino variantes de ésta. Todos comparten la realización de trabajo de campo y el empleo de instrumentos (*sic*) para obtener información de tipo cualitativo, sus diferencias dependen del texto que elaboran: descriptivas, descripción densa o descripción analítica.

Asimismo este autor (1997:42) cita un trabajo de Rockwell de 1994, quien considera que “se está extendiendo el término etnografía para cubrir una

gama de alternativas de investigación cualitativa con historias diversas, incluyendo, por ejemplo, la investigación participante y las historias de vida, pero pienso que es preferible distinguir con mayor precisión las diferentes opciones de investigación cualitativa”.

Por otro lado, Piña (1997:50) considera que también en el campo etnográfico los actores y grupos luchan por el reconocimiento y la legitimidad dentro del mismo, a la vez que los autores más reconocidos señalan los linderos, lo que en Estados Unidos ha llevado a la división entre diferentes posiciones —refiere un trabajo de Anderson— donde cada posición delimita su metodología específica, aunque en la práctica no muestran grandes diferencias, y constata que esto aparece también en el ambiente académico de México. Lo ilustra con un ejemplo (al parecer del reseñador poco feliz, ya que los autores se definen como sociólogos cualitativos), a la vez que muestra, con el análisis de cuatro trabajos publicados en un mismo libro, la diversidad de tratamientos metodológicos y expositivos (presentaremos la parte de las reflexiones metodológicas de este artículo de Piña en el siguiente capítulo del presente libro).

No obstante hay puntos en común. Piña (1997:48, 55) señala que la mayor parte de las investigaciones desde la perspectiva interpretativa comparten el trabajo de campo, la importancia de la interpretación más allá de la descripción y el énfasis en la perspectiva del actor, en la construcción del sentido, en las negociaciones específicas que emprenden su vida cotidiana. Rueda (1997), quien a la vez expone las características diferenciales en los enfoques en las diversas instituciones, señala como rasgos sobresalientes de la investigación etnográfica mexicana en educación: el análisis de la vida cotidiana en instituciones escolares de los diferentes niveles educativos; la gran gama de intereses e influencias teóricas, aunque los del nivel medio superior y superior registran algunas características comunes: presencia prolongada en lugares de estudio, descripciones detalladas y profundas, observación como instrumento principal.

Un problema del enfoque etnográfico es que se ha puesto de moda. Ya Bertely y Corenstein (1994:174) —analizando principalmente la producción en los ochenta— encuentran tanto “productos descriptivos y anecdóticos, de corte empirista” como trabajos serios. Rueda (1997) concluye, entre otros aspectos, que para garantizar una mayor calidad de todos los trabajos, se debe fortalecer la participación en proyectos con investigadores de mayor experiencia y/o emplearse mecanismos de autoformación compartida, intercambios, así como las publicaciones y reuniones académicas. Piña (1997:54) considera que la formación del investigador es un proceso que no termina con un seminario, implica la incorporación de saberes

teóricos y metodológicos durante un tiempo prolongado, “el compromiso de su maestro con su discípulo, de manera similar a como un aprendiz incorpora un oficio”.

Las instituciones que han desarrollado principalmente la línea de investigación etnográfica son: el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV —el más importante ya que sus académicos han formado a estudiantes de maestría, que a su egreso continúan investigando desde este enfoque (Piña, 1997)—, la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM y, en menor medida, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Iberoamericana y el Centro de Investigación y Estudios sobre Antropología Social (Rueda, 1997).

Elsie Rockwell (1998) en “Ethnography and the commitment to public schooling: a review of research at the DIE” retoma elementos de un trabajo anterior “La etnografía como conocimiento local”, publicado en 1994, y analiza el desarrollo de la investigación etnográfica en el Departamento de Investigaciones Educativas desde 1986, una línea en la que participaron seis de sus investigadores y sus alumnos de maestría. Destaca que se trataba de producir conocimiento local (Geertz) desde México (no desde los países dominantes) y desde las aulas y escuelas (no desde las políticas educativas), de avanzar dentro del debate latinoamericano, de la desescolarización (Freire) hacia la reconstitución de las escuelas públicas, y de superar la teoría de la reproducción por una de “apropiación” política, social y cultural por las escuelas y maestros. Enfatiza tres temas comunes en la investigación etnográfica del DIE, la “construcción social” de la escolaridad y de los procesos escolares, “la enseñanza como trabajo”, y “el conocimiento en la interacción social”. Concluye señalando las divergencias y convergencias con otras perspectivas etnográficas de la educación en América Latina, Estados Unidos y Gran Bretaña.

El artículo, además de discutir con diferentes autores, presenta los hallazgos principales de las investigaciones en las temáticas antes señaladas y apunta que, más recientemente, los investigadores del DIE han entrado a los campos de la cultura, “*literacy*” y cognición, a los estudios comparativos sobre la cultura de la escuela y su historia social, así como al análisis del discurso en ámbitos extraescolares. La bibliografía incluye 64 trabajos publicados por el grupo y sus alumnos.

Rockwell (2001) —en un trabajo publicado en Buenos Aires, que saldrá también en México en el libro del último Simposio Interamericano— señala cinco rasgos que han distinguido a la investigación etnográfica realizada en América Latina y que reflejan la configuración especial de la

educación en nuestros países y que es distinta a la realidad educativa en Estados Unidos y Canadá:

- 1) en el contexto nacional y regional, “se tiene clara la importancia de hacer estudios *en casos no de casos*”, por ejemplo, al estudiar fenómenos como el fracaso escolar y la exclusión;
- 2) una reflexión sobre la presencia del Estado como el mayor gestor de la educación pública, al estudiar las acciones educativas en su dimensión local se encuentran los mecanismos de reproducción, “pero también la resistencia activa y la terca realidad local”;
- 3) como en otros países se considera a los maestros como “sujetos activos en la realidad escolar”, lo distintivo en América Latina, es que “son vistos como parte de un sujeto colectivo, el magisterio”;
- 4) los estudios sobre la “cotidianeidad” escolar han fomentado la conciencia de las semejanzas en la región, y la “subjetividad” no se puede disociar de la vida cotidiana;
- 5) la perspectiva de la desigualdad social y educativa destaca en la investigación etnográfica pero, a diferencia de los estadounidenses, no privilegiaban el estudio de las “minorías” sino de las “mayorías” excluidas.

También señala nuevos rumbos: *a)* la importancia de enfocar otros actores, los estudiantes, padres y madres, directores y supervisores; *b)* profundizar en los estudios de la práctica docente en los “procesos de aula” con herramientas más finas; *c)* enfocar mejor la dimensión cultural de los fenómenos educativos y reconocer mejor la “multiculturalidad que existe”, pero también la “destrucción cultural” y la construcción de nuevas identidades en los movimientos indígenas y en los procesos migratorios, desde la perspectiva tanto propia como la de los otros, *d)* la globalización a escala cotidiana; *e)* un mayor trabajo comparativo al estilo etnológico.

Por otra parte, el grupo que se constituyó en *Taller Permanente de Investigación Educativa sobre el Salón de Clases*, realizado en el Centro de Investigaciones y de Servicios Educativos (CISE) de 1990 a 1995, formado por 15 investigadores de diferentes instituciones y disciplinas, ha publicado cinco libros y promovido seis simposios sobre etnografía en educación, incluidos los Simposios Interamericanos de Investigación Etnográfica sobre el Salón de Clases (Rueda, 1997).

Rueda (2000) busca dar continuidad a sus dos estados de conocimiento anteriores y al de los colegas sobre la línea etnográfica, y analiza los trabajos presentados en los congresos nacionales de Investigación Educa-

tiva de 1995, 1997 y 1999) así como los publicados en los dos libros más recientes de los simposios interamericanos de Investigación Etnográfica en Educación (1994 y 1998) y en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (1996-2000).

La bibliografía es de 76 trabajos cualitativos de 1994-2000, en su mayoría de tipo etnográfico o interpretativo. Estos materiales comparten, en general, alguno de los siguientes aspectos: *a)* la identificación de “culturas” en el interior de las instituciones; *b)* la descripción o interpretación de la vida cotidiana en las instituciones; *c)* “la búsqueda por otorgar un papel diferente a la teoría, al no considerarla como única fuente de orientación [...]”. Los recursos metodológicos que se emplean son, entre otros: observación y observación participante, entrevistas individuales y colectivas y, con menor frecuencia, historias de vida. Los temas abordados son principalmente: académicos —el bloque más nutrido—, seguido de estudiantes y casos aislados de investigaciones sobre políticas y procesos de modificación curricular. A partir de una organización por subtemas, Rueda describe los aportes de algunos de los trabajos.

Rueda (2000) concluye que la preferencia creciente por enfoques cualitativos puede ser signo de una comunidad vigorosa, pero también presentar el riesgo de dispersión de recursos. Al respecto, recomienda alentar trabajos que sistematicen e integren hallazgos. Hace algunos años los trabajos cualitativos tenían el obstáculo de lograr su difusión, hoy la publicación permite establecer un diálogo fructífero.

En relación con el uso e impacto de la investigación etnográfica, Rueda (1997) señala que en documentos oficiales se emplean conceptos generados en esta línea, que algunos hallazgos se incorporaron a libros de texto gratuitos, y que cada vez es más frecuente la presencia de materiales de este enfoque en programas de formación. Por otro lado, señala que sin duda hay que hacer investigación sobre temas de interés para los actores educativos, pero es necesario cuidar el equilibrio con necesidades e intereses derivados del desarrollo disciplinario. Las evaluaciones a las que se tienen que someter los investigadores privilegian resultados de corto plazo, eso desalienta estudios de largo alcance; las asociaciones de académicos deben contribuir a revertir esta tendencia.

DIAGNÓSTICOS ESTATALES

Después del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, en algunos estados de la república surgieron diagnósticos sobre este campo, que bus-

can construir una perspectiva de su identidad. Varios fueron publicados en revistas, otros como ponencias de los congresos nacionales posteriores. Se trata de los estados de Baja California (Bocanegra *et al.*, 1994), Guanajuato (Kepowicz *et al.*, 2001), Sinaloa (González *et al.*, 1994) y Sonora (Ramos Salas, 1999; Frock, 1999). También hay estados de conocimiento sobre Puebla (Muñoz Nava, 1997) y el Estado de México (Cabello Bonilla, 1994; Aguirre y López, 1997; Servín, 2000); sin embargo, dado que abordan fundamentalmente las instituciones de formación docente, serán referidos en el capítulo 5, “Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa”.

Bocanegra *et al.* (1994) presentan un “Diagnóstico de la investigación educativa en las instituciones de nivel superior en Baja California: primer acercamiento”. De acuerdo con este estudio, sólo 11 de las 16 instituciones cuentan con un área específica para la actividad de investigación, por lo general ubicada dentro de áreas mayores, sólo la Universidad Autónoma de Baja California proporciona un espacio específico, en el Instituto de Investigaciones y Desarrollo Educativo. En el estado hay 78 personas que se dedican a la investigación educativa, concentradas sobre todo en la UABC (13%), la UPN-Mexicali (14%) y el Centro de Estudios Técnicos y Superiores (CETYS) (15%).

En 1994 se realizaron 65 proyectos: 71% en el área de investigación educativa IE, 17% sobre desarrollo institucional y 12% de carácter específico de un área disciplinaria. Sólo cinco proyectos reportaron recibir financiamiento externo de CONACyT, SEP o por intercambio con otras instituciones de investigación nacionales y extranjeras: el Colegio de Estudios de la Frontera Norte, el Instituto Tecnológico de Mexicali, la UABC, la Universidad Iberoamericana y el CETYS. Los proyectos se agrupan en tres grandes temáticas: 1) docencia, donde destacan temas relativos al ingreso y egreso de estudiantes, la eficiencia terminal, los procesos cognitivos y la práctica docente; 2) vinculación: estudios del mercado de trabajo, relación con el sector productivo, medios de comunicación, el Tratado de Libre Comercio; y 3) administración: sistemas de información y de selección de ingreso, y telecomunicaciones. Será interesante comparar los resultados de ese trabajo de 1994 con uno más reciente que se incluye en la segunda parte del presente libro.

González C. *et al.* (1994) ofrecen un “Diagnóstico de la investigación educativa en el estado de Sinaloa”. La investigación inicia tardíamente en el estado —en los setenta—, en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), al poner en marcha un programa para la formación de docentes-investigadores denominado Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico, y

crear la maestría de Educación Superior. En los ochenta se da cierto impulso a la investigación en la UAS y, posteriormente, en las unidades de la UPN. Un cuestionario aplicado por las autoras arrojó 34 proyectos de investigación, la mayor parte concentrados en la UPN (unidad Culiacán 25 A), la UAS, el Centro de Ciencias de Sinaloa y la Escuela Normal de Especialización del estado. Sólo cuatro proyectos cuentan con financiamiento externo. La perspectiva utilizada es mayormente cualitativa. La temática la determina el propio investigador. El 85% de los encuestados tiene maestría, el resto licenciatura. Todos son a la vez docentes. Los apartados que presenta este trabajo sobre condiciones institucionales, naturaleza de los productos y evaluación de la IE no son específicos de Sinaloa. Los autores concluyen que a pesar de los avances, la investigación educativa es todavía escasamente atendida y es necesario crear una infraestructura que la coordine. Tenemos noticia de que entre 1994 y la fecha actual se ha organizado — con apoyo de tutores externos— un doctorado en la UAS.

Ramos Salas (1999) presenta en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa la ponencia “La investigación educativa en Sonora”; su trabajo muestra un notable avance en varias instituciones. Frock, A. (1999) expuso en el mismo evento “Problemas y retos en los primeros intentos por realizar investigación educativa en Sonora”. Considerando que el presente libro incluye un capítulo amplio del mismo Ramos Salas sobre su estado, referimos al lector a la segunda parte.

Kepowicz, Hernández y Gutiérrez (2001) presentaron en el VI Congreso la ponencia “Diagnóstico sobre la investigación educativa en el estado de Guanajuato”. Señalan que inicia, en 1963, con la creación de 40 plazas de investigación en el Instituto Nacional de Pedagogía, pero que despegó a partir de los años noventa. Entre 1993 y 1996 encuestan a 26 instituciones (15 públicas y 11 privadas) de las cuales 14 realizan investigación educativa, cinco públicas y tres privadas tienen personal para IE y cinco tienen partida para la investigación. En una segunda etapa encuestaron a 56 investigadores de 15 instituciones. Analizaron por institución el número de personal, proyectos y productos, así como las temáticas abordadas y metodologías empleadas. No reseñamos aquí la información desplegada en cuadros, ya que el presente libro incluye un estado de conocimiento sobre Guanajuato, que retomará los datos más relevantes. A partir de su diagnóstico, las autoras proponen:

[...] proporcionar a los docentes en las instituciones de nivel superior, asesoría y actualización constante y sólida sobre técnicas, métodos y procesos de investigación; contar con auxiliares-becarios; que las instituciones asignen a los

docentes un tiempo efectivo para realizar investigación; desarrollar redes interinstitucionales de colaboración en el estado y con otros centros de investigación en el país; establecer un centro documental, conectado a bancos de información; atender las necesidades de equipo de cómputo e interconectividad; generar estancias e intercambios.

Cómo se puede observar, en dos de los tres estados del noroeste pacífico hay un notable avance de la investigación educativa que no había sido registrado en los estados de conocimiento de 1993. El caso de Guanajuato hace evidente que plazas de investigador hay, lo que se requiere son sobre todo apoyos de tipo académico.

LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES EN MÉXICO

En 2000 la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) encomendó a la Sección de Ciencias Sociales y Humanidades que elaborara propuestas para ser incorporadas en un documento general sobre el desarrollo de la investigación científica en México. El documento de la sección, *Propuesta para el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en México* (marzo de 2001), fue coordinado por Roberto Rodríguez —un reconocido investigador educativo— y Alicia Ziccardi, con la participación de 14 investigadores.

El primer apartado remite al debate sobre el papel de la educación superior y la investigación científica en el marco de las tendencias hacia la sociedad del conocimiento y señala, entre otras cosas, que:

[los] recursos intelectuales representan, hoy en día, insumos críticos para la producción de riqueza en la medida en que se convierten en tecnología, organización, inteligencia, productividad y consumo racional [...] Las tesis actuales sobre el crecimiento económico resaltan el vínculo micro y macroeconómico entre el incremento de la base de conocimiento y el de la productividad [...] Las nociones de “economía basada en el conocimiento”, “sociedad del conocimiento” y “sociedad del aprendizaje” describen un modelo ideal de producción y cultura en el que el conocimiento se constituye en fuerza motriz del crecimiento económico y la cohesión social. Sin embargo, aun en el mundo desarrollado, esta transformación no escapa a tensiones y resistencias [...] [entre otras] la confrontación entre la lógica de la producción de conocimientos en los centros académicos vs. su apropiación y uso en las empresas; la presión sobre las universidades en torno a sus ofertas curriculares y agendas de investigación; las tendencias a la privatización de las instituciones de enseñanza

superior cuando son vistas en primer lugar como proveedoras de bienes cotizados en el mercado [...], nuevas exigencias, demandas y oportunidades surgen ante los sistemas de educación superior y de investigación científica y tecnológica (AMC, 2001:2 ss).

La propia dinámica de los sistemas de educación superior, ciencia y tecnología ha desencadenado nuevas pautas de interrelación: por una parte, estas dinámicas tienden a apoyarse mutuamente y a crear sinergia a través de medios estratégicos tales como los posgrados de investigación, los convenios de vinculación, los programas gubernamentales de fomento y los fondos privados para el financiamiento de proyectos. Por otra parte, es también visible una tendencia de separación de los ámbitos de desarrollo científico y las universidades, tendencia que se explica por motivos de especialización funcional, aunque también por la acción de fuerzas de mercado (p. 3).

Los autores contrastan la importancia concedida a la Investigación y el desarrollo en países avanzados con los subdesarrollados y México.

El desarrollo de la educación superior y de los sistemas de ciencia y tecnología en México, así como en la mayoría de los países de la zona latinoamericana, ha transcurrido entre fuerzas encontradas [...] se percibe un amplio consenso en torno a la necesidad de una reforma profunda del sistema de educación superior y de investigación científica, que comprometa tanto a las instituciones gubernamentales, de los tres niveles de gobierno, como a diferentes actores de la sociedad (p. 3).

Con relación a las humanidades y las ciencias sociales apuntan, entre otros:

En el último cuarto del siglo XX, las transformaciones reseñadas en la primera parte de este documento, junto con el derrumbe de los regímenes políticos del llamado “socialismo real”, condujeron a las ciencias sociales a una encrucijada que las obligó a redefinir sus principales supuestos teóricos y analíticos. Esta “crisis paradigmática”, como fue definida en su momento, en vez de congelar la dinámica de tales disciplinas, acicateó la búsqueda de respuestas a las demandas de conocimiento emergentes en este cambio de época [...], estas disciplinas son responsables de la intelección de opciones de cambio, la anticipación de riesgos, y la definición de proyectos y cursos de acción posibles y deseables [...] La responsabilidad de los científicos sociales y los humanistas en el escenario de la sociedad del conocimiento no se limita entonces al desempeño de una función de producción y diseminación de conocimientos es-

pecializados sino que, al mismo tiempo, comporta compromisos éticos y políticos con los principales valores del interés público (p. 5ss).

Entre otros estudios refieren uno de Perló y Valenti (1994), que se basó en una muestra de 60 entrevistas a investigadores en activo de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y las Humanidades y señala entre los problemas detectados que:

Los estudios regionales, por el enfoque adoptado, en ocasiones han contribuido a limitar la percepción de problemáticas de carácter más general. El aprovechamiento y articulación de teorías y metodologías interdisciplinarias es muy escaso y con poca capacidad reflexiva y creativa. La perspectiva del análisis comparado es muy incipiente (p. 11).

La importancia estratégica de fomentar el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades ha sido reconocida en distintos contextos regionales. Vale la pena citar, como un ejemplo, la reciente resolución del Comité de Ministros del Consejo de Europa, adoptada el 13 de julio de 2000, con el título “Recomendación sobre las Ciencias Sociales y el Desafío de la Transición”, que en su parte medular, recomienda a los gobiernos europeos: a) establecer procedimientos de financiamiento y evaluación de proyectos en ciencias sociales que garanticen oportunidades equitativas para los investigadores que soliciten fondos, que los proyectos sean evaluados por pares académicos y que los procedimientos de asignación y evaluación sean transparentes; b) apoyar con énfasis la investigación interdisciplinaria sobre los principales problemas de la sociedad e impulsar proyectos que fortalezcan la relación entre disciplinas diversas; c) promover la formación de redes y equipos de trabajo en los niveles local, nacional e internacional; d) promover que los datos y resultados de investigación cumplan con estándares de calidad científica satisfactorios y sean disponibles para los gobiernos y la comunidad científica; e) incluir incentivos en los fondos de investigación para la diseminación pública de datos y resultados. Además, la resolución concluye que los nuevos esquemas de financiamiento de la investigación en el área, “deben reflejar el especial interés público sobre su contribución a las necesidades de la sociedad, en particular al proceso democrático” (Council of Europe, 2000, citado en p. 6).

Dentro de la actual agenda de las Ciencias Sociales y las Humanidades hay un conjunto de nuevos desafíos que atañen a su organización y a sus formas de reproducción y renovación [...] se destaca la necesidad de:

- a. Producir nuevos conocimientos, en particular sobre los procesos de cambio emergentes [...]
- b. Actualizar las líneas de investigación
- c. Trabajar en áreas de conocimiento transdisciplinarias y auspiciar programas de investigación multidisciplinarios.
- d. Propiciar el establecimiento de redes (nacionales e internacionales) y otras formas de vinculación entre las instituciones y los investigadores del área.
- e. Modificar los planteamientos curriculares [...]
- f. Intensificar las formas de cooperación e intercambio académico, la movilidad académica nacional e internacional y las formas de participación de los estudiantes de posgrado en las instituciones del área.
- g. Posibilitar procedimientos que aseguren la reproducción de la base académica de las instituciones de investigación en el área.
- h. Establecer procedimientos para sistematizar las formas de vinculación de la investigación del área con los sectores sociales, gubernamentales y académicos.
- i. Gestionar recursos para el fortalecimiento y la puesta al día de los acervos bibliográficos, documentales y otras fuentes de información en las bibliotecas y centros de documentación de las instituciones del área. Avanzar en la formación de una red integrada de recursos bibliográficos y documentales.
- j. Apoyar los procesos de investigación a través de las nuevas tecnologías de la información.
- k. Definir formas específicas de evaluación para los proyectos de investigación del área y dar criterios para su financiamiento.
- l. Aportar nuevos enfoques en los ámbitos de debate y de generación de lineamientos de política social del país.
- m. Hacer visibles las prácticas y productos de la investigación del área y trabajar en procesos de sistematización de las líneas de investigación existentes.
- n. Elaborar un nuevo compromiso ético con la sociedad (p. 7 ss).

También incluyen un amplio apartado sobre las universidades y posgrados:

Durante los años noventa, el sistema de educación superior mexicano registró importantes transformaciones en su organización, dimensión, distribución y desempeño. En 1990, la matrícula total de educación superior era de aproximadamente un millón 250 mil estudiantes, incluyendo todas las modalidades de enseñanza. En el 2000 se superó la cifra de 2 millones. [...] Además de la dinámica de expansión y diversificación ya señalada, las universidades públi-

cas del país experimentaron cambios fundamentales en tres áreas de su organización: normatividad, formación de profesores y evaluación. [...] No obstante que el crecimiento de la matrícula en el último sexenio fue extraordinario —gracias a la inversión pública en el segmento de educación superior tecnológica y a la inversión privada en el segmento universitario— ya que se crearon más de 900 mil nuevas plazas para estudios de técnico profesional, licenciatura y posgrado, el nivel de atención a la demanda representado por la proporción de la matrícula en el grupo de 20 a 24 años de edad es todavía insatisfactorio: el 19% de cobertura del caso mexicano es inferior a la media latinoamericana y está muy por debajo del correspondiente a los países industrializados o de reciente industrialización (p. 8).

En cuanto al posgrado, de un total de 118,237 inscritos, el 42.3% se concentra en el área de ciencias sociales y administrativas y un 21.7% más en humanidades y educación [...] [dato de 1999-2000] [y] es minoritaria la proporción de estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades que se encamina a la investigación o la docencia [...] no más de 10 mil estudiantes de maestría y no más de mil en doctorado corresponden a vocaciones académicas en Ciencias Sociales y Humanidades [...] hemos dejado al margen a casi 20 mil estudiantes de maestría y a mil cien de doctorado que cursan posgrados en educación de los cuales puede estimarse que, al menos los inscritos en doctorado, se incorporarán a labores de investigación y docencia [...] Otro dato que resalta [...] es que dentro del padrón de posgrados de excelencia que maneja el CONACyT, sólo se incluye al 12.4% del total de posgrados en ciencias sociales y administrativas, lo que implica que menos de 5 de cada 100 alumnos están inscritos en un programa reconocido por el padrón de excelencia (p. 9 ss)

Después incluyen un amplio apartado sobre los resultados de algunos diagnósticos sobre el sistema de investigación en el área de humanidades y ciencias sociales. En general, señalan al respecto:

Los diagnósticos realizados en el área apuntan, en términos generales, a poner de relieve la importancia de una política académica que tienda a incrementar la capacidad de los recursos materiales y humanos disponibles; a reforzar los vínculos entre instituciones y grupos académicos; a construir o consolidar relaciones orgánicas entre las funciones de investigación y docencia, particularmente en el nivel de posgrado aunque sin olvidar las licenciaturas del área; a profundizar el interés de la investigación académica sobre los grandes problemas sociales y culturales del país; a construir nuevas formas de liderazgo académico, y a fomentar la participación de las Ciencias Sociales y las

Humanidades que se cultivan en el país con la comunidad de pares académicos en el plano internacional (p. 14).

Terminan con una propuesta de política académica que precisa las siguientes líneas de acción (señalando sus objetivos y estrategias): desarrollo de la investigación; superación y renovación del personal académico; articulación de la investigación con la docencia y la formación de recursos académicos; internacionalización; mejoramiento de las condiciones de vida de los investigadores; difusión y diseminación de los resultados y productos de la investigación; sistematización de las prácticas y productos de la investigación; renovación organizativa; vinculación social; colegiación; liderazgo, cooperación y competitividad; descentralización; financiamiento; ampliación y consolidación de infraestructura. La más general tiene como objetivo:

Impulsar el avance, desarrollo y consolidación de líneas y proyectos de investigación académicamente relevantes y socialmente pertinentes. Propiciar líneas y proyectos que respondan a las transformaciones de las disciplinas y áreas de conocimiento de las Ciencias Sociales y las Humanidades, así como a las problemáticas emergentes de la dinámica social y cultural del país. Fortalecer líneas de investigación en teoría y metodología y abrir nuevas líneas y proyectos de investigación aplicada.

CAPÍTULO 3

REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, SU EPISTEMOLOGÍA Y SUS MÉTODOS

Eduardo Weiss*

Los 23 trabajos que presentamos aquí señalan diversos aspectos del tema que pusimos como título para reunirlos, a la vez que agregamos la temática del docente-investigador. No incluimos trabajos sobre métodos y técnicas específicas de determinadas disciplinas, ni sobre filosofía y epistemología de la educación. Tres trabajos son reflexiones filosóficas sobre la investigación educativa, 12 tratan temas epistemológicos y metodológicos y ocho el tema del docente investigador.

REFLEXIONES FILOSÓFICAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Pablo Latapí (1997) ofreció en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa la conferencia magistral “Las fronteras del hombre y la investigación educativa”. Enfocada desde la antropología filosófica explora, en el cambio del milenio, las fronteras de la especie humana en tres dimensiones: el pensamiento y el lenguaje, la belleza y la responsabilidad ética, y plantea

* Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

en cada una de ellas preguntas para la investigación educativa. Respecto del pensamiento y el lenguaje pregunta ¿qué sabemos sobre lo que somos?, ¿qué implicaciones tiene la expansión del conocimiento para la formación de seres humanos?, ¿cómo desarrollar la actitud de asombro, la sensibilidad a la sorpresa y la creatividad?

En relación con la belleza señala que el siglo XX muestra un despliegue impresionante en la creatividad artística en todos los ámbitos. La investigación educativa, la educación y las escuelas tienen una enorme deuda con esta frontera del desarrollo humano, al haberse centrado casi exclusivamente en el desarrollo cognoscitivo racional. Hay que superar la unidimensionalidad.

En relación con la ética apunta que el siglo XX termina en forma espléndida y trágica a la vez: odios, violencias, guerras, exterminios e iniciativas de paz universales. Los límites de nuestra responsabilidad se ensanchan y no tenemos una ética universal a la altura de los retos. Emerge como principio fundamental el respeto al “otro”, no sólo al distinto, sino también al prójimo, en palabras de Octavio Paz, al “otro que está en nosotros”. Tres aspectos del “otro” tienen especial relevancia para fundar una ética universal: la vulnerabilidad que nos es común a todos, el prójimo es sobre todo los prójimos futuros, la dignidad de la persona humana no debe ser instrumentada. La investigación —aunque no sólo ella— es llamada a abordar de nuevo las preguntas, ¿cómo educar para una ética universal a la altura del futuro? y ¿cómo formar la libertad responsable? Concluye señalando que la utopía es imprescindible para la educación y la investigación educativa.

En la conferencia magistral de clausura del V. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sylvia Schmelkes (2001a) aborda el tema “Una comunidad de investigadores”, y, en especial, los valores que esa comunidad tiene y debe tener. Parte de la conferencia está construida como homenaje a Pablo Latapí, cuya vida y obra representan estos valores.

Comienza con la necesaria pluralidad y diversidad para una comunidad sólida, conocedora y crítica. No obstante, “el investigador es un sujeto con valores”, lo que no significa que pierda objetividad en su quehacer profesional, y explica —al mejor estilo weberiano—: “Una cosa es lo que elige hacer —elección en la que un investigador difícilmente puede ser neutral— y otra que en aquello que eligió proceda con la objetividad propia del quehacer científico. Ello también exige honestidad” (p. 467). Las finalidades de la investigación social implican compromiso respecto a la realidad —y de las personas— que se estudian. “Por definición, la educación es una actividad que persigue la transformación de la persona mediante el aprendizaje,

y como consecuencia de su entorno natural y social” (ídem). Ello requiere de juicios de valor. Destaca como valores fundamentales la justicia, la libertad, el respeto por la dignidad de la persona y la democracia, y señala cómo la investigación educativa está comprometida con ellos. A la vez, apunta que algunas áreas problemáticas, sobre todo las relacionados con los sectores poblacionales cuya voz se escucha poco, han recibido escasa atención: los adultos que no concluyeron la educación básica, los indígenas, los sectores rurales, la educación posprimaria rural y los niños de la calle. Finalmente relaciona los valores con la tarea del “investigador educativo como educador” (pp. 474 ss), quien forma profesionales de la educación en las universidades o en las normales, forma investigadores jóvenes en su sitio de trabajo, dirige investigaciones de alumnos de posgrado, etcétera. Todo acto educativo implica “entregar lo que se sabe”, “definir lo que es valioso”. Propone como “código ético mínimo” los principios de formar con responsabilidad, con justicia, holísticamente (de manera racional y experiencial, individual y en la construcción social del conocimiento) y respetando la dignidad de la persona.

Rafael Mendoza (1993) busca señalar el papel de la investigación educativa en nuestra época que “se resignifica por el predominio hegemónico del paradigma neoliberal”. Apoyándose principalmente en Hugo Zemelman, llama a introducir al campo de lo educativo interrogantes que fortalezcan la apertura crítica que logre trascender las formas codificadas del saber-información que el discurso pedagógico ha acumulado en su devenir histórico y concluye, con Zemelman, que “el conocer constituye cada vez más un arma de lucha para imponer y consolidar opciones que sean las puertas de entrada para hacer de la historia el espacio de gestación de proyectos”.

EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Sobre el tema se localizaron 12 ensayos, 5 que son más bien de difusión y 7 constituyen aportaciones de reflexiones originales.

Alfredo Furlan reflexiona sobre el campo de la investigación educativa. En una conferencia sobre “Teoría e investigación educativa”, publicada en *Ethos Educativo* (1993) analiza la noción de educación y el problema de la teoría dentro del terreno educativo y, más tarde, el tema de la “Intervención e investigación: las intenciones y los dispositivos” (Furlan, 2001). En ésta afirma que la promoción de la comunicación plena (Habermas) debe caracterizar las relaciones entre distintos tipos de actores en el ámbito edu-

cativo, entre “expertos” y trabajadores del sector y dentro de la investigación educativa. A la vez busca mostrar la pertinencia de diferentes tipos de esta última actividad, sus dispositivos específicos así como distinguir sus características y funciones particulares. Respetando sus características y limitantes, todos los diferentes tipos de investigación contribuyen de manera diferencial a la comunicación sobre los procesos y fenómenos educativos. Parte de la distinción entre las concepciones de “pedagogía”, “ciencias de la educación” y “campo de la investigación educativa”. El “campo pedagógico” es el “campo donde se reflexiona de forma sistemática sobre las prácticas educativas, articulando la búsqueda de la comprensión con la búsqueda de dirección [y] la búsqueda de nuevos soportes que permitan sostener el proyecto educativo” (p. 5).

En una concepción democrática de la educación, el saber legítimo no es monopolio de los “expertos”. Requiere del diálogo entre todos los actores [...] es importante situar la especificidad de discurso de la investigación... la función del investigador consiste en ampliar el marco del saber existente [...] que difiere del sentido común (pp. 6-7).

Distingue cuatro tipos de producción en el campo pedagógico: *a)* investigación: empírica, ensayos de reflexión, investigación ligada a acciones (incluye investigación-acción, clínica); *b)* “estudios” cuya intención es orientar las decisiones (diagnósticos, evaluaciones, etc.); *c)* “Proyectos” (planes, programas), contribuyen a racionalizar la acción; *d)* “expresivos”, de opinión (discursos políticos, periodísticos, cuentos).

También distingue dos grandes vertientes de investigación sobre lo educativo. La primera acepta explícitamente la problemática educativa como suya. Dentro de ésta se ubican las tradiciones alemana y francesa. Considera que la diferencia entre la “pedagogía” (como la disciplina reflexiva de lo educativo) y lo educativo como abordable desde diversas “ciencias de la educación”, no es más que una polémica interna al campo. La segunda vertiente no está interesada en la institución educativa como tal, pone como ejemplo los estudios de Foucault, útiles o de interés para la investigación educativa.

Hasta hace poco había dos grandes tendencias en la investigación, una era acotar desde un punto de vista disciplinario (por ejemplo, Bordieu), otra era la interdisciplinaria. Hoy en día, esta noción, sin embargo, cede ante la noción de “multirreferencialidad”. Entre los importantes intelectuales de la educación (Ardoino, Shulman) la investigación ya no se concibe como una disciplina académica (pedagogía) ni inscrita en alguna de las disciplinas

de las ciencias de la educación, sino como trabajo multirreferencial “es decir, apoyándose en distintas perspectivas disciplinarias para abrir diferentes dimensiones del objeto de estudio” (p. 11). Lamentablemente no profundiza mucho en ese punto.

Varios trabajos discuten la relación entre investigación cuantitativa y cualitativa. Por cierto, un debate que en otros países y en México mismo, ya se llevó a cabo en los años ochenta, y sólo dos son los trabajos que aportan nuevas ideas.

Felipe Martínez Rizo (1997a) critica algunas pretensiones de las corrientes cualitativas desde la perspectiva de la filosofía analítica. En un artículo en *Caleidoscopio* se interroga sobre “La metodología de la investigación y los límites del conocimiento humano” y aborda también la polémica entre “cuantitativistas” y “cualitativistas”. Señala las raíces de la discusión en los años cincuenta-sesenta y veinte-treinta, pero centra su trabajo en el debate entre enfoques holistas y analíticos.

Primero critica la oposición que se estableció en los años setenta entre la lógica dialéctica y la formal y señala que la contraposición no radicaba en la cuantificación sino en el enfoque totalizador u holístico de los dialécticos, que tienen que reconocer que se trata de una “totalidad construida”, a partir de un conjunto de elementos “relevantes para la explicación del fenómeno” (p. 99). Concede que muchos marxistas y hermenéuticos parten del rechazo a dicotomías simples (señala que son parte de nuestra cultura, como ha mostrado Levy Strauss) y considera con Stephen Jay Gould que hay que llegar a tipologías más complejas. Indaga el conocimiento de lo singular y de los universales en la escolástica y señala que “por la riqueza infinita de la realidad, y lo limitado de nuestra capacidad cognoscitiva, el conocimiento humano tiene que ser analítico”.

En relación con las categorías analíticas se apoya en Gombrich, “gran historiador y crítico del arte, con su postura filosófica popperiana”, quien enfatiza dos tipos: “La terminología tradicional llama a las más permanentes universales, a las móviles metáforas” y Martínez Rizo concede que “los universales construidos por el hombre no son ni plenamente logrados[...], ni tampoco totalmente inexactos [...]” (p. 107). Mientras Seiffert —quien también reflexiona sobre la insuficiencia radical de nuestros conceptos— considera que en las ciencias sociales no basta la aplicación de métodos meramente analíticos y dedica la segunda parte de su obra a la fenomenología, hermenéutica y dialéctica, Martínez Rizo llega a partir de la filosofía escolástica y de Gombrich a una conclusión diferente “que tanto en las ciencias de la naturaleza como en las del hombre nuestros conceptos son insuficientes, pero también a que no tenemos alternativa real, ya que el

conocimiento intuitivo, eventualmente reservado a los espíritus puros, nos es vedado a los simples mortales” (p. 108). Lo muestra con una reducción al absurdo de la metáfora de las redes de categorías. Una red cada vez más fina, pesca más pero ningún pescador es capaz de sacarla. Considera “ingenuo, aspirar a un acercamiento auténticamente totalizador”, en cambio, “lo que no nos está vedado [...] es el interminable proceso de perfeccionar nuestras redes mentales, de superar las dicotomías simples.. y sustituirlas por entramados conceptuales complejos, por tipologías multidimensionales, que den cuenta de la realidad cada vez con mayor justeza, aunque nunca lleguen a agotarla”. A consideración del reseñador del ensayo, hubiese sido deseable que el autor del trabajo considerara los escritos epistemológicos de las corrientes interpretativas posteriores a los años setenta.

En la revista *Sinéctica*, Luis González Martínez (1993) presenta “Un acercamiento metodológico a la investigación educativa”. Observa en los últimos 20 años un debate entre los paradigmas cuantitativo, desde una lógica de producción hipotético-deductiva, y el cualitativo, desde una lógica inductiva que, según el autor, “pretende producir hipótesis”. Señala que el estado actual de la cuestión se orienta a considerar ambos procesos de investigación como complementarios. Esboza como antecedentes históricos del método cualitativo una breve historia del concepto de hermenéutica.

Expone en “Algunas consideraciones sobre la investigación educativa” características comparativas en el tratamiento de las muestras, los instrumentos, la conclusión y la sistematización. Finalmente, propone una “sistematización inductiva en cuatro pasos”: “la conceptualización, la categorización, la organización y la estructuración” (que a juicio del reseñador es endeble y cuestionable). Las referencias bibliográficas se restringen a Erickson, sobre métodos cualitativos, y a Mueller-Dollmer sobre hermenéutica.

Elba Gómez (1995) en “La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo” revisa los cuestionamientos al empirismo en la ciencia social, así como los postulados de los enfoques de interpretación. Remite a la discusión sobre sus presupuestos epistemológicos, a la que considera cruzada por el permanente debate entre empirismo y racionalismo.

C. M. González García (1999), en un artículo publicado en la *Revista Mexicana de Pedagogía*, realiza una “Tipificación de paradigmas cuantitativos y cualitativos” basada principalmente en el libro de Cook, T. D y Reichhardt, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (Ed. Morata, 1995).

Otros trabajos promueven la investigación cualitativa. Carmen Merino (1995) —en un artículo de la revista de difusión *Siglo XXI...*, que ofrece una amplia bibliografía, casi toda del extranjero— dedica el trabajo a “los que se inician en la investigación cualitativa, no importa desde qué perspectiva (etnográfica, holística, investigación-acción, etcétera)” y ofrece una “sistematización creativa de la metodología cualitativa”.

Expone primero la naturaleza y las funciones de los paradigmas, resume el “paradigma tradicional o convencional”, caracterizado por la lógica hipotética deductiva y el método experimental y opone “el paradigma alternativo o cualitativo”, caracterizado por su no determinismo y su concepción holística. Después señala algunos rasgos de la relación entre investigación cualitativa y teoría, de la contextualización y de la construcción configuracional cualitativa y se aproxima a las técnicas de la observación cualitativa y al trabajo cualitativo de campo. Dedicar un apartado a la posición del investigador y termina discutiendo dos posiciones: *a)* los paradigmas son totalmente incompatibles (Lincoln y Guba), *b)* “los diferencias no son tan extremas, en la práctica se mezclan (Cook y Reichhardt). Concluye que la “síntesis multimetódica comienza a ser una aspiración que suscita un amplio consenso” y que “los investigadores cualitativos tenemos mucho camino por recorrer” tanto en “la sistematización creativa” como en “no sucumbir a la tentación de convertir a la investigación cualitativa en paradigma” (parte II, p. 54).

Sylvia Schmelkes (2001b) señala las posibilidades de “La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios”, en la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. La autora cuestiona que las metodologías cuantitativas y cualitativas sean, cada una, propias de paradigmas encontrados de interpretación social:

La selección de técnicas a menudo es independiente del enfoque epistemológico del investigador. Las técnicas se seleccionan por un conjunto de factores adicionales, entre los cuales debe pesar más la naturaleza de la pregunta de investigación en sí. Intervienen, sin embargo, otros factores que deben ser considerados: el tiempo disponible, los recursos y quién los otorga, el conocimiento previo acumulado sobre el tema específico, el grado de encañamiento del estudio concreto con otros estudios sobre la misma temática, etcétera.

El artículo de Schmelkes recupera tres experiencias de investigación empírica realizadas por la propia autora, las cuales combinaron metodologías

cuantitativas y cualitativas de investigación. La primera, centrada en la relación entre educación y productividad campesina, se realizó en cuatro zonas maiceras de México y combinó la encuesta con historias de vida:

[...] el aspecto cuantitativo de este estudio nos permitió descubrir y dimensionar una serie de problemas; mientras que el aspecto cualitativo nos permitió explicarlos. De esta forma, el conjunto de recomendaciones que se formuló es fruto de una nueva visión, enriquecida por la relación entre educación y vida económica campesina que fue posible, fundamentalmente, gracias al hecho de que incorporamos, de manera articulada, la estrategia cualitativa.

La segunda investigación fue un estudio de proyectos con objetivos combinados de postalfabetización y capacitación para el trabajo en 13 países de América Latina. Se utilizó un cuestionario dirigido a los directivos de un número grande de proyectos y uno reducido de estudios de caso. El trabajo cuantitativo fue capaz de permitir clasificar los programas, relacionar sus tipos con los resultados y el impacto de describir las estrategias seguidas y las dificultades encontradas. El estudio cualitativo permitió interpretar lo anterior y generar categorías teóricas de análisis que fueran capaces de abrir nuevos cauces tanto a la acción como a la investigación futura.

El tercer estudio analizó los factores que inciden sobre la calidad de la educación primaria en México; combinó diversos instrumentos con un análisis cuantitativo multivariado y con observación etnográfica en aula, escuela y comunidad:

En este estudio, quizá el ir y venir entre los hallazgos derivados de los análisis cuantitativos y cualitativos es más claro. El estudio cuantitativo descubre los problemas, los relaciona, los cuantifica, le da dimensión a su gravedad. El cualitativo profundiza sobre sus causas, caracteriza el funcionamiento y, finalmente, enriquece los caminos hipotéticos de solución.

La autora abstrae las lecciones aprendidas de estas tres experiencias y concluye que la combinación de aproximaciones metodológicas, en los tres casos, permitió hallazgos que no hubieran sido posibles mediante el recurso aislado de cualquiera de los dos enfoques metodológicos.

Pocas son las reflexiones más internas a las corrientes cualitativas, y éstas se limitan a la etnografía y a un trabajo sobre hermenéutica e investigación-acción.

Juan Manuel Piña (1997:48, 53), en el artículo sobre la etnografía reseñado en el capítulo anterior, enfatiza la importancia de la interpretación.

No basta describir, es necesario “interpretar el significado simbólico de las acciones construidas en grupo”, tarea difícil para “quien vive inmerso, en lo familiar”, “carente de sentido explícito”, a la vez que “el investigador no logra eliminar sus prejuicios y todo su sentido común”. Señala que la interpretación se basa en la “socialidad” de los actores. Toma el término de Maffesoli y señala los equivalentes en Schutz y Heller. La “interpretación del sentido” es “interpretación de la interpretación” por el investigador, “interpretación de segunda mano (Schutz)” o “también conocida como descripción densa (Geertz)”, que “tiene supuestos teóricos diferentes de los manejados por las metodologías cuantitativas y positivistas”, entre los cuales destaca la importancia de reconocer la diversidad y “reconocer la diversidad humana significa reconocer al otro” (p. 52). A la vez, el autor se apoya en Schutz para enfatizar la diferencia entre el actor social y el investigador que mantiene “cierta distancia emocional”, de manera que “está con ellos pero no forma parte de ellos”.

Ruth Paradise (1994) en el artículo “Etnografía. ¿Técnicas o perspectiva epistemológica?” propone distinguir entre la etnografía como metodología con “m” minúscula como “un conjunto de técnicas para recolectar, analizar, y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa)” y la etnografía como metodología con “M” mayúscula que implica “una perspectiva analítico-explicativa”.

Revisa, desde la óptica de la etnografía antropológica, la etnografía educativa mexicana y señala posibilidades y problemas en la trans-fertilización metodológica y disciplinaria, y concluye que:

[...] al parecer en México como en otros países, la etnografía educativa quiere tomar la dirección opuesta a la que ha tomado la etnografía antropológica; es decir, quiere desprenderse de su perspectiva epistemológica ya establecida, para identificarse en términos de una serie de técnicas que permitan describir la realidad social [...] esto sucede más, paradójicamente, entre los que adoptan a la etnografía por la orientación holística e interpretativa que ofrece.

En contra de esa tendencia recomienda “que tomemos en cuenta que una descripción etnográfica se articula necesariamente por una explicación teórica que es coherente con la perspectiva epistemológica que define la etnografía frente a otras metodologías ‘naturalistas’ o cualitativas.” Paradise (2001), a partir de una reflexión sobre sus propios trabajos, señala “La relación entre el objeto de estudio y la metodología etnográfica”, un tema demasiado especializado para esta reseña.

Aurora Elizondo Huerta (1999) ofrece un ensayo sobre “Hermenéutica e investigación-acción en el campo educativo”. Reseño con amplitud este artículo porque, al basarse en una amplia bibliografía, permite analizar la circulación de teorías internacionales y su recepción en ciertas instituciones en México, en este caso la Universidad Pedagógica Nacional, donde la autora trabaja como docente e investigadora. También resulta de interés el tipo de búsqueda que realiza, que me parece representativo de un sector de investigadores y docentes educativos.

Elizondo parte de la “doble tarea asignada a las instituciones educativas, de hacer una unidad entre enseñanza e investigación”. Señala la polémica en México “que enfatiza una función emancipadora de la ciencias, alegando el papel del investigador en las posibilidades de generar una nueva sociedad”, a la vez que, “en el campo de la formación docente, esta discusión se articula a un rechazo de la tendencia de la ‘sobreintelectualización’ que aleja al maestro de la práctica y de su objeto de trabajo”, que la autora considera “una falsa elección entre teoría y práctica” (p. 78).

A pie de página cita a Durkheim —respecto de las teorías estratégicas, como las medidas y políticas, que “tienen por objeto no expresar la naturaleza de las cosas dadas, sino de dirigir la acción”— y a Ferry en que “la pedagogía no estaría muerta si en lugar de convertirse en la ejecutora de [...] verdades científicas, desarrollara un discurso crítico, cuestionador y exploratorio, por medio del cual surgiera la necesidad de volver a la acción educativa”. “El campo de la investigación educativa debe considerar líneas de acción que permitan incidir en las prácticas del docente y en los sujetos institucionales propiciando el cambio en las actitudes y modos de operar del docente” (p. 79). Resalta el innegable papel de la “teoría crítica” (Apple, Foster, Giroux y Carr y Kemmis), pero el interés de su trabajo es “exponer algunas de las tesis que desde la hermenéutica y la investigación-acción se han desarrollado para abrir nuevas opciones en el campo de la investigación educativa” (p. 79).

En un amplio apartado sobre hermenéutica expone fundamentalmente el debate de Apel (*La transformación de la filosofía*, 1985) con Habermas sobre *Conocimiento e interés*, señalando que en “Apel el interés emancipatorio trata de anticipar la comunidad de comunicación dentro de la reconstrucción empírico-objetiva de la historia social, como condición hermenéutico-transcendental de posibilidad y validez de la propia pretensión cognoscitiva” (p. 81) Basándose en Ricoeur, Apel, Dewey, Gouldner, Castoriadis y Remedi, la autora discute el tema de ciencia social y verdad, especialmente la producción de sentido. Concluye que:

[...] queda entonces por señalar que nuestra función, en el campo de la educación, tiene como una de sus tareas prioritarias abrir un espacio de reflexión que debe acompañarse por un análisis en el orden de lo histórico [...] este espacio habrá de permitir acabar con el mundo de lo dado, intentando producir conocimiento que permita la generación de nuevos modos de ser en la historia (p. 83).

Posteriormente, en un apartado más breve, expone algunas características centrales de la “investigación-acción participativa”, basándose en Ward y Tikunoff entre otras, la “participación tanto de profesores como de investigadores en todo el proceso” y que “la utilidad es tanto de intervención como de producción de conocimiento útil y riguroso”, y señala con Gosette y Léssard-Hébert que “el conjunto de métodos utilizados... se caracteriza por una flexibilidad metodológica” y agrega que “para operar enfrentan desafíos tales como las características de los docentes involucrados, la organización y clima de la escuela, los recursos disponibles y la estructura del proyecto de investigación”. (p. 85) En otro apartado breve expone la propuesta de “investigación-acción crítica” de Carr, Kemmis, Holly y Hopkins que proponen, entre otros, “utilizar las categorías interpretativas de los enseñantes [para] explorar y desarrollar su propia teoría”, y “vincular la reflexión y la acción” (p. 85), la cual asume “como metodología de investigación, al igual que los otros enfoques, la noción lewiniana de la espiral autorreflexiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión” (p. 86) y agrega que el problema que este tipo de investigación enfrenta es, entre otros, la pertinencia de los cambios provocados.

Termina exponiendo “criterios de validez de la investigación-acción crítica” que desarrolla Alvariño, un investigador de Barcelona, con base en Habermas y Radnitzky, como “formulación de teoremas críticos con base en el análisis de las condiciones de verdad”, “organización de los procesos de ilustración en función de la veracidad [...] la autenticidad en el diálogo de sus participantes”, y la “pertinencia de las acciones con respecto a la conducción de la acción”.

Este artículo resulta interesante en relación con el contexto de circulación de teorías: las teorías alemanas circulan vía Estados Unidos y España a México. A la vez, caracteriza al contexto de recepción, constituido por ciertos grupos de docentes e investigadores en la Universidad Pedagógica Nacional que buscan conciliar, desde un interés crítico-emancipador, un discurso teórico universitario con la investigación-acción colaborativa con los docentes. Lamentablemente no disponemos de reflexiones sobre la puesta en práctica de los enfoques propuestos.

EL DOCENTE-INVESTIGADOR

El tema del docente-investigador ha seguido en la discusión de los noventa. La figura sigue siendo deseable desde la perspectiva de personas ligadas a la tradición normalista. Jerez Jiménez (1995, 1997 a y b) aborda en tres artículos de la *Revista Mexicana de Pedagogía* el tema de la investigación educativa en las Normales. Señala que no se pueden considerar al “maestro de educación básica y al catedrático normalista” como meros “aplicadores idóneos de la investigación educativa”, y “parte del supuesto de que en las normales se realiza investigación educativa”, “como parte de las actividades docentes” y “como actividad especializada”. Pero también otros se adhieren, por ejemplo, Luis González Martínez (1993:5) del ITESO —referido en el apartado anterior—, al señalar que esperan “que cada maestro sea un investigador de su práctica, que cada comunidad educativa sea un centro de investigación”.

Juan Campechano Covarrubias (1997), en la *Revista Mexicana de Pedagogía*, después de reseñar sin referencias bibliográficas un panorama de la investigación sobre práctica docente en varios países y en México, señala los pasos de investigación indicando algunas de las dificultades de los maestros para realizarla. Una de las más importantes es la falta de tiempo, dadas las responsabilidades en la docencia y la investigación. Se vuelve difícil dar clase y paralelamente hacer registros (señala que él hace apuntes en papel revolución que después transcribe); el trabajo de reconstrucción de notas y grabaciones (indica las muchas horas que consume); encontrar dimensiones de análisis significativas; la teorización (señala los problemas que tienen muchos profesores con la teoría), y finalmente el paso de modificar después la práctica. No obstante, la apuesta de Campechano es “que esta tendencia siga creciendo, tal como se observa en España, Francia, Venezuela y otros países.. para que dentro de diez o quince años se haya formado una cultura entre los profesores acerca de recuperar y transformar su propia práctica” (p. 9).

Algunos ven en el enfoque de “investigación-acción” una posibilidad fructífera. P. Enríquez *et al.* (1996) en un artículo denominado “Investigación-acción y práctica docente: una relación en construcción”, también publicado en la *Revista Mexicana de Pedagogía*, abordan esta relación desde la perspectiva normalista. Parten de la necesidad de vincular a los investigadores educativos con los docentes y, sobre todo, de impulsar la investigación-acción en la práctica docente. Realizan una breve reseña histórica de las vinculaciones que se establecen entre dicha investigación y el ejercicio docente; exponen algunos supuestos de la investigación-acción-

participativa y reflexionan sobre su aplicabilidad en la escuela. Señalan centralmente tres problemas:

- 1) los circuitos de socialización de los conocimientos producidos por los investigadores educativos están en completamente separados de los circuitos de socialización de los conocimientos producidos por los docentes;
- 2) se considera que el docente tiene que transmitir los conocimientos elaborados por los intelectuales o científicos (investigadores), quienes son legítimos encargados de producir dichos conocimientos;
- 3) el circuito de la práctica de la investigación educativa está absolutamente separado del de la práctica pedagógica.

La investigación-acción participativa permitirá superar estos problemas y transformar la práctica.

En cambio, los investigadores establecidos siguen siendo críticos.

José Antonio Serrano y Miguel Ángel Pasillas (1993) reflexionan, en “Tradiciones en la investigación sobre educación”, sobre el problema de la incorporación de la investigación a la práctica educativa, en especial la que realizan los maestros. Frente a propuestas indiferenciadas sobre el docente-investigador que circulan en el medio, los autores señalan que el planteamiento de Stenhouse, usado por muchos, es más cuidadoso. Si bien Stenhouse busca que el maestro sea un investigador, enfatiza que la investigación del docente debe centrarse en los contenidos y maneras de enseñarlo y que el maestro no puede enseñar e investigar a la vez, recomienda que los “profesores trabajen por parejas enseñando y observando en turno”.

Señalan que las instituciones quieren articular las funciones de docencia e investigación, pero que las funciones, sobre todo las de formación de maestros, y la organización tanto académico-administrativa como curricular se orientan bajo su propia lógica de ordenación y funcionamiento, y no siempre favorecen la articulación de docencia e investigación. En el ambiente educativo de nuestro país se confunde constantemente investigación, estudio y cuestionamiento.

Para articular las funciones, se requieren condiciones institucionales adecuadas, y además hay que tener en cuenta los objetos, momentos y modos específicos de articulación. Algunos planteamientos de articulación que circulan en nuestro país esgrimen la idea de que la epistemología, por sí misma, resultaría la llave mágica, apoyándose por ejemplo en Carr y Kemmis. Estos autores, según Serrano y Pasillas, aplican la teoría de

Habermas mecánicamente. Carr y Kemmis postulan una teoría hermenéutica-crítica como la más adecuada para superar la investigación instrumental, incluir valores y superar el distanciamiento entre teoría y práctica. Según los autores, el interés instrumental, tecnológico, siempre está presente en la investigación didáctica y señalan que, para Habermas, ése es uno de los intereses legítimos del conocimiento.

Ángel Díaz Barriga (1996a) también aborda el tema del docente-investigador. Se trata de reivindicar la tarea docente, ya no en la transmisión ni en el dominio del contenido, temas de la clásica articulación didáctica, y de gestar una nueva imagen de representación de la actividad docente, la del investigador. Una cara de este discurso es netamente populista: la investigación no es una actividad propia de especialistas, sino que todo mundo puede investigar. La otra es la noción de que el docente puede investigar su propia práctica.

Con ello, además de las tareas que el profesor tienen encomendadas en función del contenido, del método, del trato con los alumnos y con la burocracia, se le hace un nuevo encargo que es el de investigar, pero nadie estudia las condiciones reales en las que puede realizar dicha tarea (p. 9).

La propuesta de un docente investigador de su propia práctica omite desarrollar o presentar una serie de instrumentos técnicos para la realización de esta actividad, así como también estudiar las condiciones laborales del profesor... Parece más un deseo que una realidad, un deseo que intenta reivindicar la figura del docente desconociendo los elementos intelectuales intrínsecos a su propia actividad (p. 62).

Eduardo Weiss (1997:402 s) señala que la noción del “docente-investigador” no ha prosperado, sólo se ha podido realizar en los posgrados de algunas universidades. En relación con el enfoque de investigación-acción educativa, mismo que sigue creciendo en otros países, señala la diferencia que existe en cuanto a recursos humanos. En Estados Unidos, muchos docentes tienen maestrías y hasta doctorados en educación y obtienen recursos para este tipo de proyectos, mientras que para México calcula un investigador educativo por 3000 docentes. Por otro lado, señala la importancia de las intervenciones, innovaciones y desarrollos educativos, en los que participan tanto maestros como investigadores, mismos que requieren de un saber parecido pero diferente a la investigación. El autor busca ilustrar con ejemplos históricos y actuales este “saber intermedio”. Le parece importante avanzar un tiempo por la vía de la creciente profesionalización de los diferentes ámbitos: la enseñanza, la innovación y la investigación.

CONCLUYENDO

Los tres trabajos reunidos en el primer apartado “Reflexiones filosóficas sobre la investigación educativa” tienen como tema central los valores de la investigación educativa. Latapí (1997) y Schmelkes (2001a) abordan la reflexión sobre el quehacer de la investigación educativa en nuestros tiempos desde la perspectiva de los valores de la educación y de la comunidad de investigadores educativos y señalan temas que requieren más y mejor investigación. Latapí parte de la vigencia de las dimensiones clásicas y los retos que significan en nuestro tiempo: pensamiento y lenguaje, belleza y responsabilidad ética. Schmelkes parte de los valores fundamentales: justicia, libertad, respeto por la dignidad de la persona y democracia.

Mendoza (1993) —basándose en Zemelman— hace un llamado a fortalecer el papel crítico y liberador de la investigación educativa frente al predominio hegemónico del paradigma neoliberal. La dimensión valoral también está presente en otros trabajos que ubicamos en la sección de “Epistemología y metodología de la investigación educativa”.

Por ejemplo, Furlan (2001) señala que la promoción de la comunicación plena debe caracterizar las relaciones entre distintos tipos de actores en el ámbito educativo; el interés emancipatorio guía el trabajo de Elizondo (1999). Todos estos trabajos buscan renovar en nuestros tiempos la tradición humanística, se pronuncian en contra de la instrumentalización y unidimensionalidad, y abogan por el compromiso y la responsabilidad del investigador educativo, la comunicación entre los actores educativos, y el papel liberador de la educación, aun en nuestros tiempos.

En la sección de epistemología y metodología de la ciencia el tema central de Furlan (1993, 2001) es la constitución del campo de la investigación educativa, su carácter multirreferencial en cuanto a disciplinas humanísticas y sociales y sus relaciones con las prácticas educativas

Entre los artículos revisados sobre epistemología y metodología de la investigación educativa se aprecia una tendencia de promover la investigación cualitativa, con pocos trabajos desde el interior de estas corrientes: Piña 1997 y Paradise 1994, 2001 discuten los métodos etnográficos; Elizondo (1999) busca acercar la investigación a la formación docente mediante la hermenéutica y la investigación acción. También se observa un debate sobre investigación cuantitativa y cualitativa que se origina en la mayoría de los casos (González Martínez, 1993; González García, 1999; Merino, 1995) en el interés de promover el enfoque cualitativo. La difusión tardía de la discusión entre “paradigmas”, realizado en otros países y también en México en los años ochenta, probablemente se debe al interés que

han despertado las traducciones al español que comienzan a salir en México. Dos investigadores entraron al debate desde posiciones originales, Martínez Rizo (1997a) criticando las pretensiones holísticas de algunas corrientes cualitativas desde la postura de la filosofía analítica y Schmelkes (2001b) mostrando lo fructífero de la complementariedad entre acercamientos cuantitativos y cualitativos en su propio trabajo. La noción de multimétodo se propone también por Merino (1995) —aunque no queda claro si se refiere sólo a los cualitativos—, mientras que otros (Paradise 2001; cf. también Rockwell 1994, reseñados en el capítulo anterior) —sin necesariamente oponerse a él— proponen más bien la precisión de los diferentes métodos cualitativos.

El docente investigador es un tema que sigue presente desde la época anterior en un número considerable de trabajos. Varios autores (Jerez Jiménez, 1995, 1997 a y b; González Martínez, 1993; Campechano, 1997; Enríquez *et al.*, 1996) destacan el potencial de esta figura: acercar la investigación educativa a la práctica docente, incorporar los resultados de investigación a la práctica docente, hacer presente la voz del práctico. La investigación-acción colaborativa aparece como un camino especialmente fructífero. Otros (Serrano y Pasillas, 1993; Díaz Barriga, 1996a; Weiss, 1997), si bien reconocen el potencial de la investigación realizada por y con docentes, se oponen a la versión populista —la investigación no es una actividad propia de especialistas, todo el mundo puede investigar— y a la constitución de la figura del docente-investigador en política institucional —todos los docentes deben ser investigadores— cuando las condiciones no están dadas para ello. A la vez señalan que la docencia tiene tareas y elementos intelectuales propios y que hay otras vías, más allá de la investigación, para mejorarla.

Debemos anotar que se excluyeron trabajos sobre filosofía de la educación —mismos que serán reseñados por el área X de estados de conocimiento— y sobre métodos específicos en determinadas disciplinas (como psicología o economía de la educación), que esperamos sean retomados en los campos correspondientes.

CAPITULO 4

LOS AGENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO*

Alicia Colina Escalante y
Raúl Osorio Madrid**

Para el desarrollo del estudio, escogimos la teoría de los campos del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1987, 1988, 1990, 1996, 1999) ya que ésta orienta al estudio de microcosmos sociales, profundizando en la comprensión de la actuación de los sujetos, no sólo en su descripción, sino incorporando el conocimiento de la red de relaciones objetivas entre los agentes y sus instituciones.

Esta investigación nació del interés por conocer cómo se encuentra conformado el campo de la investigación educativa (IE) en México y cuáles son las formas de capital activas en el mismo. Por lo tanto, los objetivos planteados se centraron en describir la estructura y dinámica del campo de la IE a partir de los capitales¹ (social, institucional, objetivado y simbólico)

* Este texto es parte del trabajo titulado “Los agentes de la investigación educativa en México; capitales y *habitus*”, realizado como tesis doctoral por Alicia Colina Escalante, dentro del programa de doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

** Departamento de Ciencias de la Educación, División de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

¹ Este concepto es sinónimo de todo tipo de recurso que da poder, es decir, posibilidad de ser aceptado y legitimado en el campo. Es “el factor eficiente en un campo

y las formas de pensar, sentir y practicarla (*habitus*)² que poseen los investigadores en educación en México.

El trabajo realizado, que se inscribe en la perspectiva interpretativa, se fundamentó en una investigación documental³ (análisis de información bibliográfica), y una de campo que consistió en dos etapas, la primera, reportada como preeliminar de campo, permitió la localización de los investigadores y el análisis de los datos de éstos —obtenidos a través de la base de datos IRESIE, síntesis de los *curricula vitarum* de los agentes solicitada y enviada vía correo electrónico, búsqueda en internet de páginas web de instituciones de educación superior (IES) y asociaciones, entre otros—; la segunda etapa consistió en realizar entrevistas a profundidad a 15 agentes considerados informantes clave.

Es importante señalar que una de las limitaciones de este trabajo es que la productividad académica de los agentes se analizó sólo a través de las publicaciones reportadas por IRESIE y no mediante los *curricula vitarum* completos de cada uno de ellos.

Guiados por el concepto “agentes de un campo” propuesto en la teoría de los campos de Bourdieu,⁴ hemos tomado como pertenecientes al campo de la IE a aquellos investigadores que pertenecen a algún tipo de organización o unidad que es considerada, por sus características y requisitos de entrada, como perteneciente a la investigación educativa en México pero que, además, han participado en forma activa en el campo.

Por lo tanto, se utilizaron los siguientes criterios de inclusión para determinar quién pertenece a la IE:

- a) ser miembro de alguna asociación perteneciente al campo en México —COMIE, Red de Investigadores sobre Educación Universitaria (RISEU)— o laborar en centros de investigación educativa; y

dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto, existir en un determinado campo, en vez de ser una simple cantidad deleznable” (Bourdieu y Wacquant, 1995:65).

² El concepto de *habitus* se refiere a los esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción, “a un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas (Bourdieu y Wacquant, 1995:83).

³ Se revisaron principalmente documentos que reportaran el estado de la IE (Arredondo, 1989; Latapí, 1994; Weiss y Maggi, 1997; Gutiérrez; 1999, entre otros).

⁴ “[...] un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo” (Bourdieu y Wacquant, 1995:173).

- b)* mostrar una participación activa en el campo (publicar sus trabajos, formar parte de comités editoriales, desempeñar cargos directivos en el campo, intervenir activamente en congresos a través de conferencias magistrales, etcétera).

En total fueron 309 personas las que cumplieron con los criterios señalados y por lo tanto los que formaron nuestra población de estudio. De éstos, 52% son mujeres y 48% hombres. A partir de los datos encontrados presentamos una descripción cuantitativa y cualitativa de los agentes.

UBICACIÓN POR ZONA GEOGRÁFICA

El 66% de la población estudiada (205 agentes), se encuentran en el Distrito Federal (DF) y zona metropolitana de la ciudad de México (ZMCM), el 34% restante (104) laboran en 18 de las entidades federativas del país: Jalisco, con 33 agentes, es el estado con más investigadores; le siguen en número Veracruz (15), Yucatán (8), Aguascalientes (7) y Puebla (7), entre otros.

Estos datos nos permiten afirmar⁵ que existe una centralización de investigadores de la educación en el DF y ZMCM del país (cuadro 1).

La ubicación geográfica en la que residen los agentes se convierte en un capital social que favorece o dificulta el acceso al campo, es decir, es más probable que un agente pueda incorporarse a una comunidad científica e identificarse como investigador educativo en la zona en que existe un gran número de investigadores y unidades que apoyan la IE como en la ZMCM (cuadro 2) o en Guadalajara, que en otras entidades de la república.

UBICACIÓN POR UNIDADES

Aunque la SEP (1995c) reporta la existencia de 382 instituciones de educación superior, en las cuales, por su grado de consolidación académica, podrían encontrarse las condiciones institucionales necesarias para realizar IE, según datos reportados por Béjar y Hernández (1996:50) solamente existen en el país 45 centros de investigación cuya disciplina principal es la educación. Nosotros encontramos 51 unidades (IES, Centros de IE y organismos gubernamentales) donde laboran 308 agentes de la IE ya que uno de los de nuestra población se reporta como independiente, por lo que no se relacionó con ninguna de las unidades.

⁵ Como lo reportan, por ejemplo, otros investigadores: Domínguez, Suárez y Zubieta (1998: 97); Béjar y Hernández (1996:50, 142, 143).

CUADRO 1
AGENTES DE LA IE EN MÉXICO: UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y GÉNERO

| Ubicación geográfica | Mujer | | | Hombre | | | Total | | |
|----------------------|------------|-------------|--------------|------------|-------------|--------------|------------|------------|------------|
| | Frec. | Renglón % | Col. % | Frec. | Renglón % | Col. % | Frec. | Renglón % | Col. % |
| 1 DF-ZMCM | 114 | 55.6 | 70.4 | 91 | 44.4 | 61.9 | 205 | 100 | 66.3 |
| 2 Jal. | 20 | 60.6 | 12.3 | 13 | 39.4 | 8.8 | 33 | 100 | 10.7 |
| 3 Ver. | 5 | 33.3 | 3.1 | 10 | 66.7 | 6.8 | 15 | 100 | 4.9 |
| 4 Yuc. | 4 | 50.0 | 2.5 | 4 | 50.0 | 2.7 | 8 | 100 | 2.6 |
| 5 Pue. | 3 | 42.9 | 1.9 | 4 | 57.1 | 2.7 | 7 | 100 | 2.3 |
| 6 Ags. | 3 | 42.9 | 1.9 | 4 | 57.1 | 2.7 | 7 | 100 | 2.3 |
| 7 BC | 2 | 33.3 | 1.2 | 4 | 66.7 | 2.7 | 6 | 100 | 1.9 |
| 8 Mor. | 3 | 60.0 | 1.9 | 2 | 40.0 | 1.4 | 5 | 100 | 1.6 |
| 9 Qro. | 3 | 75.0 | 1.9 | 1 | 25.0 | 0.7 | 4 | 100 | 1.3 |
| 10 Edomex | | | | 4 | 100.0 | 2.7 | 4 | 100 | 1.3 |
| 11 Son. | 1 | 25.0 | 0.6 | 3 | 75.0 | 2.0 | 4 | 100 | 1.3 |
| 12 Col. | 1 | 50.0 | 0.6 | 1 | 50.0 | 0.7 | 2 | 100 | 0.6 |
| 13 Monterrey | 1 | 50.0 | 0.6 | 1 | 50.0 | 0.7 | 2 | 100 | 0.6 |
| 14 Tam. | | | | 2 | 100.0 | 1.4 | 2 | 100 | 0.6 |
| 15 Chih. | 1 | 100.0 | 0.6 | | | | 1 | 100 | 0.3 |
| 16 Tlax. | | | | 1 | 100.0 | 0.7 | 1 | 100 | 0.3 |
| 17 Oax. | | | | 1 | 100.0 | 0.7 | 1 | 100 | 0.3 |
| 18 SLP | 1 | 100.0 | 0.6 | | | | 1 | 100 | 0.3 |
| 19 Sin. | | | | 1 | 100.0 | 0.7 | 1 | 100 | 0.3 |
| Total | 162 | 52.4 | 100.0 | 147 | 47.6 | 100.0 | 309 | 100 | 100 |

CUADRO 2
AGENTES DE LA IE: UBICACIÓN POR UNIDADES EN EL DF Y ZMCM

| Institución | Núm. agentes | % |
|-------------|--------------|------|
| 1 UNAM | 104 | 50.7 |
| 2 CINVESTAV | 30 | 14.6 |
| 3 UAM | 17 | 8.3 |
| 4 UPN | 15 | 7.3 |
| 5 UIA | 8 | 3.9 |
| 6 CEE | 7 | 3.4 |
| 7 COLMEX | 5 | 2.4 |
| 8 SEP- DF | 3 | 1.5 |

| Institución | Núm. agentes | % |
|--------------------------------------|--------------|--------------|
| 9 ICEM | 2 | 0.9 |
| 10 IATM | 2 | 0.9 |
| 11 IPN | 2 | 0.9 |
| 12 UDLA-Méx | 1 | 0.5 |
| 13 UAMor. | 1 | 0.5 |
| 14 IMSS | 1 | 0.5 |
| 15 ULSA | 1 | 0.5 |
| 16 SNTE | 1 | 0.5 |
| 17 Inst. de Evaluación a Gran Escala | 1 | 0.5 |
| 18 Consultor independiente | 1 | 0.5 |
| 19 Instituto Mexicano de IE | 1 | 0.5 |
| 20 University of the Incarnate Word | 1 | 0.5 |
| 21 Esc. Normal Superior de México | 1 | 0.5 |
| 22 ACUDE-AC | 1 | 0.5 |
| Total | 205 | 100.0 |

Con respecto a los agentes de la IE de las entidades federativas, los 104 detectados se encuentran repartidos en 30 unidades, y son cuatro las que concentran a más de 50% de los agentes (cuadro 3).

CUADRO 3
AGENTES DE LA IE: UBICACIÓN POR UNIDADES EN LAS ENTIDADES
FEDERATIVAS

| Institución | Núm. agentes | % |
|-----------------------------------|--------------|------|
| 1 Universidad de Guadalajara | 20 | 19.2 |
| 2 Universidad Veracruzana | 15 | 14.4 |
| 3 SEP-Jalisco | 12 | 11.5 |
| 4 UAA | 7 | 6.7 |
| 5 Universidad Autónoma de Yucatán | 6 | 5.8 |
| 6 BUAP | 5 | 4.8 |
| 7 UABC | 4 | 4.8 |
| 8 CHIDET-Querétaro | 4 | 4.8 |

(Continúa)

| | Institución | Núm. agentes | % |
|----|------------------------------------|---------------------|--------------|
| 9 | Universidad de Sonora | 3 | 2.9 |
| 10 | Universidad de Las Américas-Puebla | 2 | 1.9 |
| 11 | UNAM-Morelos | 2 | 1.9 |
| 12 | UPN - Morelos | 2 | 1.9 |
| 13 | Universidad Autónoma de Chapingo | 2 | 1.9 |
| 14 | CUIS-Universidad Colima | 2 | 1.9 |
| 15 | Universidad Autónoma de Tamaulipas | 2 | 1.9 |
| 16 | Universidad de Monterrey | 2 | 1.9 |
| | 14 unidades más, con 1 agente | 14 | 13.5 |
| | Total | 104 | 100.0 |

Es sabido que las instituciones, centros y asociaciones educativas ofrecen una cultura, es decir un sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y acción, que influyen profundamente en los individuos que dependen de ellas para su desarrollo profesional y económico. Estas establecen cierta manera de vivir (juntas, horas de trabajo, vacaciones, etcétera) que conlleva la expectativa de roles, costumbres, formas de socialización, identidad de grupo y prácticas profesionales que permiten a los individuos un crecimiento o un deterioro de sus capacidades de productividad y creatividad. Las unidades de investigación con más reconocimiento en el campo transmiten a los agentes, a través de la pertenencia a ellas, un enriquecimiento a su capital social.

Por lo tanto, para lograr una ubicación y comprensión más detallada de los agentes, en las 51 unidades mencionadas buscamos las dependencias específicas en las que se encuentran. Hallamos 89, en 11 de las cuales, se ubica 56% de nuestra población.

La dependencia que agrupa más investigadores en toda la república es el CESU-UNAM. En este centro se encuentran 67 agentes de la IE lo que representa 65% de los investigadores en educación de la UNAM, 33% de los investigadores del DF y ZMCM.

El Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV agrupa a 25 agentes, que representan 12% de la población de investigadores del DF y ZMCM.

En la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Ajusco, se ubican 11 investigadores, los cuales representan 5% de la población de investigadores del DF y ZMCM.

En el área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, se encuentran 7 agentes, 3.4% de los agentes del DF y la ZMCM.

De las unidades privadas que conforman nuestra población, el Centro de Estudios Educativos y la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México, en el departamento de Educación, son las que más agentes de la IE reúnen, son 7 agentes en el CEE y 8 en la UIA. Todos ellos representan 7% de los agentes de la zona geográfica mencionada.

Es, por lo tanto, en estas seis dependencias donde se ubica 60% de los investigadores del DF y ZMCM.

El otro 40% (81 agentes) de dicha zona se encuentran repartidos en 40 dependencias, más uno de ellos que se reporta como consultor independiente.

En las dependencias de las entidades federativas los 33 agentes de Jalisco se encuentran ubicados en 5 diferentes dependencias, en la SEP-Jalisco (12) y el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara (12) es donde se encuentran agrupados el mayor número de agentes de esa entidad federativa.

En Veracruz, en el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana, en Xalapa, se ubican 11 de los investigadores de las entidades federativas.

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), los 7 agentes encontrados se ubican en el Departamento de Educación.

Los datos recabados indican que de los agentes de la IE que se ubican en las entidades federativas, 55% se encuentra laborando en siete dependencias de cinco estados de la república y que el 45% restante está repartido en 36 dependencias.

La dispersión de los agentes de las entidades federativas entre este gran número de dependencias es un obstáculo que explica el escaso capital social que logran ellos a través de sus centros de trabajo.

Otra característica que marca diferencias importantes en las diversas dependencias, es el número de hombres y mujeres que las integran. Estas diferencias de género en los grupos sin duda le da características desiguales a las interacciones entre los agentes y entre grupos, ya que las historias de vida, que constituyen la forma de ser y sentir la práctica profesional, señalan las controversias que los agentes han tenido que enfrentar en el transcurso de sus procesos de formación.

En las entidades federativas, en general es mayor el porcentaje de agentes del género masculino, sin embargo, en algunas dependencias, como en el CUCSH-UdeG, por ejemplo, en su mayoría son mujeres.

CUADRO 4
UBICACIÓN POR DEPENDENCIAS EN EL DF/ZMCM Y GÉNERO

| Dependencias | Género | | | | Total | |
|-----------------------------|--------|--------------|--------|--------------|-------|-----------|
| | Mujer | | Hombre | | Frec. | Col. % |
| | Frec. | Renglón % | Frec. | Renglón % | | |
| 1 CESU-UNAM | 41 | 61.2 | 26 | 38.8 | 67 | 32.7 |
| 2 DIE-CINVESTAV | 17 | 68.0 | 8 | 32.0 | 25 | 12.2 |
| 3 UIA-Cd de México | 3 | 37.5 | 5 | 62.5 | 8 | 3.9 |
| 4 UAM-X- C. Sociales y Hum. | 1 | 14.3 | 6 | 85.7 | 7 | 3.4 |
| 5 UPN-Dir. de Investigación | 8 | 72.7 | 3 | 27.3 | 11 | 5.0 |
| 6 UPN-Docencia | 3 | 75.0 | 1 | 25.0 | 4 | 2.0 |
| 7 Otras | 41 | 49.4 | 42 | 50.6 | 83 | 40.5 |
| Total | 114 | 55.6 | 91 | 44.4 | 205 | 100.0 |

ASOCIACIONES CIENTÍFICAS/INVESTIGADORES

El que los agentes pertenezcan o no a asociaciones que los acreditan como investigadores en educación nos permite analizar cuántos agentes del campo se encuentran relacionados a través de dichas asociaciones y la riqueza de su capital social, logrado a través de ellas u otras asociaciones generalmente ligadas más a su campo disciplinario.

En la búsqueda realizada encontramos, del total de nuestros investigadores, a 234 agentes que pertenecen al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, es decir, 76% de la población estudiada, y asociados a la RISEU 19%. El 41% pertenece a otro tipo de asociaciones, las cuales están relacionadas más con sus líneas de investigación o disciplinas de formación, por ejemplo, las sociedades Española de la Historia de la Educación, Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología, y Mexicana de Física; así como las asociaciones de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe, Mexicana de Historia Económica, Mexicana de Sociología, Latinoamericana de Psicología Social y la Asociación Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE). Por otro lado, al relacionar los datos de las diferentes asociaciones encontramos que 39% de la población estudiada se encuentra adscrita a dos o más y que el COMIE es el organismo que

aglutina al mayor número de agentes, tanto de las entidades federativas como del DF y ZMCM

De hecho, el COMIE se ha convertido en un vínculo con el campo de la IE, del 84% de los agentes de las entidades federativas.

En contraste con lo anterior, en 10% de los agentes de nuestra población no se encontraron indicios de su relación con asociación alguna, de ser así, si en realidad no se han interesado por vincularse a través de alguna agrupación científica, podríamos afirmar que se trata de un grupo de agentes que no han logrado formar un capital social fuera de sus unidades de investigación lo que, de algún modo, los margina dentro del mismo campo.

Desde luego, no basta con estar interesado en la IE para pertenecer al campo. Se trata de producir e influir en él y ser, a su vez, afectado por éste.

Los agentes de un campo están interesados en las recompensas, ganancias y sanciones que son fruto de la pertenencia al mismo. Aceptan, y a su vez determinan, las reglas de pertenencia al campo. Es decir, los agentes de la IE juegan las que el campo impone porque aspiran a la legitimidad en el mismo.

ANTIGÜEDAD EN EL CAMPO DE LA IE

En la presente investigación hemos ubicado la antigüedad de los investigadores en el campo basándonos en la referencia de la fecha más antigua obtenida de sus publicaciones sobre educación. La base de datos IRESIE⁶ fue una de las fuentes en donde obtuvimos dichos datos, otra fue los propios currícula de los agentes. (A solicitud de los investigadores, vía e-mail, los agentes enviaron y corrigieron la síntesis de su *curriculum vitae*).

Los investigadores con más antigüedad en el campo se sitúan a finales de la década de los sesenta. En el presente análisis sólo pudimos ubicar a dos agentes en ese periodo: Pablo Latapí Sarre y Carlos Muñoz Izquierdo.

María de Ibarrola Nicolín, Olac Fuentes Molinar, Sylvia Schmelkes del Valle, Víctor Arredondo Álvarez, Felipe Martínez Rizo, Bertha Salinas

⁶ La base de datos IRESIE ofrece el acceso a 61 mil referencias de artículos generados en el campo de la educación y publicados en revistas especializadas que proceden, fundamentalmente, de México e Iberoamérica. De ellos, 55% están en español, 40% en inglés y francés y 5% en portugués. Un 55% contiene resumen de los artículos. Se registran en la base 810 títulos de revistas, de ellos 243 proceden de México, 199 de otros países de América Latina, 51 de España, 203 de Estados Unidos y Canadá y 114 de otros países europeos [<http://www.unam.mx/cesu/iresie/>].

Amescua y Jean Pierre Vielle Douchamps, forman un segundo grupo, ellos se iniciaron en el campo entre principios y mediados de los setenta.

A principios de la década de los ochenta, se incorporan al campo 89 investigadores, de los cuales el 83% son agentes que se ubican en el DF.

Otro número significativo de agentes, 54% de la población estudiada, se iniciaron en el campo entre finales de la década de los ochenta y principio de los noventa. Este fenómeno parece ser una consecuencia directa de que los posgrados en educación en nuestro país se incrementaron en los últimos 10 años⁷ y de que los primeros grupos ayudaron en forma muy importante a la conformación del campo.

En las entidades federativas, 66% de los agentes se incorporan al campo al inicio de la década de los noventa. Es decir, el incremento de agentes de la IE en el interior del país se da 10 años después que en el DF y ZMCM.

CUADRO 5
AGENTES/ANTIGÜEDAD EN EL CAMPO

| Año de inicio | DF y ZMCM | | Entidades federativas | | Total | |
|---------------|--------------|---------------|-----------------------|--------------|--------------|---------------|
| | <i>Frec.</i> | <i>Col. %</i> | <i>Frec.</i> | <i>Col %</i> | <i>Frec.</i> | <i>Col. %</i> |
| 1965 | 2 | 1.0 | | | 2 | 0.6 |
| 1975 | 4 | 2.0 | 3 | 2.9 | 7 | 1.9 |
| 1980 | 74 | 36.0 | 15 | 14.4 | 89 | 29.1 |
| 1985 | 53 | 26.0 | 17 | 16.3 | 70 | 22.3 |
| 1990 | 57 | 27.8 | 41 | 39.0 | 98 | 32.0 |
| 1995 | 15 | 7.0 | 28 | 27.0 | 43 | 14.0 |
| Total | 205 | 100.0 | 104 | 100.0 | 309 | 100.0 |

Las declaraciones obtenidas por los agentes informantes apoyan los datos que encontramos, es decir, podemos afirmar que existe una primera generación, muy pequeña, que inicia y comienza a dar forma a la IE en México y una segunda, que se inicia en los ochenta con mayor número de agentes, que fortalece, estructura y continúa dando forma a dicho campo. Uno de los entrevistados declara:

⁷ Ver “La Educación Superior en el Siglo XXI”, ANUIES, México, junio de 2000:79-83.

[...] Cuando yo me inicié en esto, había que hacerse investigador pero también contribuir a construir el campo. No había revistas, la investigación educativa era mal vista. [...] No tenía [la IE] ningún prestigio, todavía tiene muchos problemas de prestigio, creo que con razón porque hay muchos desniveles en la calidad de la investigación que hacemos. Había que luchar para que se reconociera, eso significaba no sólo hacer investigación de la mejor manera que uno pudiera sino también publicarla, es decir, había que participar en foros públicos, había que escribir en el periódico, había que fundar revistas, había que buscar dinero para ediciones, las editoriales no estaban interesadas, había que dirigir tesis porque te das cuenta que estás solo, entonces necesitas colegas. Los colegas no aparecen de repente de otros doctorados porque no existen esos doctorados. Entonces tienes que formarlos, tienes que convencer a tu institución de que esto es importante. En fin, construir el campo. Sí, y yo creo que la experiencia que las personas de mi generación tuvimos en este aspecto es muy diferente a la que están teniendo actualmente los que se están formando. Afortunadamente ya tenemos otra plataforma, no la mejor, pero es otra plataforma.

LAS “REGLAS DEL JUEGO” DE LAS UNIDADES Y SU RELACIÓN CON LAS FORMAS DE PENSAR, SENTIR Y PRACTICAR LA IE

La naturaleza, líneas y políticas de las instituciones y unidades de investigación no sólo enmarcan y orientan la práctica de investigación de sus agentes sino que también proporcionan una identidad y un espacio de socialización a los que las conforman. De ahí que entre más orientada esté la institución hacia la IE, más reconocimiento tendrá en el campo; y entre más agentes del campo agrupe, mayor será el espacio de socialización que proporcione a sus agentes. Es decir favorecerá el crecimiento de un capital social en ellos y determinará el desarrollo de un estilo de pensar y sentir la IE, que caracterizará el trabajo profesional de los agentes.

Dicha forma de pensar y sentir la IE conforma y determina la interacción de los agentes y su manera de pensar su compromiso como investigadores. Es decir, los centros que favorecen el reconocimiento intelectual de sus agentes y orientan “las reglas de control” hacia el desarrollo de una productividad intelectual y, por lo tanto, los tratan como intelectuales y no como empleados, favorecen el desarrollo y compromiso de sus miembros.

En cambio, aquellas instituciones en donde se exige un trabajo “bajo un control” con características más burocráticas, sin estimular y apoyar el trabajo intelectual, favorecen el desarrollo de una forma de pensar, sentir y

llevar a cabo el trabajo de investigación (*habitus*) que se aleja de lo requerido para la formación de agentes de la IE productivos.

Los datos recabados a través del presente trabajo nos han permitido observar que las unidades cuya labor sustantiva es la investigación, muestran claramente las “reglas del juego” a través de sus sistemas de evaluación, donde la producción derivada de los proyectos de investigación tiene un papel primordial; mientras que las unidades en donde lo sustantivo está centrado en la labor docente, “las reglas del juego” con respecto al trabajo de investigación y a la labor intelectual de los agentes son confusas y poco estimuladas y apoyadas.

Lo anterior genera una clara diferencia en la forma de practicar, pensar y sentir la labor investigativa entre los agentes que laboran en centros reconocidos por su alta productividad y aquéllos que se ubican en unidades poco productivas en ese campo.

En las unidades donde la investigación no es el trabajo central del agente, frecuentemente sus formas de pensar, sentir y practicar la IE (*habitus*) se encuentran más enfocadas a la búsqueda de una supervivencia como investigador y no al de una productividad de excelencia.

Lo que encontramos a través de las diferentes entrevistas realizadas es que lo que caracteriza a las unidades es un sistema complejo de calidades desiguales, tanto en su estructura administrativa como en los recursos disponibles, por lo cual no se puede hablar de la existencia de capitales sociales y *habitus* comunes a los agentes de la IE en México.

Las condiciones de posibilidad de ser investigador educativo, otorgadas por las instituciones, son condiciones de existencia que actúan en cierto modo de forma invisible, porque en lo esencial son negativas. La verdadera posibilidad de ser, sólo se logra a través de la independencia sobre las determinaciones y controles institucionales, lo cual se adquiere y se ejerce si hay un distanciamiento efectivo de la necesidad económica y social.

EL CAPITAL SOCIAL DE PODER

Identificar a los agentes con mayor capital de poder en el campo, es identificar a aquéllos que cuidan, establecen y aplican las “reglas del juego” existentes en el campo.

El capital social de poder en el COMIE

La asociación más importante en el campo, por el número de agentes que asocia y por los eventos académicos que promueve, el COMIE, ha tenido

durante su existencia (nos referimos al periodo de 1993 al 2001) cuatro presidentes y cuatro secretarios generales.

Analizando los datos de los periodos mencionados, nos encontramos que específicamente es en el DIE-CINVESTAV y el CESU-UNAM, donde se encuentra la mayoría de los agentes con dicho capital (tres de los presidentes y dos de los secretarios generales son del DIE; un presidente y un secretario general, del CESU).

Del mismo modo, con respecto a las coordinaciones de los comités para la organización de los congresos, estas mismas dependencias se encuentran representadas en la mayoría de los congresos nacionales de investigación educativa (CNIE) realizados por el COMIE. Es a partir del V CNIE cuando inicia una participación más activa de agentes de las entidades federativas en los cargos de coordinadores.

La diferencia de capital social de poder de los investigadores en lo que respecta al COMIE parece explicarse, entre otras cosas, por las características de los capitales sociales de los agentes que integran dichos centros. El CESU-UNAM, por ejemplo, agrupa a 67 investigadores de los cuales sólo 42% de ellos pertenecen al COMIE, mientras que del DIE, 88% de sus agentes son miembros de esta asociación. El número de agentes del CESU que pertenecen a la misma aumentó en el último año, a principios de 2000. Cuando iniciamos este trabajo, sólo pertenecía al COMIE 33% de los agentes. Es decir, muchos de los investigadores del CESU son de reciente ingreso.

La dinámica y fuerza de los agentes del DIE dentro del COMIE no se debe sólo al número de agentes que pertenecen a la asociación, sino la antigüedad y la dinámica de trabajo y gestión de éstos en el mismo.

En realidad, estos dos centros son los que más miembros tienen adscritos al COMIE; le siguen en número de agentes la UdeG, la SEP de Jalisco y la UPN, de los cuales algunos son de muy reciente ingreso (en 1999, según datos proporcionados por el Consejo). De ahí que quienes han “jugado el juego” de la lucha de poderes dentro de él hayan sido agentes que pertenecen al CESU y al DIE. En fecha posterior a nuestro estudio, el poder se ha diversificado y la presidencia actual es ocupada por una investigadora perteneciente a una universidad estatal y como secretario general un miembro del CESU.

El capital social de poder en las unidades

En el capital social de poder de los agentes logrado a través de las IES, se observó que en relación con el nombramiento asignado por la institución

donde laboran, 69% posee algún tipo de nombramiento (asociado, titular o emérito) que los identifica, dentro de su institución, como investigadores.⁸

Sin duda, la primera lucha que lleva a cabo el investigador, antes de ser reconocido en el campo, es la de lograr que en su propia institución se le asigne dicho nombramiento, ya que esto favorece los medios y tiempos para llevar a cabo su trabajo. En relación con los cargos directivos encontramos que 141 agentes de los que conforman nuestro estudio tienen o han tenido alguno en su trayectoria, los cargos de coordinador de posgrado o jefe de departamento (46%), y el de director de instituto o centro de investigación (30%) son los que se observan con más frecuencia.

El 54% de los agentes de los estados de la república cuenta con este capital de poder (cargos directivos), mientras que de los que se encuentran en el DF y ZMCM, el 41% lo ha obtenido.

Si tomamos en cuenta los cargos⁹ que permiten representar un capital de poder que se relacione con toda una IES y no sólo con un departamento o centro, encontramos que en las entidades federativas, proporcionalmente, hay un mayor número de agentes con ese capital, es decir 6% de los del DF y ZMCM poseen dicho capital, mientras que en las entidades federativas lo encontramos en el 12% de los agentes repartidos en seis de ellas.

Estos datos se comprenden si se toma en cuenta el hecho de que alcanzar reconocimiento científico en las entidades federativas requiere de capitales difíciles de obtener, por lo que los agentes tienden a obtener con mayor facilidad capitales que les permiten el ingreso al campo a través de posiciones de poder académico o administrativo.

Con respecto a los dos centros de investigación más importantes del DF, el DIE-CINVESTAV y el CESU-UNAM, encontramos una diferencia significativa entre los agentes que conforman dichas dependencias. Los primeros poseen un capital social de poder relacionado con puestos directivos y/o de coordinación dentro del mismo DIE, ninguno de ellos posee uno que se relacione en forma general con el CINVESTAV (sólo María de Ibarrola fue

⁸ Existe un pequeño número de agentes (16%) que no encontramos su nombramiento en las IES donde laboran. El 50% de ellos nos proporcionaron o logramos encontrar el cargo que desempeñan y no lo que nosotros denominamos “nombramiento”. Por ejemplo, el doctor Víctor A. Arredondo, en el periodo que abarca nuestra investigación, se encuentra laborando en la Universidad Veracruzana con el cargo de rector así es que no se pudo ubicar ni como investigador ni como profesor.

⁹ Nos referimos a los cargos de rector, coordinador de área, secretario académico, general, administrativo, o miembro de junta de gobierno de IES.

asesora del director general), institución a la que pertenecen, aunque dos de sus agentes poseen cargos directivos en la SEP y de hecho se encuentran descargados de sus funciones en el DIE.

En cambio, en el CESU existen agentes que poseen un capital social de poder relacionado con la Institución UNAM en general o con otras y no sólo con el Centro.

Es decir, un grupo de agentes del CESU cuentan con capital institucional de poder que se relaciona con toda la UNAM o con otras IES, mientras que para los investigadores del DIE su capital de poder se encuentra en los espacios del mismo Departamento o el COMIE (algunos de los agentes del DIE y del CESU tienen relación con grupos internacionales, sin embargo esta dimensión no fue valorada en el estudio realizado).

Otro capital de poder social dentro del campo de la IE es el ser miembro de la comisión dictaminadora del SNI, en especial de la disciplina Educación. Agentes del DIE-CINVESTAV han sido los poseedores de este capital. A partir de 2001, uno de los investigadores del CESU- UNAM forma parte de dicha comisión.¹⁰

LAS REGLAS Y REQUISITOS DE ENTRADA AL CAMPO¹¹

Entrar y ser aceptado en el campo implica vencer una serie de reglas que se viven como violentas para los que inician, ya que permanecer y obtener un reconocimiento por los agentes del campo requiere de una larga carrera de esfuerzos tanto en las unidades donde se ubican los investigadores como en las asociaciones que los reconocen y agrupan.

Integrarse al campo de la investigación educativa sin un nombramiento o reconocimiento de la misma institución donde se labora conlleva a enfrentarse a una serie de esfuerzos para lograr los reconocimientos necesarios que permitan la obtención de “capitales” que abran la posibilidad de entrada al campo¹² desde fuera de la misma institución donde se labora. Estos esfuerzos y requisitos de entrada son entendidos desde la teoría de los campos como “violencia simbólica” que, como tal, es aceptada por los mismos agentes y forma parte de la lucha y el juego por ingresar al campo y ser reconocido por los agentes del campo.

¹⁰ María de Ibarrola del DIE-CINVESTAV y Ángel Díaz Barriga del CESU-UNAM.

¹¹ En la investigación realizada denominamos como violencia simbólica a dichas reglas y requisitos, la cual es definida como: “aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Bourdieu y Wacquant; 1995:120).

¹² Ver, por ejemplo, los requisitos de ingreso al COMIE y al SNI.

El enfrentamiento de intereses individuales o grupales, disfrazado de armas políticas no específicas, es otra forma de lucha que se da en un campo que no ha logrado por completo una autonomía propia, sino que se ve fuertemente influido por las políticas institucionales donde laboran los investigadores.

Las declaraciones de los agentes entrevistados nos permite afirmar que los equipos de trabajo funcionan por iniciativa de algunas personas que laboran en las mismas cosas y que se llevan más o menos bien, que funcionan más como equipos interdisciplinarios. Lo más frecuente, declara uno de los agentes entrevistados, es que cada agente tenga su propio proyecto y lo desarrolle por su cuenta, si necesita equipos los crea pero, generalmente, no lo hace con investigadores de su misma institución sino de fuera.

Por otro lado, los agentes con un reconocimiento en el campo favorecen la formación de grupos de investigación que tienden a crearse más por la convivencia pacífica entre el *habitus* del investigador (agente de poder) y el del que se inicia, que por la pertenencia a una institución en particular, el *habitus* del investigador (agente de poder) se impone a los recién llegados como un derecho de entrada.

Para ampliar la descripción de los agentes de la IE en México, de manera sintética señalaremos los rasgos más sobresalientes de otros capitales explorados en esta investigación, nos referimos a los títulos académicos (capital institucionalizado), lo publicado (capital objetivado), los puestos de poder y reconocimiento intelectual (capital simbólico).

LOS TÍTULOS ACADÉMICOS Y LAS DISCIPLINAS DE LOS AGENTES DE LA IE EN MÉXICO

Los títulos académicos de maestría y doctorado, el capital institucionalizado,¹³ adquiridos por los agentes se han incrementado a la par que la oferta de programas de posgrado del más alto nivel es una realidad en nuestro país. En los inicios del campo eran contados los agentes con estudios de posgrado dedicados a la IE. De los 309 agentes de la IE que conforman nuestra población, 89% los ha realizado.¹⁴ De éstos, 57% ha obtenido el grado de doctor, 30% el de maestro y 2% tiene una especialidad.

¹³ El capital institucionalizado se refiere al que se encuentra bajo la forma de títulos académicos.

¹⁴ Existen dos investigadores que aunque cuentan sólo con el grado de licenciatura poseen reconocimientos a través del SNI, lo cual nos lleva a considerar que a los

Los estudios de posgrado han dado la posibilidad a los agentes de la IE en México de enriquecer y adaptar su capital institucionalizado con estudios cuyas disciplinas son afines al campo, de tal modo que agentes cuya licenciatura no corresponde a la educación, han logrado a través del posgrado, adaptar sus capitales institucionalizados básicos con las disciplinas que les permiten el estudio y la investigación en el campo de la educación.

Es decir, actualmente 51% de los agentes se encuentra graduado en disciplinas que corresponde al área de ciencias de la educación; 20% se encuentra relacionado con la sociología, 8% con historia y 7% con la psicología. El 14% restante se encuentra repartido en 12 disciplinas diferentes.

Al considerar las disciplinas de su licenciatura se observó que sólo 25% de los agentes de nuestra población proviene de una perteneciente a las ciencias de la educación y son muy pocos los sociólogos e historiadores que cambian su disciplina a través de los posgrados.

LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA MEDIDA A TRAVÉS DE LA BASE DE DATOS IRESIE¹⁵

Las actividades de un investigador consolidado son muy variadas y entre ellas, la de divulgación es un pilar en su formación y en su existencia dentro del campo. Los investigadores consideran que su trabajo no puede considerarse concluido si no se llega a divulgar. El proceso que lleva a la publicación de los trabajos de investigación requiere del desarrollo de disposiciones y adquisición de capitales sociales que se relacionan con la aceptación y reconocimiento de los agentes del campo.

A través de sus escritos, el investigador puede ser conocido por otros colegas y/o profesionales de otros campos interesados en la IE enriqueciendo así su capital social.

El discurso ideológico, expuesto en las publicaciones y resultado de las investigaciones realizadas, se convierte en una arma de poder que el inves-

ojos de éste han logrado demostrar que su producción y rendimiento son equivalentes a un nivel de posgrado.

¹⁵ Se refiere a la producción científica de los agentes que, en este trabajo, se obtuvo de las publicaciones reportadas por IRESIE hasta 2001. En consecuencia nuestros resultados comparten el sesgo de esa base hacia artículos de investigación y difusión en revistas en lengua española, en detrimento de la producción en libros o en otras lenguas.

tigador maneja consciente o inconscientemente para darse a conocer en el campo, para cuestionar e influir en el pensamiento de los funcionarios gubernamentales e institucionales y/o para facilitar y enriquecer el trabajo de los profesionales del campo de la educación, los académicos.

Los agentes que han logrado el ingreso al campo y que se encuentran comprometidos en la competencia no sólo quieren que a través de la publicación de sus investigaciones, su trabajo “sirva de algo”, sino que tienden, cada vez más, a tener como destinatarios agentes reconocidos en el campo, es decir, aquéllos tan bien dotados científicamente como ellos, ya que el reconocimiento de éstos es lo que les construye el reconocimiento en el campo.

Los datos encontrados señalan que 16% de los investigadores ha dedicado sus trabajos tanto al ámbito de la educación básica como superior. Sin embargo, más de 60% se encuentra interesado sólo en el nivel superior y 21% en el básico; es decir, a pesar de lo que podríamos esperar tomando en cuenta las necesidades educativas del país, en nuestra población existen más agentes dedicados a la investigación de la educación superior que a la básica.

El 24% de la población estudiada investiga sobre temas que corresponde al área de “sujetos, actores y procesos de formación” mientras 20% lo hace en la de “educación cultura y sociedad”. El área en que menos agentes se encuentran trabajando es la de Investigación de la investigación educativa”.

Las áreas temáticas en las que se investiga dan al capital objetivado de los agentes diferencias que permiten agruparlos dentro del campo, tomando en cuenta también sus líneas de investigación. Los grupos resultantes determinan algunas de las dinámicas del campo en general, entre ellas las que resultan de la representatividad y la competitividad que las áreas temáticas y líneas de investigación crean en las dependencias en donde se encuentran dichos grupos.

Como ya señalamos, el capital institucionalizado es el que la gran mayoría de los agentes ha logrado adquirir. Sin embargo, no acontece lo mismo con el capital objetivado ya que un alto porcentaje de agentes (69%) no han alcanzado impactar e intervenir de manera significativa en el campo a través de sus publicaciones.

Los investigadores con mayor producción, reportada a través de la base de datos IRESIE, cuatro agentes en total,¹⁶ son aquellos que han logrado

¹⁶ Recordemos que IRESIE ofrece información sobre artículos de revistas y no de libros o capítulos de libros por lo que este análisis pone en desventaja a aquellos investigadores cuya producción se encuentra principalmente difundida en esas formas.

colocar más de 30 publicaciones en dicha base. Dos de ellos, Pablo Latapí Sarre y Ángel Díaz Barriga, se encuentran ubicados en el CESU-UNAM y los otros dos, María de Ibarrola Nicolín y Carlos Muñoz Izquierdo en el DIE-CINVESTAV-IPN y en la UIA-ciudad de México, respectivamente.

Otro grupo de agentes, 13 en total, han logrado una producción que significamos a través de la base de IRESIE en más de 15 pero menos de 30. Cinco de dichos agentes,¹⁷ Sylvia Schmelkes del Valle, Emilia Ferreiro Schiave, Sylvia Didou Aupetit, Rollin Kent Serna y Elsie Rockwell Richmond, se ubican en el DIE-CINVESTAV; otros tres de ellos —Axel Didrikson Takayanagui, Martiniano Arredondo Galván y Ana Hirsh Adler— en el CESU-UNAM; los otros agentes son Gilberto Guevara Niebla, del Instituto Mexicano de Investigación Educativa; Manuel Álvarez Manilla, del Instituto de Evaluación a Gran Escala SA de CV; Felipe Tirado Segura, de la ENEP-Iztacala y Javier Aguilar Villalobos, de la Facultad de Psicología de la UNAM. Todos ellos con una antigüedad de 20 años o más en el campo. En las dependencias de las entidades federativas sólo encontramos a un agente, el licenciado Felipe Martínez Rizo, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con más de 20 publicaciones reportadas en IRESIE.

EL RECONOCIMIENTO CIENTÍFICO E INTELECTUAL¹⁸

Quienes poseen el reconocimiento científico otorgado por el SNI, son 87 agentes, (43 mujeres y 44 hombres), es decir, 28% de nuestra población, 77% de ellos se encuentran en IES del DF y la ZMCM.

De los 67 investigadores SNI del DF y la ZMCM, 65% pertenece al nivel I, 19% al II, 12% al III y el 1%, uno de ellos, es investigador emérito. En las entidades federativas, la mayoría son agentes que han logrado ser reconocidos en el nivel I y sólo dos, del estado de Aguascalientes, han alcanzado el II.

Por otro lado, los 107 investigadores de nuestra población que tienen o han tenido participación editorial representan 35% de la población estudiada. De éstos, 57% (61 agentes) han colaborado únicamente en comités

¹⁷ Estos agentes cuentan con mucho más publicaciones que las que aquí mencionamos pero, nuevamente, recordemos que una de las limitaciones de este estudio es que sólo tomamos como referencia la base de datos IRESIE.

¹⁸ El reconocimiento científico lo identificamos a través de ser miembro del SNI (nivel II, III y emérito) y el intelectual por la participación en comités editoriales de revistas de prestigio y especializadas en educación.

editoriales de revistas especializadas con menor reconocimiento científico o con un arbitraje institucional. Mientras que los 46 restantes forman parte de consejos o comités editoriales de alguna o varias de las siguientes revistas especializadas: *Perfiles Educativos*, del CESU; *Revista de Educación Superior*, de la ANUIES; *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, del CEE; y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, del COMIE.

El reconocimiento científico, intelectual y de poder acumulado les permite a los agentes la creación de un capital simbólico que les confiere el suficiente reconocimiento para diferenciarlos del resto de los agentes, concediéndoles un poder, sin necesidad de contratos o nombramientos específicos, dentro del campo de la IE.

Prestigio acumulado a través de veinte o más años de antigüedad en el campo que los distingue de los investigadores novatos o con poco capital construido, logrando una jerarquía que, como lo señala Eduardo Ibarra (2001): [...] “los convierte en los *'gatekeepers'*. Agentes, por lo tanto, que cuidan los saberes y la legitimidad del campo desde los comités, comisiones, cargos o nombramientos que representan. Estos personajes distinguen la buena ciencia de la mala con lo que niegan o autorizan el ejercicio de la palabra”.

Un pequeño grupo de agentes, no más de 15, han logrado, a través de la adquisición de varios capitales, un reconocimiento científico, intelectual y de poder que les otorga poder dentro del campo.

Existe un grupo mayor de agentes, cerca de 60, que no han logrado la adquisición de alguno de los reconocimientos o capitales señalados pero que poseen los que les permiten ejercer un poder, si no en el campo en general, sí en las unidades donde laboran o en las líneas de investigación que representan.

Entre los agentes entrevistados que han alcanzado dichos reconocimientos identificamos que su forma de pensar, sentir y practicar la IE favorece la comunicación oral y escrita, la capacidad tanto para estar solo en ese elaborar y construir ideas como para relacionarse con otros y construir, por lo menos, pequeñas comunidades académicas. Una alta disciplina, un sentido de responsabilidad y profesionalismo que favorece tanto un desarrollo personal como la capacidad de encontrar los apoyos y subsidios que permitan investigar. Estructuras mentales, *habitus*, que les posibilitan vivir la lucha de poderes en el campo como un reto en donde las disposiciones de los agentes se perfeccionan para vencer la violencia simbólica de éste.

Los que cuentan con reconocimientos científicos, intelectuales y de poder son agentes cuyos *habitus* los impulsan a ser autorrealizantes, encon-

trando en sus tareas sociales e intelectuales una riqueza incalculable de motivaciones para continuar creando y analizando las problemáticas sociales. No se detienen ante las barreras y violencias simbólicas sociales e institucionales y se resisten a la influencia manipuladora de la cultura porque valoran altamente su individualidad.

A MANERA DE CIERRE

A través de la investigación realizada encontramos que la centralización de la IE en algunas de las unidades del DF y ZMCM parece estar incidiendo en la dificultad para adquirir los capitales sociales, culturales, científicos e intelectuales necesarios para ingresar y permanecer en el campo de la IE en México. Dicha dificultad se hace más evidente en los agentes de las entidades federativas.

El análisis logrado nos lleva a retomar lo ya expresado por otros investigadores, como Pacheco (2000) quien define a la investigación educativa como una actividad social, sujeta a los cambios sociales e institucionales. Es decir, la IE, por ser una actividad social, pertenece a un campo científico, no autónomo sino fuertemente dependiente de las políticas y condiciones institucionales del país.

Por lo tanto las comunidades que conforman dicho campo se auto justifican, perduran o no, gracias al funcionamiento, a las formas de organización de las instituciones y las asociaciones correspondientes y —más recientemente— de las redes o comunidades especializadas e interinstitucionales. De ahí que los inicios de los agentes se dan primordialmente si estos son reconocidos y apoyados por una institución educativa.

La incapacidad que muestran las instancias gubernamentales para asignar recursos, apoyos y reconocimientos suficientes a la IE en México se reproduce claramente en las IES donde los apoyos y el trato que se les da a los agentes dificultan el reconocimiento y la práctica de la misma investigación.

El inicio de la estructuración y conformación del campo se presentó a partir del nacimiento y consolidación de algunos centros de investigación y, en especial, del establecimiento de organizaciones como el SNI (1984) y el COMIE (1993) ya que a raíz de su desarrollo las disposiciones requeridas para ingresar al campo de la IE comenzaron a delimitarse. A partir de entonces los investigadores en educación, es decir, aquellos agentes reconocidos como tales por los colegas, requieren de ciertas disposiciones y capitales previos a la misma iniciación en el campo, disposiciones que los llevan, a su vez, a la búsqueda de reconocimiento y pertenencia al mismo.

La dependencia institucional del campo de la IE determina que los espacios de conflicto y competencias, la búsqueda de ganancias o recompensas que enfrenta un agente de la IE se den —en el caso mexicano analizado— de inicio en los espacios institucionales y mucho después en una búsqueda de reconocimiento de los agentes y asociaciones que determinan la entrada al campo. Una vez logrado lo anterior, su lucha continúa para ser reconocidos por los competidores dotados igual que ellos de un reconocimiento científico. Por lo tanto, los conflictos y diferencias se dan con más claridad entre los agentes que pertenecen a unidades destacadas por su productividad, influencia y representatividad en el campo.

ANEXO

DATOS SOBRE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN*

El número de investigadores en educación en México es una cifra que varía según la fuente de referencia y los criterios que cada una emplea para construir tal dato. Colina y Osorio (autores del presente capítulo) tomaron en cuenta la pertenencia a asociaciones como el COMIE o RISEU o el estar laborando en centros de investigación educativa, y mostrar una participación activa en el campo, y llegaron a una cifra de 309 investigadores educativos en el país. Un trabajo menos reciente es la encuesta de Béjar y Hernández (1996), de 1993-1994, a centros de investigación en ciencias sociales y humanidades —cuyo universo de 353 instituciones tiene problemas de delimitación y al cual respondió 83% de los centros encuestados—; contabilizan 368 adscritos como investigadores a los centros cuya disciplina principal es educación (Guzmán, 1998:233).

Otro dato sobre la comunidad de investigadores en educación lo comunica el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, cuyos criterios de admisión enfatizan las publicaciones en los últimos cinco años. Para 2002 reporta tener 244 miembros, de los cuales 108 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores: 87 procedentes del área de humanidades y ciencias de la conducta y 21 de ciencias sociales.

* Información elaborada por Rosalba Ramírez.

El reconocimiento de investigadores educativos por el SNI ha crecido en forma moderada pero sostenida entre 1993 y 1998 como se aprecia en los siguientes datos que ofrece Díaz Barriga (2002).

Académicos de la disciplina educación pertenecientes al SNI

| | 1985 | 1993 | 1998 |
|--|------|------|------|
| | 8 | 71 | 98 |

NOTA: De Ibarrola (1994) reporta 72 investigadores en el SNI con la disciplina educación para 1993. Además detecta 25 personas de otras disciplinas con subdisciplinas directamente relacionados con lo educativo (p. ej. sociología educativa).

Sin embargo, los investigadores educativos en el SNI no representan una proporción mayor respecto de otras áreas de las ciencias sociales y humanidades. En el siguiente cuadro se observa que historia y antropología, disciplinas tradicionalmente orientadas a la investigación, concentran el mayor número de investigadores nacionales. Le siguen sociología, economía y ciencias políticas, donde las orientaciones académicas y profesionales se mezclan y sólo una parte de quienes se forman en ellas se perfilan hacia el campo de la investigación. Los investigadores en educación registran proporciones similares a áreas como filosofía y ciencias políticas. Por otra parte, los investigadores de las áreas de ciencias sociales y humanidades (CSyH) y ciencias de la conducta (CC) representan 27.3% de los miembros del SNI en 2002 (AMC, 2002).

**Académicos pertenecientes al SNI
Áreas de CSyH**

| | Hist. | Antrop. | Sociol. | Econ. | Lit.y B. Artes | C. Pol. | Filos. | Educ. |
|-------------|-------|---------|---------|-------|-------------------|---------|--------|-------|
| 1993 | 269 | 186 | 162 | 149 | 102 | 73 | 71 | 71 |
| 1998 | 357 | 246 | 191 | 165 | 138 | 114 | 101 | 98 |

FUENTE: Díaz Barriga, Ángel (ob. cit.).

De 1998 a 2002 el número de investigadores educativos reconocidos por el SNI ha crecido notablemente:

Investigadores educativos en el SNI, evaluación de 2002

| | |
|---|-----|
| Con disciplina educación del área de humanidades y CC | 133 |
| Del área de ciencias sociales que trabajan el tema de educación* | 21 |
| Candidatos a investigador con disciplina educación del área de humanidades y cc | 17 |

* Este dato no es de 2003, se construyó con base a información del mismo CONACYT correspondiente al año 2001, sobre todos los investigadores en el área, y se seleccionaron los que son miembros del COMIE.

FUENTE: Información directa del CONACYT, mayo 2003

El aumento se debe probablemente, por un lado, a investigadores que cursaron y egresaron en los últimos años de doctorados y, por el otro, a las equivalencias que admitió últimamente el SNI para investigadores mayores sin doctorado con libros publicados. A la vez, el número de miembros del SNI en todas las áreas aumentó entre 1998 y 2002 un 36%, de 6,742 en 1998, a 9,199 en 2002.

De los 133 investigadores con disciplina educación del área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, 71% son del nivel I, 25% de nivel II y sólo 4% (5 personas) del III. Asimismo, 66% son del Distrito Federal.

CAPÍTULO 5

INSTITUCIONES Y CONDICIONES INSTITUCIONALES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Corina Schmelkes y Martha López Ruiz*

En este capítulo se hace una recuperación de las investigaciones que fue posible identificar en la década (1993-2001) sobre “Instituciones y condiciones institucionales”. Este tema fue motivo de mayor interés durante este lapso y ratificó su importancia en el estado de conocimiento de investigación de la investigación educativa.

El contenido de este trabajo hace alusión a información de investigaciones que abordan el tema de nuestro interés —en forma directa o indirecta— y que fueron escritas en la década de los noventa. La información se recuperó en los diversos apartados en que se divide este rubro: antecedentes, contextualización, instituciones, condiciones institucionales y conclusiones. Los trabajos analizados son de los siguientes autores: Aguilar Hernández (1995); Aguirre y López (1997); Béjar Navarro y Hernández Bringas (1996); Bocanegra, Jaureguí L, Méndez F, Sánchez y Molina (1994); Cabello Bonilla (1994); Chavoya (1997); Castañeda (2001); Díaz Barriga (1996a, 1997); Gómez Sollano (1996); Grediaga Kuri (2001); Gutiérrez Serrano (1999); Guzmán Gómez (1998); Jerez Jiménez (1997b);

* Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro, Qro.

Latapí Sarre y otros (1997); López Ruiz, Schmelkes y Guajardo González (1997a); Martínez Rizo (1986, 1993, 1996); Maya Obé, Ramírez Ruedas y Sánchez Sánchez (2001); Muñoz Nava (1997); Reyes Esparza (1993); Rueda (1993) y, finalmente, Servín (2000). Varios de estos autores tienen más de una investigación de la cual se da cuenta en este trabajo. Las omisiones fueron involuntarias y ocasionadas por la accesibilidad de la información.

Con el propósito de dimensionar adecuadamente las aportaciones sobre el tema localizadas en el lapso mencionado, se retoman a continuación como referentes los aspectos más relevantes de los estados de conocimiento de las dos décadas anteriores a este periodo.

ANTECEDENTES

Los orígenes de las instituciones de investigación educativa se pueden reconstruir a partir de los trabajos de Martínez Rizo (1986, 1996) y Díaz Barriga (1996a) y ya fueron referidos en el capítulo 2 de este libro.

El número de instituciones en las que se realiza investigación educativa ha provocado controversia desde el estado de conocimiento anterior. En el Directorio de Unidades de Investigación Educativa, publicado en 1991 por la Secretaría de Educación Pública, se reporta la situación vigente en 1989 y dice que “se encontraron a 2,175 investigadores realizando 1,244 proyectos de investigación educativa. Éstos eran dirigidos por 1,005 investigadores responsables apoyados por 3,680 administrativos. Los proyectos se realizaban en 347 unidades de investigación localizadas en 254 instituciones”.

Estos números altos, son producto de la inclusión de normales y dependencias administrativas de la SEP que formalmente tienen la función de investigación educativa. De esas unidades, sólo 102 (29.4%) desarrollaban la investigación educativa como actividad primordial y apenas 132 (38.04%) contaba con biblioteca especializada en educación (otra fuente había identificado, para el año anterior, 93 instituciones de investigación educativa, reportando 707 investigaciones, 613 investigadores y 383 temáticas de investigación (SESI-CNTE-UPN, 1988, en Galán, 1993).

Por otra parte, en cuanto a los proyectos que se desarrollan por institución, de acuerdo con el catálogo SESI-UPN-CNTE, se encontró que 26 universidades del país reportan 337 investigaciones, 47.6% del total de investigaciones educativas realizadas.

Los autores consideran que en la década 1981-1992 “casi la totalidad de la investigación educativa que se lleva a cabo es —fundamental y signi-

ficativamente— en las instituciones públicas del país” (Galán, 1993:18). En ellas la investigación educativa se realizaba como una más de las funciones de las universidades aunque siempre la actividad primordial de los profesores era la docencia. Galán (1993) también hace notar que las normales no tienen una política de formación de investigadores pues su función tradicional ha sido la formación de docentes. Tampoco cuentan con investigadores de tiempo completo. Además, los 91 investigadores nacionales en educación registrados en 1990 se distribuyeron en 26 instituciones distintas, pero dos concentraron 44% del total: la UNAM y el CINVESTAV, y se añade que 47.6% del total de las investigaciones fueron producidas por las universidades públicas del país. Los normalistas aún no están considerados como un porcentaje en el SNI.

En cuanto a las condiciones para realizar la investigación en las normales son “francamente deficientes” (Galán, 1993:25). La autora indica que las áreas de investigación de las normales se integraban en promedio por tres docentes, los que solamente tenían asignadas ocho horas a la semana para esta actividad. Además, la relación de la investigación con la docencia era casi nula.

Asimismo, menciona que no se han realizado diagnósticos institucionales con excepción del que se hizo en 1991 sobre las normales. Destaca que hay una gran dispersión y aislamiento de los investigadores en sus instituciones, que hay contrastes notables entre las que tienen mejores condiciones y aquellas que no cuentan con investigadores de tiempo completo o presupuesto específico para esta actividad. De hecho, se desconocen los presupuestos que se destinan a la investigación educativa en la mayoría de las instituciones, si el personal trabaja en equipo o en forma individual. Falta conocer sus principales líneas de estudio y la infraestructura con que cuentan.

Comenta que las entidades con más unidades de investigación educativa son el DF con 24.78% y el Estado de México con 11.24%. Esta concentración, aunque aún es muy alta, muestra una disminución significativa respecto de 1982, cuando 65% de las unidades de investigación se localizaba en estas dos entidades. Añade que:

[...] parece ser que en los estados en donde las instituciones se congregan para realizar acciones concretas en el campo, donde no priva un excesivo burocratismo y en la medida en que las acciones reciben el apoyo oficial de las principales instituciones de la región, la investigación educativa recibe un impulso importante en términos de retroalimentación y capacidad de difusión (Galán, 1993:26).

Finalmente destaca que, considerando la enorme heterogeneidad institucional que existía en la década para la producción de investigación educativa, es posible concluir que son muy pocas las instituciones que ofrecen condiciones favorables para el desarrollo de esta actividad académica.

Para favorecer una mejor comprensión de lo ocurrido en la década 1993-2001 respecto de instituciones y condiciones institucionales en las que se realizó investigación educativa en nuestro país, es indispensable situar el análisis como parte del desarrollo del campo de la investigación educativa en toda su complejidad, ubicándolo en el contexto socioeconómico internacional y nacional que determinó las relaciones de la sociedad con la educación.

CONTEXTUALIZACIÓN

Díaz Barriga (2001) plantea que en países de gran concentración de capital con alto desarrollo tecnológico, las demandas sociales a los procesos educativos estuvieron determinadas, durante los años noventa, por el fenómeno de la globalización mundial —entendida como interrelación económica, cultural y política— así como por las exigencias de la llamada tercera revolución industrial y su impacto en los procesos productivos

En este sentido, Manuel Villaseñor (2001) plantea que en el caso de México, el proceso de implantación de un modelo económico y social neoliberal ha transitado por tres momentos progresivos (en la década de los noventa se incluyen los dos últimos), en los que la planeación, la evaluación y la acreditación se han aplicado como estrategias ligadas al financiamiento de las instituciones de educación superior. Estas estrategias se aplican asociadas a distintas concepciones de la función social de la educación superior como palanca de desarrollo, como insumo e instrumento de modernización y como herramienta de consolidación de una política global en el presente. Así, se pasó de un financiamiento negociado con la planeación, a uno condicionado en la evaluación y, finalmente, a uno controlado por la acreditación. Mostrando, según este autor, la evolución del papel del gobierno de negociador a evaluador y finalmente a controlador.

En el análisis de las políticas de la década de los noventa para la educación superior De Vries (2000) plantea que el gobierno impulsó varias acciones para cambiar el sistema y que al mismo tiempo éste evolucionó, pero que hay opiniones encontradas respecto de si los cambios positivos fueron producto de las políticas o se produjeron a pesar de ellas. Por su

trascendencia para el análisis de las condiciones institucionales que mediaron la producción de investigación educativa de los años noventa, se recuperan a continuación los principales planteamientos de este autor.

Hubo continuidad en cuanto a los objetivos en la educación, pero cambiaron las prioridades y las estrategias. En 1990, mejorar la calidad era lo más importante y, a partir de 1996, la cobertura fue la principal prioridad. En cuanto a las estrategias se pasó de la evaluación al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), a partir de 1996, como eje central de las políticas. Éstas las describe Martiano Arredondo en un capítulo de este mismo libro, pero lo importante aquí es destacar que las Escuelas Normales quedaron bajo la lógica de la educación básica y alejadas de las políticas de la educación superior; los institutos tecnológicos no entraron al PROMEP, entraron y salieron del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES); las universidades tecnológicas también entraron y salieron de éste y no entraron al PROMEP, al igual que la Universidad Autónoma Metropolitana en el sector universitario; la UNAM quedó excluida de ambos programas. Así, hubo políticas distintas para cada sector y una ausencia práctica de procesos de evaluación que incluyeran a todo el sistema, lo que se traduce en una falta de información sobre los cambios en el sistema a partir de las políticas.

De Vries (2000) señala, finalmente, que las políticas se volvieron sumamente susceptibles al juego político, a las diferencias entre grupos de interés en diferentes sectores, incluso al interior de la SEP, al cambio de operadores políticos y a la agenda política nacional o de cada estado.

Un dato interesante acerca de los subsidios es que el de los estados a la educación superior creció de 1995 a 2000. Este rubro tuvo un incremento de 35% para el conjunto de las universidades ubicadas fuera del Distrito Federal, incluyendo las tecnológicas. La política adoptada por el gobierno federal, a partir de 1997, fue que la proporción del financiamiento estatal llegara a ser al menos igual al federal (SEP, 2000).

La diversidad de respuestas es interpretada por De Vries como indicador de que las políticas no han logrado introducir una coherencia dentro del sistema educativo mexicano, cuyas acciones se rigen por combinaciones de factores: la situación institucional particular, la lectura diversa de señales políticas, las inercias y los intereses consolidados, las respuestas a las demandas reales o imaginarias del mercado.

Un análisis de las características y condiciones de desarrollo de la profesión académica en México es realizado por Rocío Grediaga (2001), quien plantea que en el marco de la redefinición del modelo de desarrollo económico del país se modificaron tanto el papel del gobierno —como agente

del desarrollo económico social— como la importancia que se concede a la educación superior y al conocimiento científico en dicho proceso. En consecuencia, la discusión sobre la evolución y consolidación de la profesión académica y de la educación superior adquirió mayor relevancia por relacionarse indirectamente con las oportunidades de avance y desarrollo económico y social del país en el siglo XXI. La autora refiere que en la investigación educativa, el cambio en el papel del Estado “ha sido telón de fondo” de la mayor parte de la producción académica que analiza la relación entre el gobierno y la educación superior, pero que son menos frecuentes los trabajos relacionados con el impacto que estos cambios han provocado en la vida académica y en los distintos actores de las diferentes instituciones, involucrados en la educación terciaria.

En su trabajo, Grediaga reconoce la evaluación —que actualmente promueve la política pública como necesaria— pero cuestiona que parece haberse reducido el problema de obtener cierto tipo de indicadores, en lugar de profundizar en las formas en las que se realizan las distintas tareas y atender las consecuencias que ello tiene en la construcción del futuro desarrollo del conocimiento, la profesión académica y la educación superior en el país.

Por otra parte señala que, dado que el diseño de la política pública aceptó distintos modos de operación institucional de los mecanismos de evaluación, surgieron diferentes grados de participación y aceptación del principio de rendimiento de cuentas entre las comunidades académicas. Continúa Grediaga diciendo que en la última década se ha concedido en “la política pública a la educación superior, el mejoramiento de las características formativas y las condiciones formales de trabajo de los académicos [...] y la proliferación en este mismo periodo, de los intentos por medir el desempeño y diferenciar las recompensas en función de los resultados logrados por los académicos” (2001:98).

La autora señala que se ha buscado diferenciar (no sólo simbólica sino económicamente) las recompensas a los miembros de la comunidad académica en función de su desempeño y resultados para retener, en las instituciones y en el país, a quienes han logrado un mayor desarrollo en sus trayectorias. Evidencia de ello son el PROMEP, el FOMES, los múltiples programas de apoyo a la permanencia del personal académico (becas y estímulos) la administración del CONACyT de la formación de los nuevos recursos humanos, la entrega por concurso de recursos para el desarrollo de proyectos de investigación y la creación del Sistema Nacional de Investigadores.

Finalmente considera estos mecanismos como medidas de emergencia adecuadas durante la crisis económica de la década pasada, pero se plantea

que no lograron transitar hacia formas más estables y cualitativas de diferenciación y estratificación de los integrantes de la profesión.

Es bajo estas condiciones de contexto que se realiza en nuestro país la investigación educativa durante la década de los noventa. A continuación se recuperan los trabajos que, en este lapso, de alguna manera abordan el tema de instituciones y condiciones institucionales; se analizan en este orden, por separado.

INSTITUCIONES

Acorde con la lógica de análisis planteada en el estado de conocimiento de la década anterior se recuperan trabajos y documentos producidos entre 1993 y 2001 que, de alguna manera, tienen como temática central información relacionada con las instituciones que realizan investigación educativa.

Ha sido muy difícil precisar el número total de instituciones que desarrollan investigación educativa en el país. Muchas IES, como se verá en el desarrollo de este trabajo, hoy en día ya tienen instancias consideradas en el organigrama que coordinan el desarrollo de investigación educativa, tanto en instituciones públicas como privadas. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se anota que: “el sistema de educación superior está conformado por más de 1,500 instituciones públicas y particulares que tiene distintos perfiles tipológicos y misiones: universidades públicas autónomas, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, instituciones de investigación y posgrado, escuelas normales y otras instituciones” (Innovación, 2001:9).

Por otra parte, el Directorio de Instituciones de Educación Superior Mexicanas de ANUIES, en internet, indica que hay 2,500 IES mexicanas públicas y particulares con 1,862 instituciones en total y 638 universidades, campus o planteles desconcentrados (Rubio Oca, 2002:19). Grediaga (2001) menciona que se aportan diversas cifras que muestran la velocidad del crecimiento y la expansión del mercado académico mexicano. Reporta que según datos de la ANUIES, sin considerar a las normales, entre 1960 y 1999, el número de IES aumentó de 78 a 634 (445 privadas). Las discrepancias en los datos sobre educación superior son evidentes. Lamentablemente, la carencia de un sistema de información confiable sobre educación en el país es un problema vigente en los estados de conocimiento elaborados en décadas anteriores así como en la de los noventa. Esto indica que hay una gran necesidad de trabajo colegiado e interinstitucional en investiga-

ción educativa para validar, sistematizar, oficializar y difundir la información existente en el campo.

Aunque hay discrepancias en cuanto al número de IES en el país, la mayor parte inician en la década de los noventa con esfuerzos para realizar investigación educativa, si no es que ya tienen algún tiempo produciendo trabajos en el campo. Desde el punto de vista de que casi todos los docentes de tiempo completo también son investigadores —de hecho existe la plaza de profesor-investigador— se puede decir que todas las IES son instituciones donde se debe realizar investigación, y también investigación educativa, pues profesores de diversas disciplinas desarrollan esta actividad. Lo significativo es que ahora ya existen instancias que oficialmente coordinan dicha tarea.

De hecho, en la última parte de la década considerada, las instituciones de educación superior —universidades públicas, institutos tecnológicos y normales— tenían como obligación realizar investigación de acuerdo con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1995). Aunque no se menciona específicamente la investigación educativa, en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos estas políticas se respaldan administrativamente instalando, dentro del departamento de Desarrollo Académico, una oficina de Investigación Educativa. Existen también centros de innovación e investigación educativas tanto en las universidades públicas como en las privadas.

Maggi (1997) comenta sobre una clasificación de instituciones donde se desarrolla investigación educativa partiendo de una tipología propuesta por el estado de conocimiento de 1993, coordinado por Rueda: *a)* instituciones donde la investigación es parte orgánica y prioritaria de las funciones institucionales, con investigadores de tiempo completo; *b)* instituciones donde la investigación compite con las acciones de docencia y servicio, con académicos que cuentan con algunas horas de nombramiento para desarrollar investigación y con apoyos específicos para ello y *c)* instituciones en donde la iniciativa personal de los académicos es el motor principal de la investigación.

De hecho, no obstante la gran dispersión en los datos informativos existentes, se puede afirmar que en la última década ha habido una proliferación de instituciones de educación superior en las cuales han aumentado los centros generadores de investigación educativa.

La reseña de las investigaciones sobre instituciones la hemos dividido en *a)* Centros de investigación educativa y universidades, *b)* lo desarrollado en la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica a través de sus diferentes dependencias, *c)* las instituciones de la Universidad Pedagógica Nacional y *d)* las escuelas normales.

Centros de investigación educativa y universidades

La tesis de maestría de Norma Georgina Gutiérrez publicada como libro por el Departamento de Investigaciones Educativas (1999) se titula *Los orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. Se basa en el estudio de los primeros años de tres centros de investigación establecidos en la época de los sesenta-setenta: el Centro de Estudios Educativos (fundado en 1963), la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM (creada en 1969) y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (establecido en 1971). Considera que los rasgos característicos de la construcción institucional de estos centros son: se establecieron y crecieron al abrigo de una institución fuerte, en el caso de la UNAM y el CINVESTAV; patrocinaban directamente la labor académica de estos centros, además de normar su actividad y orientar su desarrollo.

En el caso del Centro de Estudios Educativos como asociación civil, la Compañía de Jesús otorgó un apoyo indirecto.¹ Las tres instituciones también brindaron a cada proyecto institucional un importante respaldo que otorgaba credibilidad a los planes dentro de la comunidad académica y en el ámbito social y político.

Los espacios académicos fueron conformados y coordinados por un líder institucional —Pablo Latapí, en el caso del CEE; Enrique González Casanova, en la CNME; y Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, en el DIE— que daba seguimiento puntual a las labores académicas y administrativas de consecución de recursos y al desempeño académico. También se conformaron grupos de trabajo con académicos de distintas especialidades que en su mayor parte eran recién egresados de su formación profesional y que pertenecieron a la generación del 68. Buscaban impulsar perspectivas analíticas distintas sobre la educación. En general predominaban las líneas de la economía, la sociología y la psicología con una notable ausencia de la pedagogía. Finalmente dice la autora que tenían como fin constituirse en espacios académicos para la reflexión y el debate sistemático sobre la educación.

En los tres casos los “académicos” tenían asignadas, por reglamento, como labor principal investigar en el campo educativo. En el caso del DIE y la CNME se buscaba además conformar programas de formación de profe-

¹ Pablo Latapí (2000) hace una aclaración sobre cómo siempre él pugnó para que al CEE se le considerara un centro independiente de la Compañía de Jesús en su operación y plenamente “secular”.

sionales en el campo que contribuyeran a formar especialistas en educación, permitieran la difusión y la conformación de grupos de seguidores y adeptos a las propuestas desarrolladas por dichos centros. Además, buscaron contar con foros de difusión y análisis (revistas) o producir trabajos de investigación de circulación nacional (libros de texto).

Coincide con Arredondo (1984) al identificar los orígenes de la IE en México a partir de los años sesenta y setenta, con la producción de un conocimiento sobre lo educativo que se aleja de lo filosófico para favorecer los enfoques socioeconómicos y que genera el ejercicio de una práctica distinta en la producción: recurre a otras disciplinas, incorpora campos teóricos, enfoques, métodos y técnicas de diversos ámbitos de tal manera que se conforma un campo interdisciplinar. Se reorienta así la discusión y el estudio hacia cuestiones de carácter macrosocial y hacia la búsqueda de soluciones de los problemas más apremiantes de la sociedad. La investigación educativa promueve la generación de conocimiento que permita la acción e intervención eficiente en los procesos educativos; reconoce la importancia de la acción estatal u oficial para el sector y reclama su atención para ser considerada en la toma de decisiones. Se impulsó, así, la institucionalización de la IE como quehacer intelectual y como campo de conocimiento (Gutiérrez, 1999).

En 1977 nace el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) como resultado de la fusión entre el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y estuvo adscrito a la Secretaría de Servicios Académicos de la UNAM. Sus propósitos eran generar conocimientos sobre el desarrollo y las perspectivas de la educación, contribuir a la solución de los problemas de la educación superior, colaborar con las reformas académicas en la UNAM y promover la superación de la calidad de la enseñanza (Álvarez Manilla, 1991). Dentro de sus funciones estaban asesorar al rector de la UNAM, vincularse dentro de la Universidad para cuestiones educativas, formar y actualizar al personal académico de la institución, el intercambio con universidades estatales, nacionales y extranjeras, investigar sobre educación y difundir del conocimiento en las ciencias y técnicas de la educación (Sánchez Azcona, 1979).

En 1997 “desaparece la Secretaría de Servicios académicos y sus funciones se transfieren a la Secretaría General” (p. 2) y, en consecuencia, también el CISE, reorganizando las funciones adscritas a este Centro: “Las asociadas a investigación educativa se transfieren a la Coordinación de Humanidades” (Sección IV, décimo primer acuerdo). Este cambio fue una pérdida inmediata en esta década en cuanto a los proyectos de investigación que se llevaban a cabo en esos momentos. Hoy, prácticamente todas

las actividades de investigación que realizaba el CISE han sido retomadas por el Centro de Estudios sobre la Universidad.

Según Díaz Barriga (1997), el CESU ha desarrollado, en poco más de 20 años, una serie de líneas de investigación que han caracterizado su labor. Fueron los estudios sobre la universidad los que definieron su perfil académico, pero éste se ha visto incrementado con cuestionamientos sobre diversos temas en relación con la educación. El resultado de este trabajo académico se materializa en las diversas colecciones que en la actualidad publica el Centro.

En el mismo documento Díaz Barriga plantea:

Hoy podemos afirmar que la investigación en educación realizada en la UNAM muestra una serie de rasgos positivos, entre ellos la diversidad de temáticas que son objeto de estudio, y la multidisciplinariedad con que se abordan los asuntos educativos, así como un claro liderazgo académico en el desarrollo de diferentes temas sobre educación en el seno de la comunidad de académicos interesados en esta problemática.

En el *Informe anual 2001* —distribuido en 2002— del CESU (p. 12), Díaz Barriga indica que “se reportaron 233 resultados de investigación, de los cuales 87 fueron editados por el CESU”. Cuarenta de las investigaciones serán publicadas a nivel internacional. La asistencia a congresos, encuentros o seminarios de los investigadores del CESU permiten la discusión de los resultados así como la integración a grupos de investigación de otras instituciones nacionales o extranjeras lo cual ayuda a consolidar sus líneas de estudio.

Otra de las instituciones que tuvo un papel importante en la década de los noventa y luego lo perdió es la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, AC:

De 1991 a 1999 la Fundación se constituyó en un espacio *sui generis* para el impulso a la investigación educativa en el país, en particular la relacionada con la identidad, el desempeño pedagógico y la formación de los profesores de educación básica. Se trata de una asociación civil, lo que ahora se llamaría del “tercer sector”, subsidiada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, pero con una autonomía en su desarrollo con base a un Patronato formado por integrantes de la sociedad civil; en ese periodo impulsó un fuerte trabajo académico propio. Llegó a contar con 15 profesores-investigadores, en su mayoría jóvenes con experiencia e interés en la investigación y la docencia, muchos de ellos de origen normalista, pero sin los posgrados académicos for-

males. Estos profesores-investigadores fueron un buen ejemplo de impulso a la investigación-acción, sustentando sus actividades de docencia y de divulgación en acciones de investigación que no necesariamente se traducían en publicaciones con todos los requisitos académicos formales de la investigación. Por otra parte, la Fundación SNTE impulsó una línea de publicaciones: cerca de 20 libros y 20 números de la revista *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, en donde se dio cabida a múltiples y muy variados resultados de investigación educativa de interés especial para los maestros, muchas veces comisionaba *ex profeso* a investigadores de prestigio en México y América Latina. Por último, la Fundación fue el vehículo para la puesta en manos de todos los maestros del país, de conocimientos calificados sobre los principales rubros de la educación nacional, con base en los “cuadernos” elaborados por los principales investigadores mexicanos y latinoamericanos, como material básico de trabajo para los dos primeros congresos nacionales de educación organizados por el SNTE, en 1994 y 1997.²

La situación particular de los centros de investigación educativa, con trayectorias consolidadas, es distinta de la detectada en la mayoría del resto de este tipo de unidades de investigación, así lo demuestran los resultados de los trabajos que ha continuación se recuperan.

La Encuesta Nacional a Centros de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, que fue aplicada por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM en el período 1993-1994, considera información sobre las características, los recursos, las condiciones institucionales, el personal y el tipo de proyectos de dichos centros en México e incluye información sobre aquellos que realizan investigación educativa. (Béjar y Hernández, 1996) Se cubrió un total de 292 centros de investigación en México, que corresponde a 83% del total de 353 registrados en aquel momento; 1,522 proyectos en ejecución, 568 terminados así como 1,986 investigadores.

Esta encuesta fue la fuente de información del trabajo publicado por Carlota Guzmán (1998) en el que se comparan las características de los centros de investigación educativa (CIE) con las de aquellos que la realizan en otras disciplinas de ciencias sociales y humanidades (CCSH).

Del total de 292 centros investigados, 45 son los que se dedican a la educación (15.4%); en 64 centros más se estudia la educación en segundo o tercer lugar, lo que implica que en una tercera parte del total se realizan proyectos en este campo.

² Comunicación de María de Ibarrola.

En cuanto a su distribución geográfica, 80% se encuentra al interior de la república; del total que operan actualmente, 65% se creó después de 1980; 36.8% tienen menos de cinco investigadores y sólo 2.6% tiene más de 50; 80% de los CIE cuenta con algún programa de enseñanza superior. Como consideraciones generales la autora menciona, entre otras, las siguientes:

- La caracterización de centros de investigación educativa y su problemática, planteada en este estudio, coincide con resultados previos sobre el tema.
- La investigación educativa institucionalizada es una práctica reciente que se desarrolla preferentemente en centros pequeños, lo que pudiera asociarse con una fase de cimentación de esta práctica.
- La expansión de los CIE en las últimas décadas ha abierto espacios de investigación en distintos puntos del país, lo que no la aparta de la tendencia a la centralización.
- Han quedado de manifiesto las condiciones materiales deficientes de los centros de investigación y si bien no puede hablarse de una relación directa entre infraestructura y calidad de la investigación, tampoco pueden esperarse grandes resultados en condiciones precarias. Esta actividad requiere de recursos y apoyos que hasta el momento han sido insuficientes.
- La investigación educativa no se desarrolla en los centros como una actividad autónoma o prioritaria, sino que se encuentra especialmente vinculada con espacios de docencia, por lo que la enseñanza y la investigación son dos labores que a veces se alternan, se complementan o se disputan.
- La investigación educativa tiene una orientación pragmática a la solución de problemas inmediatos o a la generación de saberes susceptibles de aplicación y es de corta duración, lo que limita el alcance de sus resultados.
- La investigación se realiza a iniciativa de los responsables, y la autora plantea que esto puede interpretarse de dos maneras: una, que el investigador cuenta con la libertad y la autonomía para desempeñar su trabajo y otra, que puede ser el resultado de la falta de una política de las instituciones para organizar y encauzar esta actividad de manera formal.
- Los investigadores en educación son, en su mayoría, mujeres de edad madura con menos de diez años de experiencia y con grado de maestría.

Por otra parte, en cuanto a universidades, encontramos un pequeño libro de Martínez Rizo (1993) que da cuenta de más 10 años del desarrollo de la investigación en educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), a partir de un artículo introductorio y cinco anexos. La UAA nació en 1973 y la maestría orientada a la formación del primer núcleo de investigadores en 1981. Surge —como se puede desprender de la exposición— de dos fuentes, como escalón siguiente a la licenciatura en Ciencias de la educación en el Departamento de Educación, y de trabajos de investigación aplicada para la planeación.

En el rubro de infraestructura destaca la adquisición de un amplio acervo biblio-hermerográfico internacional. Hasta 1991 cinco miembros del personal académico del Departamento de Educación habían logrado ser admitidos en el SNI. Destaca que se produjeron “12 libros, 28 números de la serie de *Investigaciones Educativas* y de los *Reportes de Investigación de la UAA*”, “y las tesis de licenciatura y maestría de una treintena de investigadores en ciernes” (1993:43).

La consolidación en los noventa se realizó con dos programas nacionales para seguir formando sus investigadores y su capacidad institucional: el Programa Interinstitucional de Investigación en Educación Superior (PIIES) de 1992 a 1998 —que se reseña en el presente libro en el capítulo *Políticas de Apoyo y Financiamiento de la Investigación Educativa*— y el doctorado interinstitucional de Investigación Educativa, que comenzó en 1994 y está en su tercera y última generación, un doctorado apoyado en un Consejo Académico interinstitucional de alto nivel y la tutoría de un equipo de investigadores de 15 diferentes instituciones del país. Del personal de la UAA, cuatro ya son doctores (2 del SNI, nivel II, y 2 nivel I) y 6 están por concluir sus tesis (*Revisión del Programa de Doctorado Interinstitucional y Propuesta del Doctorado en Investigación Educativa*, UAA, documento interno, febrero del 2002).

En este orden de ideas, sobre la investigación educativa en las universidades, Ma. Luisa Chavoya (1997) presentó en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa en Mérida, Yucatán, una ponencia que presenta el seguimiento de la institucionalización de la investigación educativa en la Universidad de Guadalajara. Ella menciona que “el impulso a la investigación no fue una respuesta automática a la política estatal, sino también supuso arreglos institucionales que se generaron a partir de la interrelación de los grupos de poder internos” (1997:12).

Relata cómo, en 1994, se creó el Departamento de Investigación Científica y Superación Académica (DICSA) que se encargó de conseguir apoyos externos para el desarrollo de los proyectos. Hasta esa fecha se iniciaron

dichos apoyos así como los estímulos para el desarrollo de la investigación. Se mantuvo separada el área de investigación de la docencia, formándose “una especie de estructura paralela en la Universidad” (p. 13) para evitar confrontaciones. Existieron centros de investigación en la institución, pero de manera aislada, y sus actividades no correspondían a ninguna estrategia universitaria. Las políticas establecidas por el DICSA tuvieron “como resultado un crecimiento de la planta de investigación. De 15 investigadores existentes en 1983, pasaron a ser más de mil en 1994. En este lapso se formaron 27 dependencias de investigación.”(p. 14). También en 1994, la Universidad empieza a funcionar con un nuevo modelo académico. Posteriormente, los presupuestos disminuyeron y, aunque la investigación constituía una vía para lograr recursos, éstos no siempre se utilizaban en esta actividad. Mucho del financiamiento se mediaba por la evaluación institucional.

A la fecha, las bibliotecas han crecido; se ha generalizado el uso de sistemas computacionales y la investigación y la docencia están integradas institucionalmente. Aunque no se han establecido topes mínimos de productividad en investigación, el financiamiento a proyectos, la pertenencia al SNI y al programa de estímulos a la carrera docente obligan a la producción en investigación, a las publicaciones y al desempeño simultáneo de funciones docentes. La producción de los resultados de investigaciones dentro de la Universidad ha rebasado la capacidad de publicación institucional, lo que ha obligado a los investigadores a buscar otros espacios para difundir sus avances.

Desafortunadamente, son pocos los trabajos que dan cuenta de la investigación educativa que se realiza en las universidades y los documentos que en ellos se desarrollan, casi siempre, son editados por la propia Universidad, lo cual limita su difusión más allá de las librerías en los diversos estados de la república mexicana.

Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica

Uno de los centros de investigación educativa considerados por la UNESCO (Martínez Rizo, 1996) y que tiene ya 26 años de existencia es el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), que pertenece a la Dirección General de Institutos Tecnológicos y depende de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT). El CIIDET, desde 1981, realiza, en apoyo a la investigación educativa, un congreso nacional que se suspendió por una década y se reanudó en

1992, desarrollándose desde entonces y hasta la fecha anualmente financiado por el Consejo Nacional de Educación Técnica (COSNET).³

Con base en los trabajos presentados en los distintos congresos se ha hecho evidente que la investigación educativa realizada en el sistema es predominantemente reactiva a las políticas de desarrollo académico planteadas por las distintas administraciones del SNIT en esta década.

Por otra parte y en relación con la educación tecnológica nacional, el desarrollo de los programas de posgrado e investigación tecnológica del SNET muestra la existencia de algunos problemas como son: “la contracción de la matrícula, dificultades para mejorar las condiciones salariales de los docentes e investigadores, deficiencias en la infraestructura y el equipamiento, un número insuficiente de académicos con tiempo completo para la institución”. Algunas de las dificultades en investigación: “indefinición del papel del investigador con respecto a la figura dominante del docente, la inadecuada oferta profesional, en términos de las plazas propuestas por los institutos tecnológicos; la dificultad para construir espacios atractivos de actividad laboral para la investigación.” (SEP, 2000: 337).

La investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional fue presentada en un libro de Lozoya Meza (1999). Expone fundamentalmente el contexto de esta actividad en la institución y los posgrados relacionados con ella; menciona las maestrías en Ciencias en administración y desarrollo de la educación, y la de Metodología de la ciencia; detalla la normatividad general (convocatorias, guías de registro); los apoyos institucionales para los investigadores en general, y proporciona datos sobre proyectos de in-

³ En 1992 el Congreso se denominó de Investigación Educativa en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos y se aceptaron todas las ponencias recibidas. Cuatro años después se transformó en Congreso Internacional de Investigación y Desarrollo Educativo en Educación Superior Tecnológica, se consolidaron las áreas temáticas y los criterios de arbitraje para la aceptación y clasificación de los trabajos presentados. Adicionalmente, en los últimos dos congresos la capacidad de convocatoria se ha extendido a todas las instituciones de la SEIT y a algunas instituciones privadas de educación tecnológica. El objetivo del congreso ha sido ofrecer un espacio académico en el cual, a través de la discusión, análisis y reflexión sobre los resultados de investigación, en las distintas temáticas, se aborde la problemática educativa en los institutos tecnológicos y se hagan aportaciones para su solución. En el primer congreso se aceptaron 92 trabajos; en el noveno, en el año de 2001, hubo 131, de los cuales 60% se pueden considerar proyectos de investigación educativa y 40% de desarrollo en educación tecnológica.

investigación registrados de 1990-1996, en 1996 había 956. Otro dato que ofrece Lozoya: 172 investigadores del IPN pertenecieron al Sistema Nacional de Investigadores en 1996, pero sólo 6 eran del área de ciencias sociales, ninguno de educación. El libro termina con recomendaciones generales para fortalecer la investigación educativa.

Universidad Pedagógica Nacional

La UPN es una de las instituciones que, en la década 1993-2002, ha producido más investigación que en los años anteriores. Sin embargo, en 1997, en un trabajo coordinado por Pablo Latapí en el que participaron María de Ibarrola, Felipe Martínez Rizo, Justa Ezpeleta y Margarita Gómez Palacio, se presentan los resultados de una evaluación externa realizada en la institución a solicitud del entonces rector. Sólo enviaron sus documentos la mitad de los investigadores y docentes contactados (95). El objetivo general de este trabajo se acotó por tres referentes: *a)* la comparación con otras instituciones de IE del país que se han desarrollado en los mismos años y en parecido contexto; *b)* la consideración del sitio destacado que la UPN debe tener en el conjunto de la IE del país por razón de su mandato y de los recursos considerables con que cuenta; y *c)* una definición clara de los criterios de evaluación que guiaron los juicios y apreciaciones de la Comisión. Algunos de los hallazgos de esta investigación fueron los siguientes:

- Una buena parte de los investigadores cuenta con tiempo razonable para investigar.
- Predominio de proyectos individuales, aunque existe alguna forma de participación y agrupación para efectuar las investigaciones.
- La Universidad no ha atendido las necesidades reales de quienes contrata.
- Habría aumento de producción si se incrementara el tiempo de dedicación de los investigadores a los trabajos de investigación.
- Un alto grado académico no se asocia con una buena capacidad para tareas de desarrollo educativo.
- No parece haber políticas claras de organización y jerarquización de las tareas.
- Respecto de los productos, si se calcularan los promedios de producción por investigador en cada género, y se compararan con los promedios de otras instituciones, la UPN arrojaría un saldo muy desfavorable.

- La calidad de la producción se concentra entre los 10 o 15 mejores investigadores.
- En relación a la capacidad de investigación: 6 personas se calificaron como muy buenos; 18 con perspectivas de desarrollo y 15 con perspectivas de desarrollo sujetos a algunas condiciones, y 31 claramente insuficientes. En el grupo de personas más orientado al desarrollo educativo: 2 se calificaron como muy buenos, 8 con perspectivas de desarrollo y 14 con perspectivas de desarrollo sujetos a algunas condiciones.
- Hay muchas indicaciones de que buena parte de las personas que no contestaron el formulario representan una carga para la institución ocupando plazas que podrían ocupar personas productivas.
- La líneas de investigación se concentran en historia de la educación, educación básica y educación-cultura-sociedad. sin embargo ningún estudio se desarrolla a escala nacional o regional.
- En los productos de desarrollo educativo destaca el número de antologías (como auxiliares didácticos) y el de planes y programas de estudio.
- En las tesis dirigidas predominan las de licenciatura (122), las de maestría son 16 y 5 de especialidad.
- En la Dirección de Investigación es comprobable que hay un número considerable de personas fuera de lugar. No cumplen con los requerimientos mínimos de una plaza de investigador.
- Se advierte gran aislamiento de los investigadores.
- Destaca la pobreza teórica.
- Falta de dirección y control de calidad debido a la gran heterogeneidad de la producción
- Ningún estudio se desarrolla a escala nacional o regional.
- Se advierte una gran dificultad en el personal para terminar sus programas de posgrado.
- La institución no se ha propuesto como política urgir a que se concluya la maestría.
- No hay políticas de difusión y publicación de los resultados de las investigaciones. Muchos de los estudios no se publican oportunamente; otros se publican en órganos externos, a veces sin el debido crédito a la UPN.
- No hay normas claras respecto de la colaboración, con la UPN, con editoriales o con la SEP.

Posteriormente, se publicó otro trabajo (Maya, Ramírez y Sánchez, 2001) sobre la UPN que indica que en 20 años que tiene la Universidad en sus diversas sedes en toda la república, los problemas para la consolidación de la investigación educativa han sido suscitados por aspectos administrativos o políticos:

No sería ocioso insistir aquí cómo ha afectado política y académicamente a la institución el Artículo 11 del Decreto que dice “el rector será nombrado y removido por el Secretario de Educación Pública”. Esto ha impedido la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones. En veinte años ha tenido 11 rectores. ¿Podrá existir estabilidad institucional con estos cambios? Además mencionan que han tenido once directores del área de investigación que han estado en el cargo de tres meses a seis años. Obviamente esto tiene consecuencias sobre la labor cotidiana. Si a esto se le añade la poca infraestructura, falta de equipo de cómputo, carencia de oportunidades de formación y actualización y escasa bibliografía actualizada, se puede aceptar la poca motivación generada en los docentes investigadores de dicha institución por trabajar en equipo para consolidar la investigación educativa (Maya, Ramírez y Sánchez, 2001:8)

Ambos trabajos, el de Latapí y el de Maya Ramírez y Sánchez constatan las necesidades de apoyos institucionales para el desarrollo de investigación educativa en la UPN.

En la década de los noventa, el Programa de Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) tenía el propósito de fortalecer la investigación en las sedes estatales de la UPN y la investigación para y de la docencia en general. Buscaba hacer confluir la docencia y la investigación en los programas de licenciatura y posgrado de la UPN, promover la investigación en los estados, integrar núcleos de profesores para sostener y promover la actividad de investigación en su centros de trabajo y crear centros regionales de investigación educativa.

La formación en investigación se concebía como un proceso personal que se propicia mediante una actividad colectiva. Se promovió en tres sedes regionales (zonas noreste, noroeste y sureste), donde se realizaron reuniones académicas, orientaciones para la formulación de proyectos, revisión, aprobación y seguimiento de los mismos, asesoría especializada a los proyectos existentes y conferencias en sesiones plenarios, grupos de trabajo y asesorías individuales. Además un seminario permanente de formación y actualización apoyaba cuestiones teóricas y metodológicas y una asesoría continua (Castañeda, 2001).

El programa contaba con una publicación denominada *Cuadernos TRIE*, donde se difundían escritos de insumo para el proceso, pero también los trabajos de los profesores. Lamentablemente no hay evaluación del programa. Éste sigue en algunas de las sedes —ver el estado de conocimiento sobre Guanajuato en el capítulo 12 del presente libro— pero ya no cuenta con el apoyo de la autoridades centrales del sistema UPN.⁴

Muñoz Nava (1997) habla de los diversos apoyos a la investigación educativa en instituciones formadoras de docentes. Concretamente refiere el caso de Puebla y describe diversos intentos por parte de la SEP para impulsar la investigación: entre ellos, proponer que cada uno de los posgrados en educación se encargue de una línea de investigación en la que sus egresados sean involucrados en acciones de investigación; integrar un centro o grupo de investigación educativa en la SEP; establecer el premio estatal de investigación educativa (“que no necesariamente ha promovido la investigación” aunque sí una mayor calidad de los trabajos presentados); crear un sistema estatal de investigación educativa (“las tareas del mismo son múltiples y aún no está claro el logro de sus objetivos”); y de 1996 a 1997, la organización de tres talleres de investigación educativa. Señala que se han presentado diversos problemas en estos talleres, mismos que hubiera sido posible evitar si se conociera la experiencia de los TRIE, mencionados anteriormente. Para impulsar la IE plantea como necesaria la formación teórica de los interesados en investigación, el acceso a fuentes básicas de información, un cuerpo de asesores responsables de una elaboración más consistente de proyectos de investigación y del seguimiento del desarrollo de éstos.

Escuelas normales

Las normales cuentan con el mayor número de unidades de investigación concentrando 41.9% del total en el país, más que las universidades públicas que sólo tienen 25.8%. (Gómez Sollano, 1996). Asumieron la función de investigación como parte de sus tareas sustantivas a partir de 1984. Esto se estableció por decreto, sin tener una política de formación de investigadores, ni el personal académico dedicado de tiempo completo a esta tarea. Además se carecía de un presupuesto específico para su desarrollo, lo cual ha redundado tanto en una escasa productividad como en un mínimo impacto hacia su actividad central que es la formación de profesores. Muchas de las ponencias presentadas en los últimos congresos por parte de los

⁴ Según comunicación de Adelina Castañeda a Eduardo Weiss.

docentes de estas instituciones han sido rechazadas por los comités de selección.

En 1996 atendiendo a la necesidad de elevar la calidad de la educación básica, la SEP —en coordinación con las autoridades educativas de las entidades— comenzó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales integrado por, entre otras cosas, el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de sus establecimientos. En particular se puso énfasis en el mantenimiento y rehabilitación física de las instalaciones de las escuelas normales, se dotó de un acervo bibliográfico especializado, incluyendo CD-ROM y acceso a diferentes obras de consulta. Se les otorgó equipamiento para bibliotecas y salas de lectura, incluyendo de cómputo y audiovisual así como mobiliario. También se instalaron aulas de cómputo, con todo lo indispensable para el trabajo de investigación. Se logró obtener mobiliario en general tanto para aulas, salas de maestros y salones para el aprendizaje de idiomas y uso de medios audiovisuales (SEP, 2000:138)

Reyes Esparza (1993) señala que por la historia más reciente de las normales, signada por la preocupación de “formar profesores capaces de aplicar las reformas educativas oficiales” y el predominio de concepciones prácticas desde “una pedagogía normativa”, ha habido resistencia de amplios sectores de autoridades, directivos y profesores, además de la falta de infraestructura y apoyos adecuados, para integrar la investigación. Enfatiza la importancia de cambiar la relación de las normales con el saber y el conocimiento y de fortalecer, además del narrativo, el saber científico. Para él, la investigación tiene una importancia estratégica, en la perspectiva de la construcción de un nuevo tipo de normales. Propone como objeto de la investigación en estas escuelas la formación, que es también el objeto central de las normales en tres dimensiones: *a)* la formación por medio de la investigación, es decir hacer de la investigación una actividad central en todos los cursos; *b)* la formación para la investigación, que debe considerarse como un proceso a largo plazo; y *c)* la formación como objeto de investigación, en especial la formación que ofrecen las normales a sus estudiantes. Con ello sería de esperarse “la superación de la división entre los procesos de producción de conocimientos, derivados de la investigación, y la transmisión de los mismos por medio de la docencia” (p. 80).

Jerez Jiménez (1997b) en el artículo “Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista”, publicado en la *Revista Mexicana de Pedagogía* —el órgano de expresión de un grupo normalista— discute las posibilidades de la investigación científica en normales desde una perspectiva pedagógica. Señala que el maestro de escuela básica y el catedrático

normalista no son sólo aplicadores de los resultados de investigación educativa, como algunos piensan, sino que pueden ser actores de ella. “Se plantea frecuentemente que el maestro normalista [...] no es competente para realizar investigación educativa porque no fue preparado para ello. Bastaría mencionar las conclusiones que al respecto se obtuvieron en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa” (p. 13).

Para Jerez, quien define la investigación como producción de nuevos conocimientos, la investigación educativa normalista se desarrolla en dos vertientes: como parte de las tareas docentes y como actividad especializada. “Como una dimensión de la práctica docente (es decir, como forma didáctica, como procedimiento para sistematizar contenidos de aprendizaje o como medio para la resolución de problemas) que se suscitan en el interior del aula, la investigación educativa es una añeja tradición en el ámbito normalista [...] Como forma especializada, la investigación educativa es una actividad incipiente.” Señala que “las causas de la desvalorización de la investigación educativa normalista son endógenas y exógenas” (p. 15).

Víctor Cabello Bonilla (1994) escribe sobre las normales del Estado de México al analizar 36 normales con 44 profesores normalistas responsables de las áreas de investigación. En su trabajo, él encuentra que existe una ausencia de presupuesto específico y lo peor es que no hay “oportunidad de invertir en la formación de personal para estas tareas”. Ha habido una “dificultad para construir una tradición de investigación [...] que dé sustento teórico y metodológico al desarrollo de la investigación educativa” (p. 27). Se puede observar que, quizá con fundamento en el discurso de la SEP, efectivamente se esté intentando hacer algo para el financiamiento de investigaciones, pero difícilmente llega éste a los estados, aun a los cercanos al Distrito Federal.

Dice el mismo autor que se evidencia una ausencia de trabajo académico colegiado institucional. Una confusión teórico-metodológica parece prevalecer en torno a la investigación educativa, además de una falta de control administrativo.

El estudio indica que las normales cuentan con infraestructura de cómputo en sus dependencias. Sin embargo, al preguntar acerca del trabajo que realizan en la computadora: el 68.2 no contestó, el 18.2% señaló que elabora informes. El mayor número de los entrevistados se ubica entre los que tienen de 1 a 5 años de haber iniciado la investigación y con experiencia acumulada de 6 a 15 años de servicio docente.

Posteriormente, también en cuanto a las normales del Estado de México, Aguirre y López (1997) indican que “La Dirección General de Educación del gobierno del estado ha establecido una política de discu-

sión, crítica, reordenamiento y reintegración de la actividad investigativa circunscrita en el contexto de la escuela Normal”. Se han organizado diversos foros de discusión, reuniones escolares, regionales y estatales para promover la IE. Hasta los noventa fue asignado en las escuelas normales personal *ex profeso* para realizar investigación. Coinciden estos autores con Cabello (1994) en que la mayoría de los proyectos no cubren criterios mínimos en cuanto a los aspectos teóricos metodológicos; se confunden frecuentemente encuestas de opinión con encuestas de comportamiento y hay una confusión acerca de lo que significan las líneas de investigación (Aguirre y López, 1997).

La recuperación de la información obtenida evidencia que no obstante que la investigación educativa es una actividad sustantiva en las escuelas normales a partir de 1984, su actividad en esta área aún no se ha consolidado.

CONDICIONES INSTITUCIONALES

En cuanto a las condiciones institucionales, Carlota Guzmán (1998) compara las características de los Centros de Investigación Educativa con las de aquellos que la realizan en otras disciplinas de ciencias sociales y humanidades.

De los 292 centros que cubrió la encuesta realizada en 1993, 87.1% cuenta con biblioteca y 70.8 con hemeroteca; en cuanto a sistema de redes de información, 58.8% tiene este servicio; 75.9% cuenta con computadoras; sin embargo, en opinión de los responsables, existe un rezago referente a infraestructura. En este sentido hay demasiadas carencias o medios básicos insuficientes para llevar a cabo las tareas de investigación; sólo el 38.95% recibe financiamiento directo de fuentes distintas a las instituciones. Los centros de educación son los que menos reciben financiamiento en el área de las ciencias sociales y humanidades.

La mayoría de los proyectos en educación tiene una orientación práctica; 81.2% se lleva a cabo a propuesta del responsable; se realizan con un máximo de dos responsables y en un tiempo de 19 meses en promedio; se publican en revistas especializadas y de divulgación 45.8%; y sólo 26.7% de los CIE somete a arbitraje externo sus publicaciones. En cuanto a los investigadores, en estos centros predominan las mujeres (55.6%) y 65% tiene entre 35 y 49 años pero sólo 37.4% tiene más de diez años de experiencia; 55.0% cuenta con estudios de maestría.

Los hallazgos planteados por Guzmán (1998) coinciden con los de otros autores que también realizaron estudios sobre la investigación educativa en este periodo, a continuación se mencionan algunos de estos resultados.

Sandra Aguilar (1995) dice que en nuestro país hay elementos que afectan el desarrollo de la IE, tales como la falta de investigadores bien preparados, la centralización existente, la carencia de bibliotecas especializadas y recursos disponibles. La información documental no es de fácil acceso a los investigadores en los estados. El número de librerías fuera del DF también es escaso y, cuando las hay, los documentos disponibles son de difusión popular; existen pocos libros académicos; éstos hay que solicitarlos especialmente, para lo que es necesario que el profesor ya tenga conocimiento de que existe algún documento en el área que desea investigar. Estas deficiencias le dan una pobreza de contenido a las investigaciones y un fundamento débil a los trabajos que, como decía Jean Pierre Vielle en 1979, constituyen un impedimento serio para poder utilizar los pocos recursos existentes y evitar repeticiones y duplicaciones.

De acuerdo con lo que dice la autora, los investigadores no tienen acceso a las investigaciones previas sobre el tema que a ellos les interesa; en muchos lugares no hay bibliotecas ni librerías, ni están disponibles las redes electrónicas que podrían sustituirlas. Esto limita sustancialmente el desarrollo de cualquier tipo de investigación. Los centros de investigación, como el DIE, el CEE o el CESU no tienen estos problemas, pues sus condiciones son idóneas para realizar investigación.⁵

En cambio, en la mayoría de instituciones públicas de educación superior las condiciones que median la producción de conocimiento de los profesores son diferentes. López, Schmelkes y Guajardo (1997a) realizaron una investigación sobre el desarrollo de 85 proyectos de investigación educativa. La mayoría, el 75%, provenían del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos y tenían como finalidad cumplir con requisitos de titulación de posgrado o atender a encargos institucionales; el 25% restante tuvo origen institucional diverso pero su finalidad estuvo siempre ligada a la educación pública:

- El tiempo es una de las limitantes más serias para desarrollar la investigación, pues las instituciones no ofrecen descargas académicas para su realización. Aún no han asumido el tiempo de esta tarea como parte de su planeación. En la mayoría de los casos, se lleva a cabo tangente a

⁵ Comunicación personal de Eduardo Weiss.

lo planeado, sin seguimiento institucional, con tiempo prestado o robado a otras actividades programadas, o bien, cedido por los investigadores.

- La obtención de comisiones o tiempos de descarga para esta actividad está condicionada a la presentación de proyectos y resultados, cuya elaboración se realiza en condiciones adversas.
- Los recursos económicos, en los 85 proyectos en estudio, no fueron limitante significativa para su realización.
- Como los discursos dominantes exigen, *a priori*, la solución de problemas, la noción institucional de problema está distorsionada, enajenada, vinculada con lo aparente: la asocian con los conflictos fácticos o de sentido inmediato que se dan en las actividades cotidianas. Carecen de la noción de problema en su sentido de frontera del conocimiento o de transformación de la realidad
- En general, la cotidianidad institucional de los investigadores no les exige actitud crítica para la detección, el análisis y el manejo de información teórica que le dé base a la acción; más bien los coloca en la inmediatez de las “necesidades institucionales” y enmarca la investigación en el cumplimiento de normas y lineamientos establecidos.
- Las instituciones buscan, predominantemente, que la indagación ofrezca resultados prácticos (léase útiles o aplicables). Demandan una acción racional con respecto a fines. Los investigadores se ven obligados a procurar recursos metodológicos que aseguren resultados en la línea propuesta, recursos que, de base, implican el dominio y el control de las situaciones problemáticas y la productividad en el corto plazo.
- La mayoría de los proyectos se aborda desde una “racionalidad instrumental” (Habermas 1992) que busca, en la propuesta de soluciones a los problemas, la eficiencia de los procesos. Dicha racionalidad les implica menos tiempo. En tal sentido muchos investigadores se resisten al análisis y a la problematización conceptual para fundamentar las acciones de investigación.
- El conocimiento científico se visualiza como una mercancía que puesta en el mercado compra prestigio y posiciones de poder.
- El diálogo crítico y colectivo en torno al desarrollo de los proyectos de investigación permite comunicación sobre visiones latentes que no han encontrado aun vías de expresión en las estructuras institucionales actuales.
- La incorporación institucional de la investigación, es decir, el que esta tarea sea asumida, promovida y desarrollada formalmente desde las

instancias institucionales condiciona la posibilidad de su abordaje cabal y la génesis significativa de conocimientos científicos y tecnológicos en el sistema.

- El trabajo con distintos grupos, cuyos investigadores tienen origen institucional diverso, ha permitido identificar un desfase dominante entre la política educativa nacional y las condiciones concretas para su operación en las IES. Esta situación refleja las contradicciones existentes en el desarrollo general del país, entre la producción de conocimiento, la formación de cuadros y el desarrollo de los sectores productivo y social.

En esencia los planteamientos hechos por López, Schmelkes y Guajardo (1997) son ratificados por Servín (2000), quien enlista los siguientes problemas acerca de la investigación educativa en normales:

[...] la investigación no se puede hacer por decreto; la aporía entre lineamientos indicativos, el interés y la creatividad del investigador; la función investigativa sigue entrometida en la institución; la asistencia a foros interinstitucionales es por indicación de las autoridades, a la vez que los interesados no cuentan con apoyo; en los estudios de posgrado sólo se han formado rudimentos para la investigación; la mayoría sigue careciendo de habilidades y conocimientos para realizarla (p. 82).

Grediaga (2001:98) plantea que las transformaciones en el perfil formativo y las condiciones de trabajo de los académicos permiten considerar que la profesión ha avanzado en su proceso de consolidación, aunque menciona que algunos indicadores disponibles no apuntan en esa dirección y señala que la restricción del flujo de recursos públicos y el cambio en la forma de evaluación y retribución del sector académico en la última década podrían tener efectos negativos sobre la tendencia mencionada de aumento de condiciones mínimas necesarias para la consolidación de la profesión.

Los mecanismos para compensar el salario, diferenciar a los académicos en función de su desempeño y retener a los mejores, están afectando, a decir de Grediaga, la estabilidad laboral, que es una de las condiciones de trabajo más defendidas y uno de los factores determinantes del desarrollo complejo de la vida académica y la existencia de resultados de investigación.

La restricción relativa de recursos públicos hacia el nivel educativo superior hace difícil para las instituciones públicas avanzar en la expansión de la cobertura, por lo que la mayor parte del crecimiento de la oferta de nue-

vos lugares ha ocurrido en el sector privado. Aunado a la modificación de criterios y mecanismos de evaluación de quienes trabajan en el sector público, se podría alterar significativamente la composición del ingreso y las condiciones de estabilidad en el empleo, necesarias para el desarrollo y consolidación de la profesión académica en el país. (Grediaga, 2001)

Continúa Grediaga diciendo que estos cambios en los criterios y mecanismos de asignación de recursos públicos, han llevado a una mayor regulación o supervisión indirecta por parte de un creciente número de agentes tanto del gobierno como financieros, que asignan recursos especiales, etiquetados para la realización de propósitos o proyectos específicos, que se evalúan en función de los objetivos concertados en los correspondientes convenios. No obstante, los actores que participan directamente en el desarrollo de la docencia y la investigación en el ámbito universitario son quienes hasta ahora definen los resultados previsibles que serán motivo de evaluación y quienes enjuician los alcanzados. Lo anterior, a juicio de la autora, implica que no ha habido una pérdida evidente de la participación de los académicos en las decisiones relevantes para el desarrollo de la vida académica y la educación superior en la década pasada, y que las exigencias actuales, han ayudado al proceso de consolidación de la profesión académica en la medida que implican la participación de “expertos” académicos en los procesos de evaluación y restringen la discrecionalidad de las autoridades gubernamentales y las instituciones.

Finalmente señala que el excesivo énfasis de los mecanismos vigentes de evaluación en las publicaciones puede provocar tanto la simulación, mencionada desde 1993, como una desarticulación de las comunidades disciplinarias. En consecuencia, se dificultaría que los académicos actuales se preocupen y ocupen seriamente de sus responsabilidades docentes, de actividades colegiadas y de la participación en la vida y toma de decisiones en las organizaciones de la educación superior. Ninguna de estas tareas son consideradas importantes en la medición y concepción actual de la productividad académica.

En este mismo sentido, Díaz Barriga, desde 1996, señaló el impacto de los programas de evaluación en la investigación y las comunidades académicas, a partir de un estudio realizado en la UNAM en las áreas científicas humanísticas y sociales.

Partió de un análisis de programas para evaluar la investigación y reconoció que la mayoría de los presupuestos para valorar el trabajo académico surgieron de los criterios para la evaluación de los investigadores adoptados por el SNI, lo que dejó fuera de los esquemas de productividad previstos, las múltiples funciones que realizan los académicos en relación con la docencia.

Respecto de la recepción del programa por los investigadores se plantea que es la posibilidad de acceder a una mejor remuneración lo que hace que los académicos participen, sin embargo, éstos consideran “violencia sobre sus procesos naturales de trabajo” el que se les evalúe con base en los resultados de la investigación.

En cuanto a los efectos del programa en la comunidad académica se consideran, en general, negativos para la dinámica del trabajo intelectual y destacan cuatro que se consideran los más importantes:

- 1) *Frustración*: si bien los académicos participan por necesidad económica, reconocen que la recepción de resultados provoca una gran frustración en sus comunidades. Esto, lejos de promover el compromiso con la institución y la creatividad en el trabajo, se convierte en un elemento que lo deteriora y que auto destruye la imagen de los académicos.
- 2) *Competencia*: en un campo donde debería privar la colaboración, el intercambio y la discusión, el programa genera una serie de procesos de competencia que deterioran el ambiente de trabajo, distorsionan los fines de éste e implican descalificación del desempeño académico.
- 3) *Investigación*: los procedimientos, requisitos y tiempos de los programas para calificar el desempeño académico afectan notoriamente tanto la selección de temas y problemas de indagación, como la profundidad con la que éstos se pueden abordar. Adicionalmente la investigación se ve tensionada por procesos de angustia ante los tiempos limitados y la exigencia de mostrar resultados en un plazo perentorio, lo cual inhibe el proceso creador (López, Schmelkes y Guajardo; Grediaga; y Díaz Barriga).
- 4) *Publicaciones*: las presiones sobre los tiempos de publicación constituyen un factor que violenta los procesos de producción académica, pues los diversos temas que existen en una disciplina requieren de tiempos diferentes para materializarse en un producto. La publicación es, finalmente, el elemento a partir del que se valora el trabajo del investigador, lo que ha generado diversas estrategias que ponen en riesgo la calidad de la investigación (Chavoya; Grediaga; y Díaz Barriga).

Los mecanismos de control que operan para la asignación de financiamiento a la investigación, son también analizados por Marcela Gómez (1996), quien plantea que en las IES, los investigadores tienen que adecuar sus conocimientos a los formatos que las instancias y agencias financiadoras y evaluadoras solicitan para la validación y homogeneización

institucional. Esto limita la creatividad y rigurosidad que la propia investigación demanda y la posibilidad de que los resultados de los trabajos contribuyan a enriquecer el campo educativo y a atender situaciones concretas en las IES. Sin embargo, investigaciones como la realizada por Rollin Kent, *et al.* (2002) hacen relativa la influencia de las instancias financiadoras, al mostrar que hay investigadores con trayectorias construidas de las que no se apartan por atender a la estructura de los formatos para obtener financiamiento. Esto se detectó en instituciones no metropolitanas y en las que la articulación de la investigación y la docencia sigue pautas diferentes.

En esta sección de condiciones institucionales se han rescatado los comentarios de los autores. Obviamente no todas las condiciones son las mismas para las diversas instituciones educativas. Por lo que la información rescatada es de carácter indicativo y muestra tendencias en el proceso de la investigación educativa.

CAPÍTULO 6

COMUNIDADES ACADÉMICAS ESPECIALIZADAS INTERINSTITUCIONALES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA¹

Norma Georgina Gutiérrez Serrano*

Dentro de los trabajos de la Investigación sobre la investigación educativa en México se cuenta con importantes análisis de las instituciones y los académicos dedicados a la producción de conocimiento en este ámbito. En el actual escenario de la IE en México es posible ubicar entre las instituciones y los académicos a un tercer actor, se trata de comunidades académicas interinstitucionales que parecen cobrar una importante presencia en este ámbito de conocimiento.

Durante años, la IE en México se estableció, impulsó, desarrolló y consolidó dentro de espacios institucionales definidos (Martínez Rizo, 1996;

¹ Este trabajo se elaboró como parte del estado de conocimiento de la investigación sobre la IE en México 1990-2000. Además de la valiosa información proporcionada por los entrevistados para este trabajo, las opiniones y sugerencias de María de Ibarrola, Carlota Guzmán, María Luisa Chavoya, Corina Shmelkes y Eduardo Weiss resultaron relevantes para el desarrollo de este documento.

* Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.

Gutiérrez Serrano, 1998) que alcanzaron un número considerable entre las instituciones académicas de investigación en ciencias sociales en México (Guzmán, 1998). Espacios institucionales que se identificaban por dedicarse a la profundización de ciertas temáticas o subcampos de conocimiento dentro de la propia IE. Los miembros de estas instituciones cultivaron centralmente la misma especialidad temática por la que se reconocía a su institución y también se organizaron para el desarrollo de su trabajo, bajo las estructuras organizativas institucionales.

Estas comunidades están conformadas por académicos de distintas instituciones, con distintas formaciones profesionales y trayectorias académicas, son de reciente formación, se agrupan en torno a un mismo tema de interés, tienen como una función central el desarrollo de investigación académica, adoptan y desarrollan formas de organización propias. Se trata de comunidades más amplias que los grupos académicos institucionales y con menos heterogeneidad interna que la que puede suponer una organización en red. Comunidades que cada vez van logrando mayor presencia en el discurso, en el debate y en la actual organización del ámbito de la IE.

De aquí el interés por observarlas y tratar de desarrollar una caracterización inicial que aporte elementos para el mejor entendimiento del escenario de la IE en México. En este escenario es posible identificar a grupos de investigadores que trabajan de manera conjunta y sistemática bajo formas de relación y organización distintas a aquellas que están presentes en los espacios de las instituciones académicas.

Red de educación y trabajo, Etnografía educativa, Educación superior, Historia de la educación en México, Matemática educativa, Estudios organizacionales, Enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y Formación de valores son los nombres con los que se autodenominan algunas de las comunidades interinstitucionales de investigación educativa que profundizan sobre temas con enfoques y especialidades disciplinares propias que agrupan a distintos investigadores para producir conocimiento en educación. En un cuadro anexo al presente trabajo (ubicado al final del capítulo), se exponen rasgos generales que permiten una caracterización inicial de 10 comunidades académicas interinstitucionales, sin que hasta el momento haya sido posible integrar información sobre otras tres comunidades, dos de ellas de notoria presencia en la IE en México y una de reciente formación: Currículum bajo la coordinación del doctor Ángel Díaz Barriga, Académicos coordinados por el doctor Manuel Gil Antón y una Red sobre el magisterio bajo la coordinación de la doctora Susan Street.²

² El cuadro organiza respuestas obtenidas a partir de la aplicación de un cuestionario.

La producción de conocimiento especializado de estas comunidades rebasa las fronteras o los límites institucionales. y se instala en espacios contruidos por las propias comunidades en los cuales se posibilita la interacción personal, directa, horizontal, flexible en cuanto a tiempos y formas de reunión, que permiten la profundización temática, ya sea de perspectivas metodológicas específicas o de distintos enfoques disciplinares. Esta descripción general parece coincidir con la caracterización que Burton Clark realiza sobre el crecimiento sustantivo de las disciplinas en el que éstas se organizan alrededor de temas particulares, disciplinas en las que sus miembros se organizan interinstitucionalmente, y con alcances locales e internacionales (Clark, 1987).

TRES COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN

Las comunidades en las que este trabajo centra su atención son: Etnografía educativa, Matemática educativa e Historia de la educación en México. Se trata de comunidades que tienen más de una década de trabajo y que, a pesar de sus diferencias y particularidades, muestran interesantes puntos comunes que permiten el inicio de una caracterización de su participación en el actual escenario de la IE en México.

El acercamiento a estas comunidades se basó en la realización de entrevistas semiestructuradas a tres investigadores. Cada uno de ellos puede considerarse como un fundador de tres distintas comunidades, además de seguir siendo miembros activos en la promoción o impulso de estas comunidades: Susana Quintanilla, investigadora titular del DIE-CINVESTAV y participa en la comunidad de Historia de la educación en México; Mario Rueda, Investigador titular del CESU-UNAM y fundador de la comunidad de Etnografía educativa y Guillermina Waldegg, investigadora titular del DIE-CINVESTAV y editora de la *Revista de Matemática Educativa*, en este último caso, la referencia a la comunidad es, principalmente, a partir de la consideración de la edición de dicha revista, como uno de los foros importantes de la comunidad de matemática educativa.

Si bien la línea discursiva de este trabajo atiende básicamente a los rasgos comunes de estas comunidades, conviene iniciar con el señalamiento de los distintos antecedentes de conformación que dieron lugar a cada una de ellas.

- La comunidad de Historia de la educación en México se conformó a partir de la elaboración de los estados de conocimiento para el II Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, aunque también

tenía el antecedente de los Encuentros regionales sobre la historia de la educación, que se iniciaron en 1987 en Veracruz a partir de investigaciones de El Colegio de México y del DIE-CINVESTAV. Esta comunidad lleva el nombre de Comité Interinstitucional de la Historia de la Educación en México y está compuesta por investigadores de reconocida trayectoria en esta perspectiva disciplinar, por jóvenes estudiosos de reciente incursión en esta especialización, y ha contado con el importante apoyo de un seminario especializado que se desarrolla en el Centro de Investigaciones de Estudios Antropológicos y Sociales. Sus principales actividades se definen en torno a la organización de coloquios propios, a la participación en los congresos nacionales de Investigación Educativa y en la elaboración de los estados del conocimiento de la Historia de la educación en México.

- El grupo inicial de la comunidad de Etnografía Educativa se conforma entre 1990 y 1991. Su configuración inicial es la de un grupo de trabajo entre investigadores con temáticas afines y un taller de investigación que revisa avances de proyectos específicos de los miembros del grupo. Actualmente, su principal núcleo aglutinador es la organización de un foro bianual denominado Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación y un seminario especializado paralelo a este Simposio. Los miembros de esta comunidad mantienen, como investigadores particulares, una relación cercana con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y una participación significativa en los congresos nacionales de este Consejo, pero como comunidad se organizan en torno a actividades propias.
- La comunidad de Matemática Educativa inicia su conformación desde hace 25 o 30 años a partir de las orientaciones y esfuerzos que impulsó el Departamento de Matemática Educativa del CINVESTAV. Particularmente a partir de programas de formación de posgrado que se imparten en el propio CINVESTAV y que se llegaron a dar en el interior de la república, con distintas instituciones de educación superior. Es una comunidad muy numerosa que participa en comités nacionales e internacionales de matemática educativa, está formada por diversos grupos de investigadores y asociaciones de profesores en matemáticas de enseñanza media y superior, y cuenta con distintos foros de trabajo y comunicación nacionales e internacionales. La *Revista de Matemática Educativa* constituye un foro importante de esta comunidad y un buen referente del trabajo conjunto en la investigación de la matemática educativa. En dicho foro se habrá de centrar la atención de los rasgos de esta comunidad.

EL VÍNCULO INSTITUCIONAL
EN TRES COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN

En los años recientes, la IE en México ha tenido un crecimiento sustantivo más allá de los marcos institucionales. Los académicos y las formas de organización para la producción del conocimiento ya no se limitan a las estructuras organizativas de la institución. En la IE en el país también se puede considerar, al igual que en otras disciplinas académicas, la existencia de una matriz compleja cuyos nichos están definidos por individuos que son, a la vez, miembros de una institución y que se encuentran comprometidos con el desarrollo especializado de un tema (Clark, 1987).

Las tres comunidades de investigación que aquí analizamos se conforman por miembros adscritos a distintas instituciones nacionales, e incluso cuentan con la participación de académicos de otros países que a su vez tienen una pertenencia institucional diversa.

En el caso de Historia, una comunidad de especialistas del DF. y del interior de la república se reúnen en torno a un Comité Interinstitucional de Fomento a la Historia de la Educación en México; Etnografía educativa empezó con un taller abierto a la participación de investigadores de distintas instituciones que actualmente se agrupan para la organización de un coloquio internacional y un seminario y, para Matemática educativa, la *Revista de Matemática Educativa* constituyó el principal núcleo aglutinador de distintos especialistas en el tema y aún sigue cumpliendo el mismo papel.

Esta característica supone que dentro de las comunidades no exista el predominio de una figura institucional que pudiera regir, normar, organizar o al menos orientar la vida académica de estas comunidades o de los espacios de su interacción. Sobre esta situación se reportaron ciertas ventajas para el desarrollo de la vida académica en las comunidades:

MARIO RUEDA: Una ventaja de este tipo de evento es que estás fuera de la institución. En la institución se mezclan muchas cosas, muchos asuntos caseros. Cuando vienes de otra institución, de otro país, discutes especialmente sobre el tema.

A todos nos venía bien porque nos comprometíamos unos con otros, eso nos obligó a mantener cierto ritmo de trabajo, la otra es que todos nos quejábamos de lo mismo, es decir, que en nuestras propias instituciones no podíamos hacer grupos de discusión.

GUILLERMINA WALDEGG: Lo que no hay, y creo que eso es lo bueno, son discusiones sobre las instituciones, no hay grilla, porque muchas veces cuando

hay una revista que es de una sola institución las grillas de la institución acaban con la discusión académica. Aquí no, porque venimos de distintas partes, cuando nos reunimos hablamos de la revista, de los contenidos, de las temáticas que van saliendo, el contenido académico de la revista es el que organiza la discusión.

Las situaciones anteriores no suponen la completa ausencia de la figura institucional. Las comunidades obtienen apoyo de distintas instituciones para el desarrollo de sus actividades académicas, en distintos momentos. En ocasiones una aportación (parcial) de recursos para la realización y operación de eventos y para la edición de publicaciones, pero también se trata de la apertura y disponibilidad de los espacios físicos institucionales necesarios para la interacción directa.

SUSANA QUINTANILLA: Yo voy como Susana Quintanilla, no voy como DIE. [...] Siempre se ve la manera en que cada uno de los miembros pida limosna en sus instituciones, de repente alguien del Poli tiene muy buena relación con el director y consigue mucho dinero para el evento, o el CESU, que gentilmente se ofrece para publicar parte de las memorias.

MARIO RUEDA: [...] yo trabajaba en el CISE, yo solicitaba que el CISE reconociera al taller, entonces le llamé un taller. Al terminar el año yo le pedía al CISE que extendiera una constancia para quienes habían participado y cuando realizamos un simposio cada quien obtenía de su institución apoyo para realizar algo.

Puede decirse que entre las comunidades académicas y las instituciones ha existido una relación flexible que por un lado permite un apoyo sustancial al desarrollo y permanencia de estas comunidades, pero que también establece una considerable distancia que evita la completa dependencia institucional y posibilita la vida propia de las comunidades.

En el ámbito de la IE en México, la emergencia de estas comunidades está permitiendo rebasar las fronteras de los espacios institucionales y con ello, los límites y restricciones para profundizar en la especialización del conocimiento en IE.

Las instituciones académicas no pueden crecer y diversificarse en la forma rápida y compleja en que actualmente se desarrolla el conocimiento (Gibbons *et al.*, 1997) y en esta situación los investigadores de estas instituciones impulsan lazos hacia el exterior de las mismas.

En los siguientes apartados interesa revisar aspectos sobre la profundización de conocimiento y sobre las nuevas formas de relación y organización de los investigadores.

LA PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE ENFOQUES DISCIPLINARES O DE UNA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Las tres comunidades que aquí se consideran tienen como característica central la profundización del conocimiento en IE, ya sea dentro de un enfoque disciplinar, como la historia o las matemáticas, o de una perspectiva metodológica como la etnografía educativa. Un reflejo de esta profundización del conocimiento, se puede notar en el incremento de la diversidad de temas en que se ha ido especializando cada comunidad.

GUILLERMINA WALDEGG: [...] se subespecializan dependiendo de las diferentes ramas, por ejemplo, los de álgebra han ido modificando sus acercamientos y ahora están en aprendizaje situado o colaborativo, entonces ahí hay gente trabajando en acercamientos cognitivos, en tratamiento de la información [...] lo que los une es que son de álgebra y pueden trabajar en distintas instituciones, más bien los grupos crecen hacia fuera.

En cada comunidad fue posible identificar la siguiente gama de temas:

| | |
|------------------------------------|---|
| Etnografía en Educación | Educación especial Evaluación de la docencia Relaciones interculturales Movimientos políticos |
| Historia de la educación en México | Historia regional de la educación en México Colonia Historia de la familia Historia del trabajo Historiografía cultural Historia de los libros de texto Historia de los libros y la cultura Biografías individuales y colectivas |
| Matemática educativa | Estadística Álgebra Cálculo Computación o nuevas tecnologías Educación básica, media y superior |

Las comunidades pueden constituir una posibilidad real para avanzar en la profundización de este tipo de temas, en tanto que permiten el contacto directo de quienes comparten temáticas cercanas y se encuentran en la búsqueda y construcción de perspectivas conceptuales y metodológicas.

MARIO RUEDA: El punto inicial fue la investigación sobre el salón de clases y después el interés giró en torno a la etnografía en educación. Del salón de clases pasó a ser la etnografía y después le dimos un giro hacia estudios cualitativos.

[...] el común era la etnografía, había gente que estaba en el salón de clases, por ejemplo, María Bertely estudiando relación intercultural, en un momento hasta haciendo seguimiento de gente que estaba en Estados Unidos, a grandes capitales y el papel de estas gentes educadas en las comunidades extranjeras [...] es decir habían temas muy variados; me acuerdo que Zardel estaba estudiando la constitución del museo de las ciencias en ese entonces, pero como proyecto de ciertas personas. Los temas variaron pero todos estábamos en la etnografía educativa originalmente y después como en la investigación cualitativa.

Cuando [al principio] nos reunimos, la investigación cualitativa no aparecía en programas de formación, estaba como muy incipiente, me parece que esa forma de trabajar nos ayudó a todos a formarnos mutuamente, cada quien haciendo su intento pero compartiéndolo con otros colegas que tenían una trayectoria muy identificada con esa manera de trabajar. Eso me parece muy importante, lo veo como un esquema repetible; no vas a esperar que se formen programas y que vayas a formarte sino que puede haber mecanismos mucho más claros dependiendo de su propia acción.

En el inicio, básicamente la idea era como el acompañamiento en el proceso de investigación, es decir, cada quien presentaba su proyecto, los demás lo leían y se discutía y se sugerían modificaciones a los proyectos.

Las comunidades constituyen así espacios de aprendizaje entre los colegas, en distintos aspectos, no sólo de la producción de conocimiento, sino también de su difusión y circulación, como puede ser el caso de una revista o la conformación de un espacio para la “comunicación, lectura y valoración crítica” de los trabajos.

GUILLERMINA WALDEGG: La revista es una de las cosas que hacen mucha cohesión en la comunidad, que hacen una comunidad [...] La revista ha sido importante porque ha tenido un papel didáctico [...] los tres árbitros hacen una serie de comentarios que nosotros enviamos al autor, el autor envía una se-

gunda versión y se la mandamos de nuevo a los árbitros, los árbitros vuelven a hacer comentarios, los artículos a veces se tardan mucho porque van y vienen y hay una especie de proceso de aprendizaje, tanto de los autores como de los árbitros. Cuando nosotros empezamos hace trece años, las revistas científicas eran prácticamente desconocidas, la gente no tenía ni el oficio de escribir, ni de recibir comentarios, entonces sí ha tenido un papel didáctico de conformación de la comunidad [...] ha sido como un factor de cohesión de la misma comunidad.

SUSANA QUINTANILLA: Mira, mucho un espacio de diálogo, de intercambio de definición de metas comunes, intensificar mucho el trabajo [...] Una de las cosas que nosotros detectamos es que había muy poca comunicación, lectura, valoración crítica de nuestro trabajo con respecto a los parámetros internacionales, que era una comunidad muy encerrada en sí misma, poco atenta con respecto a lo que se está realizando fuera del país y sin diálogo.

De las citas anteriores se pueden destacar dos rasgos más que se relacionan con la profundización de conocimiento: *a)* los investigadores aprenden conjuntamente, comparten conocimiento, información, habilidades y experiencias; *b)* definen o seleccionan los tópicos temáticos a tratar; acuerdan normas, criterios y parámetros de valoración de sus propias producciones y también identifican a sus interlocutores.

De esta manera, las comunidades tienen un papel activo e importante en la definición de las particularidades de los subcampos o subespecialidades en que se conforma el ámbito de la IE pero, además, la forma de organización en la que se apoyan posibilita un mayor alcance en la difusión y circulación del conocimiento que estas comunidades producen.

NUEVAS FORMAS DE RELACIÓN Y ORGANIZACIÓN ENTRE INVESTIGADORES

En la dinámica interna de estas comunidades es posible distinguir una organización en red entre los académicos que permite explicar el funcionamiento interno de las mismas.³ Redes en el sentido de establecer relaciones

³ El estudio sobre las redes sociales tiene ya importantes antecedentes en las Ciencias Sociales desde la década de los años sesenta. Se puede citar a J. Clyde Mitchell, "The Concept and Use of Social Networks", J. C. Mitchell (ed.), *Social Networks in Urban Situations*, Manchester University Press, 1969. Actualmente distintas disciplinas

entre miembros de distintas instituciones, regiones e incluso países. Redes en el sentido de relaciones, no jerárquicas, de contacto directo, que privilegian el trato personal, de trato entre pares, a pesar de que en todos los casos sea posible identificar actores que, sin que medien previas designaciones, encabezan el grupo a lo largo de varios años.

La pertenencia o permanencia en la comunidad no tiene ningún mecanismo formal previamente establecido, ni tampoco la aportación de una cuota de membresía.⁴ Se trata de una organización a la que sus propios miembros reconocen como abierta o semiabierta, donde el interés y la decisión personal de pertenencia aparecen como la columna vertebral de integración.

MARIO RUEDA: [...] siempre he dicho que lo que mejor lo describe es el amasíato, porque estábamos porque queríamos estar, es decir era voluntario. Se ha buscado que las relaciones sean personales, mucho se ha insistido en esta relación como de pares, más de colaboración [...] yo creo que es central la relación entre pares, es decir, mucho quiero escucharte, quiero que me escuches, por lo menos la percepción que yo tengo [...] Es un evento en el que la clave ha sido la convocatoria entre pares y propiciar mucha colaboración.

Colaboración sin estructuras formales que regulen el trabajo conjunto entre investigadores de distinta adscripción, diferente trayectoria y/o formación académica, que se incorporan al trabajo de manera voluntaria. Todas éstas son características presentes en organizaciones en red, sin embargo se ha preferido la denominación de comunidades de investigación debido a que se trata de investigadores de un solo campo de conocimiento, que presentan un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad, y que se cohesionan en torno a un mismo tipo de interés sobre el conocimiento que producen, como lo puede ser profundizar sobre temas específicos, desarrollar marcos conceptuales y estrategias metodológicas, así como propues-

están recurriendo al enfoque de redes para explicarse las relaciones y organizaciones sociales: la antropología, la sociología, la economía, los actuales estudios sociales de la ciencia y la tecnología desarrollan interesantes modelos interpretativos.

⁴ Ésta es la situación de informalidad que se mantiene con respecto a la figura y adscripción de los miembros en las tres comunidades que se consideraron en este trabajo, sin embargo, la comunidad de historia de la educación en México está valorando la posibilidad de formalizar su agrupación. Por otro lado, existe el caso identificado de la Asociación Mexicana de Investigadores de Didáctica de la Historia cuya conformación se encuentra formalizada y legalizada desde sus inicios.

tas para la intervención educativa. Otra característica particular de estas comunidades consiste en conformar otros espacios para la reflexión, la circulación de propuestas y el aprendizaje compartido.

NUEVOS ESPACIOS PARA EL TRABAJO ACADÉMICO

El interés por agruparse en estas formas de organización también supone el logro de ciertos beneficios individuales en torno a la carrera académica de los investigadores, además de los sociales que puede tener establecer nuevos contactos académicos nacionales e internacionales (acceso más rápido y directo a la información, por ejemplo), la conjunción de esfuerzos permite abrir nuevos espacios para el trabajo académico.

Se abren espacios para la publicación, la presentación en foros públicos de trabajos, la dictaminación, la revisión y discusión de avances de investigación. El investigador individual encuentra espacios en los que puede apoyar su desarrollo y formación.

MARIO RUEDA: A todos nos venía bien porque nos comprometíamos unos con otros, eso nos obligó a mantener cierto ritmo de trabajo.

[...] La idea es buscar la reunión y la publicación, la publicación es la manera de llegar a más gente pues como no hacemos los eventos abiertos, nos juntamos con el compromiso de dar a conocer lo que discutamos.

SUSANA QUINTANILLA: [...] reuniones de trabajo en torno a los doctorados, hubo mucha gente del gremio o del grupo que por las presiones externas o las culpas internas decidió hacer su tesis de doctorado, entonces era un espacio para la discusión de los proyectos de investigación.

[...] la gente está desesperada por obtener puntos y como el tema de historia es tan amplio, hay mucha gente que no realiza investigación historiográfica específica, pero ve la oportunidad de meter una ponencia y de que le paguen viáticos y de tener un diploma que a su vez sea confiable.

Ahora el problema es si eres lo suficientemente abierto para meter a nuevas gentes, pero también mantener ciertos criterios de selección y calidad.

GUILLERMINA WALDEGG: Nos estamos reuniendo una vez al mes desde hace trece años, no es poca cosa. *No hay nada de burocracia, absolutamente nada.*

Nadie recibe un peso por estar y déjame decirte que cuando invitamos a alguien, lo consideran un honor.

FORMAS COMPLETAMENTE INÉDITAS

Un aspecto de notable interés son las posibilidades innovadoras de organización y desarrollo que estas comunidades pueden emprender, por ejemplo para la realización de sus foros. La difusión, circulación y reflexión sobre el conocimiento que se produce encuentra otras vías.

SUSANA QUINTANILLA: Un evento singular fue el último que se desarrolló en Toluca, que planeamos muy bien, de *una forma completamente inédita*. Fijamos cuatro temas a discutir, se solicitó con mucho tiempo de anticipación a tres personas que presentaran una ponencia por escrito, los otros comentábamos esta ponencia y entonces sí se logró un diálogo con la gente y bueno, que las otras 400 gentes se sienten y escuchan, que no nos hace mal a nadie escuchar. Pero no era que cada quien presentara sobre lo que se le ocurría o sobre lo que había conseguido ocho horas antes, sino que realmente los comentarios fueran sobre la ponencia que había presentado, digamos el líder.

Fue muy enriquecedor, te obliga a leer lo que está haciendo la gente, al leerlo, bueno lo tienes que comentar; a escribir sobre lo que escribió otro; a discutir tus ideas, a confrontarlas.

Para este último evento, decidimos que ninguno de los miembros del comité iba a ser conferencista magistral, que los que quisiéramos asistir fuéramos como cualquiera, para no irse apoderando de espacios [...] dijimos que ninguno de nosotros le va a entrar y eso es como norma.

MARIO RUEDA: Entonces, hasta el sexto año, digamos que cada año o cada dos años se fueron haciendo simposios y después el taller desaparece y el simposio sigue, pero entonces del simposio ya no es propiedad de nadie, sino más bien de esa comunidad más amplia, que ahí se fue creando y en el momento en que hay una iniciativa de alguien, pues se organiza.

[...] digamos que siempre hay una base común de invitar a los que han asistido, de invitar algunos otros que podrían ser interesantes, es como una situación medio abierta, no se han vuelto a hacer totalmente abiertas las invitaciones pero siempre hay mucha gente interesada.

Este tipo de nuevas formas de organizar la realización de foros, de alguna manera también son un reflejo de una actitud poco interesada por conservar la coordinación, el control o el dominio de la comunidad. Más que esto, pareciera que domina un interés por ser parte de y coadyuvar al impulso de las comunidades.

SUSANA QUINTANILLA: A mí me gustaría mucho que otros tomaran “la estafeta” y los siguieran, a mí ya francamente me agotó un poco, siempre tengo la esperanza de que venga un grupo de jóvenes y nos den un golpe de Estado y nos digan que somos unos fascistas y ya, lo hagan, pero por más que provoco, nadie todavía nos declara tiranas.

MARIO RUEDA: Cuando se acabó el taller, yo quise acabar con el simposio, me sentía responsable; no pude acabar con él, la gente dijo no, necesitamos vernos, entonces dije, si alguien quiere retomarlos, pues adelante, y eso ha seguido.

Este último ejemplo también refleja un trabajo conjunto bajo una coordinación compartida, rasgo que no muestra la misma relevancia o fuerza en las tres comunidades pero cuya presencia parece coherente con la forma de organización prevaleciente.

DISTINTAS ORIENTACIONES

Un interés central del documento ha sido destacar las semejanzas existentes entre estas comunidades en torno a rasgos fundamentales del quehacer y producción académica de sus integrantes, sin embargo, la diferencia o distinción de las comunidades constituye el rasgo fundamental de su existencia.

Se observa que las comunidades difieren por los procesos diversos de constitución que les dieron origen, por la especialización de conocimiento que cultivan y por la conformación disciplinar de sus miembros.

Las comunidades también muestran diferencias relevantes en torno a las orientaciones del sentido y uso que dan al conocimiento en el que se especializan. A este respecto se pueden observar:

- Comunidades centralmente orientadas a la profundización del conocimiento en que se especializan (análisis del discurso educativo, investigación psicolingüística), comunidades cuya interlocución se dirige básicamente a investigadores nacionales y/o extranjeros.
- Comunidades que muestran interés en desarrollar investigación en su especialidad y difundir sus hallazgos entre miembros de la comunidad que no están centralmente dedicados a la investigación, como el caso de docentes (en matemáticas o en ciencias sociales).
- Otras comunidades pueden estar orientando los hallazgos de la investigación en su especialidad para la toma de decisiones y, por lo tanto,

pueden estar conformadas, o ser parte de una élite de tomadores de decisiones en educación (superior). Bajo esta orientación existe el interés por incidir en quienes diseñan las políticas y hacia este ámbito se dirige la interlocución.

Al respecto de las distintas orientaciones que aquí se trata de señalar, será necesario realizar acercamientos más puntuales que permitan una mejor apreciación de la profundización y uso que estas comunidades tienen del conocimiento en el que se especializan, pero quizá también sería necesario considerar cuáles son las intenciones, no manifiestas de estas comunidades, que para sus miembros les dan sentido a su existencia.

COMENTARIOS FINALES

Este primer acercamiento muestra varios rasgos distintivos en las comunidades de investigación de la IE en México, particularmente se puede observar que: establecen formas no institucionalizadas de organización y de relación entre sus miembros; muestran cambios, en el transcurso del tiempo, en la dinámica de su organización interna; establecen formas particulares de profundizar y usar el conocimiento en que se especializan; son percibidas por sus miembros como una posibilidad u oportunidad para el desarrollo y/o formación académica.

En este primer acercamiento un punto relevante queda abierto para la reflexión, la crítica y/o el debate: se trata de comunidades de investigación o solamente de grupos de interés organizados, o se trata de redes de investigadores que producen y/o difunden opinión y conocimiento especializado, o bien se les puede identificar bajo otras formas ya reconocidas en el quehacer científico como colegios invisibles (Chavoya, Ma. L. 2001) dentro del campo de la IE en México. Indudablemente que muchos aspectos de estos tipos de organización se comparten dentro de lo que aquí se identifica como comunidades de investigación, sin embargo, se prefirió dicha denominación por características del siguiente tipo:

- la cohesión de sus miembros en torno al interés de desarrollar y/o profundizar en una especialidad temática;
- el impulso a un proceso de colaboración que va más allá del intercambio de reflexiones y de información en tanto se da lugar a la elaboración de propuestas teórico metodológicas o bien de aquellas para difundir y/o formar opinión dentro del campo de la educación;

- la conformación de una organización que si bien se basa en acuerdos no institucionalizados que privilegian el trato horizontal entre pares y establecen posibilidades para compartir la coordinación de actividades, se trata de una organización que muestra continuidad en su permanencia, importantes rasgos de homogeneidad y sentido de pertenencia entre sus miembros, lo que de alguna manera refleja una organización de mayor estructuración que la de una red;
- el desarrollo y reflejo de una identidad propia como investigadores especialistas de temas específicos, identidad que se expresa en sus prácticas de difusión y circulación del conocimiento que producen (a través de sus distintos foros); y por último,
- una actividad relevante de promoción y participación en los foros nacionales que las hace cada vez más visibles en el ámbito de la IE en México.

Por otro lado, podría decirse que ésta es una forma propia de agruparse entre académicos de disciplinas que Becher (1992) ha identificado como disciplinas blandas, sin embargo, también es importante señalar que esta forma de colaboración entre académicos de la IE en México no fue característica y ni siquiera estuvo presente en las primeras épocas de este quehacer académico.

La conformación de estas comunidades tiende a generalizarse en el ámbito de la IE en México y, de alguna manera, constituyen un apoyo a la especialización temática que interesa a los investigadores en el campo de la educación en el país, con un fuerte impacto a la producción de conocimiento en este ámbito.

La características que aquí se presentaron sobre las comunidades de investigación en educación reflejan la relevancia que pueden tener otras formas de organización en el desarrollo y producción de conocimiento especializado en educación, sin embargo, aún es necesario ubicar otras comunidades y acercarse a su estudio para poder comprender mejor la conformación y la dinámica del actual escenario de la IE en México.

ANEXO
COMUNIDADES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

| Comunidad | Año de inicio | Núm. de particip. | Instituciones | Foro | Líderes |
|--|---------------|-------------------|---|---|---|
| Comité Interinstitucional de la Historia de la Educación en México | 1989/ 1994 | | CIESAS, DIE-CINVESTAV | Congresos nac. e internac. de Historia de la Educación; Congreso Nacional de IE | Luz Elena Galván, Susana Quintanilla |
| <i>Matemática Educativa</i> (revista) | 1970 | | DIE-CINVESTAV; UNAM; UPN; UIA; ITAM | <i>Revista de Educación Matemática</i> ; congresos | Guillermina Waldegg |
| Etnografía Educativa | 1990/ 1991 | | CESU, FFyL, FPsic, UNAM ENEP-Iztacala; UPN; EUA | Simposios; publicaciones; página web en construcción | Mario Rueda |
| Seminario de análisis del discurso educativo | Enero 1995 | 17 | CESU, FFyL, ENEP-Iztacala, Aragón y Acatlán-UNAM; DEGENAM-SEP; invitados de Argentina, Inglaterra y Dinamarca | Seminario; publicaciones | Rosa Nidia Buenfil, Alicia de Alba, Marcela Gómez, Josefina Granja |
| Formación de valores | Enero 2000 | 15 | UAE-Mor., CESU-UNAM; UPN Ajusco; investigadores independientes | Congreso Nacional de IE; libros | Ana Hirsh, Medardo Tapia, Teresa Yurén, Rolando Maggi |

| Comunidad | Año de inicio | Núm. de particip. | Instituciones | Foto | Líderes |
|---|---------------|-------------------|--|--|--|
| Asociación Mexicana de Didáctica de la Historia | 1999 | 20 | DIE-CINVESTAV; FFYL, FPsic, IIH-UNAM; UPN; SEP; UAP; UIA; INAH; ULSA | Seminario mensual | Eva Taboada, Javier Pérez Siller, Frida Díaz Barriga |
| Red de Investigadores en Educación Superior (RIESU) | 1997 | 125 | CESU, FFYL-UNAM; CINVESTAV; UdeG; España, Costa Rica, EUA, Inglaterra, Venezuela, Colombia, Canadá, Brasil, Chile, Cuba. | Congresos nac. e internac. publicaciones, página web | Hugo Casanova, Roberto Rodríguez |
| Estudios organizacionales | 1999 | 98 | UAM Xochimilco e Iztapalapa; UNAM | www.geocities.com/Athens/6803/grumiembros.htm | Eduardo Ibarra |
| Investigación en psicolingüística | 1982 | 10-12 | DIE; IIFilológ-UNAM; UPN; SEP; ENAH; Colmex; UAQ | | Alejandra Pellicer, Emilia Ferreiro |
| Educación y trabajo | | | | | |

CAPÍTULO 7

COMUNICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*

Eduardo Weiss** y Norma Georgina Gutiérrez***

El tema de la comunicación de la investigación es muy amplio si consideramos que, en el ámbito del debate sobre la relación entre investigación y toma de decisiones, hoy en día se refuerza la idea de que una de las estrategias más importantes para hacer más eficaz la investigación es sostener un diálogo permanente con la organización a la que va destinada, no sólo en términos de sus resultados, sino desde el diseño del proyecto y durante todo el proceso de investigación (cfr. Reimers/McGinn, 2000; OECD, en Tenti, 2001). Asimismo, entre las diferentes corrientes de investigación cualitativa —especialmente las de investigación-acción o colaborativa de investigación testimonial, que tienen más fuerza en otros países de América Latina y Estados Unidos que en México (cf. Rueda 1997, 2000)— el

* Eduardo Weiss analizó las revistas y Norma Georgina Gutiérrez la información sobre las bases de datos. En la parte sobre revistas electrónicas agradecemos la colaboración de Graciela Cordero Arroyo, editora de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, de la Universidad Autónoma de Baja California. Dado lo novedoso del tema nos permitimos agregar en esta parte referencias publicadas en 2002; aportaciones más puntuales fueron entregadas por Rolando Maggi.

** Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

*** Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.

papel de los sujetos colaboradores, y la comunicación del investigador con ellos, es un tema de constante discusión. Aquí nos limitaremos a la comunicación de resultados de investigación.

En un estudio de Alvarado *et al.* (2001), referido en *Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México* (AMC, 2001:13), sobre la producción editorial de una muestra de “académicos distinguidos” (de la UNAM, con premios Universidad Nacional y Jóvenes Académicos en Ciencias Sociales, en su conjunto, la base de productos de la muestra es de 969 fichas) se demuestra que los académicos de excelencia en ciencias sociales dan salida a su producción casi por partes iguales a través de tres medios: las revistas especializadas (34%), los libros (34%) y las revistas de divulgación (32%). En cuanto a la distribución de por tipo de publicación se tiene: 1% en revistas internacionales indexadas, 8% en extranjeras y 25% en nacionales; 15% en libros, 19% en capítulos en libros y 32% en artículos de divulgación.

María de Ibarrola (1993; véase también en Galán *et al.* 1995) analizó la producción académica de 91 “investigadores nacionales en el área de educación”,¹ que ingresaron al Sistema Nacional de Investigadores entre 1984 y 1990, con base en los registros del banco de datos de la Academia de la Investigación Científica (AIC). Del registro de 2,550 trabajos, publicados en su mayoría entre 1970 y 1988, 58.4% correspondía a productos de investigación, 20.8% a publicaciones de docencia y 20.8% a trabajos de difusión. Por tipo de publicación, destacaban los artículos (40.1%) —con arbitraje 15.7%, sin arbitraje 4.4% y sin especificar 20%—, libros (15.8%), “capítulos o sección de libro” (8.2%), “informes técnicos” (9.6%) y “ensayos” (3.9%). Los folletos, estudios, notas periodísticas, reseñas, compilaciones y resúmenes conformaron un total de 11.2%. Para Ibarrola (1993:33) “la dispersión, la pluralidad, la inmensa variedad, la extrema heterogeneidad de la producción parecen ser los rasgos característicos”. Lamentablemente no disponemos de estudios similares para apreciar si en el lapso transcurrido hubo cambios. Lo mismo vale para otro tipo de datos interesantes que ofrece, por ejemplo, los niveles de producción por categoría.

¹ Ya que no disponemos de un estudio actual sobre el tema, resulta interesante destacar que de los 91 investigadores nacionales, 68 se clasificaron en la disciplina de educación y 23 en otras, pero con subdisciplinas directamente relacionados con lo educativo, proporción que probablemente sigue vigente. El artículo también describe otros temas como el género, la edad, la escolaridad, la disciplina e institución de formación, la institución de adscripción y la localización geográfica de los 91 investigadores nacionales en el área de educación.

La publicación de investigadores educativos mexicanos en revistas internacionales del extranjero parece ser aún baja. Licea, Valles y Arenas (1997) realizan un somero análisis bibliométrico. Identificaron 93 miembros del Sistema Nacional de Investigadores “que manifestaron tener la educación como disciplina de investigación” en 1993 y buscaron el número de sus artículos indizados en el British Education Index, Canadian Education Index y ERIC (no especifican en qué año) y las citas recibidas en la base de datos de Humanities Search y Social Sciences Search del Institute for Scientific Information (ISI) (tampoco especifican el año). Reportan que encontraron 23 artículos (no queda claro si sus datos se refieren sólo al ISI o también a los otros índices) de 41 investigadores indizados y que sólo 16 fueron referidos en 735 citas.

Habrà que calibrar estos datos, los índices son de lengua inglesa, con predominio de las perspectivas estadounidenses y británicas, al igual que en las citas. Por ejemplo, “de las 100 revistas del área de educación en el Social Sciences Citation Index (del ISI, en 2002), 96 son exclusivamente en esa lengua, 64 estadounidenses y 27 británicas” (Weiss, 2002:10). Por otro lado, no es un fenómeno exclusivo de la investigación educativa.

Según la Academia Mexicana de Ciencias (2001:10), que cita el registro de 1998 del Institute for Scientific Information, “entre 1993 y 1997 se publicaron 14,444 artículos de autores mexicanos dentro de las revistas que considera dicho instituto; de ellos 528 (3.7%) corresponden a ciencias sociales”. Finalmente sería interesante repetir el análisis en la actualidad, ya que la publicación en revistas indizadas ha aumentado a partir del impacto de los criterios de evaluación de académicos en algunas instituciones y en el SNI, que otorgan un mayor peso a artículos publicados en revistas internacionales indizadas. Conocemos casos de colegas que en los últimos años casi exclusivamente han publicado en estos medios y no en las revistas nacionales.

En el rubro de libros no disponemos de análisis publicados, más allá de lo señalado en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1993. Villa Lever y Martínez (1997:86), afirman en el capítulo “Comunicación e impacto de la investigación educativa” —que se basa en las conclusiones de los distintos congresos temáticos y en la discusión correspondiente en el congreso de síntesis del II Congreso Nacional de Investigación Educativa— que la producción de libros “es bastante restringida” y que “las universidades y centros de investigación [...] no tienen una distribución adecuada”. Será tarea de la revisión del conjunto de estados de conocimiento analizar si se ha avanzado en este rubro así como el tipo de libros que se publican.

En cambio, sobre revistas —un tema central desde el estado de conocimiento anterior— hay varios análisis y escritos; de tal manera, el capítulo se dedicará principalmente a este aspecto, también mencionaremos nuevas formas de comunicación, como las revistas electrónicas y los portales en internet.

Los bancos de datos son tanto un canal de comunicación de resultados como insumos importantes para la investigación. Por ello y por haber sido su mejoramiento un reto desde el estado de conocimiento anterior, dedicaremos un breve apartado a ellos.

Entre los canales de comunicación de avances y de resultados destacan los congresos y reuniones de investigación, pero también eventos de difusión llevados a cabo con diferentes tipos de usuarios. En la década analizada no hubo publicaciones que analicen este tipo de eventos. Por ello, originalmente haríamos una breve indagación sobre congresos a nivel nacional, que se complementaría con el análisis que se hiciera en algunos estados; sin embargo, sólo los estados pudieron cumplir con el encargo y los resultados aparecen en la segunda parte del presente libro.

Los investigadores educativos también están presentes en los medios masivos de comunicación, mencionaremos algunos ejemplos, en especial el esfuerzo innovador de un grupo nutrido: Observatorio Ciudadano de la Educación.

SOBRE REVISTAS

Los trabajos que aquí reseñamos fueron reunidos con el criterio de poder comparar sobre el tema de revistas lo que se dijo en el estado de conocimiento hace una década con la situación actual, a la vez que se busca dar al lector un panorama informativo a través de lo publicado sobre el tema en diferentes fuentes (artículos, ponencias, editoriales, la presentación de una revista).

En el estado de conocimiento “Estudios sobre la Investigación Educativa”, de Galán *et al.* (1995), aparece publicado un informe de Galán y Rojas que analiza las revistas mexicanas de educación en la década de los ochenta; encontraron 74 revistas que publicaban temas educativos, 35 de ellas especializadas en educación. De éstas, 9 tenían comité editorial de especialistas, 13 un comité institucional y 13 no tenían comité. Además, analizan 8 de estas revistas con mayor profundidad, en términos de tipos de productos publicados (Galán 1995:86ss). Villa Lever y Martínez (1997:86), apoyados en este estudio, concluyen —con más contundencia que Galán— que para

la década de los ochenta “se puede decir que sólo la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [...] ha tomado en serio la tarea de publicar artículos con un sustento fuerte de investigación” y que “en la mayoría de las revistas nos encontramos un contenido híbrido, en el sentido de que se mezclan muy pocos artículos que claramente son resultado de investigación con otros que son más bien ensayos o artículos de difusión que, aun cuando no dejan de ser interesantes, no tienen todo el rigor necesario de una investigación”. También agregan que “algunos editores de revistas manifiestan la carencia de material de calidad para ser publicado”.

Con base en una de las conclusiones del Congreso, “[la] de fortalecer, por un lado, el rigor teórico y metodológico de la investigación educativa para que deje de ser una mera reflexión, y, por otro, la de enfatizar la necesidad de realizar investigaciones empíricas que permitan el conocimiento de la realidad de la educación nacional”, Villa Lever y Martínez (1997:87) infieren la necesidad de “dos tipos de publicaciones”, “uno, con estricto arbitraje” destinado a especialistas, “otro, cuyo principal objetivo sea la difusión [...] dirigido a un público más amplio”.

Por cierto, el tema de los ensayos y reflexiones fue un punto neurálgico en los estados de conocimiento de 1993. Weiss y Loyo (1997:32) también abordaron el tema: “[...] un problema central, mencionado en muchos estados de conocimiento, es que gran parte de la producción está formada por ensayos; incluso algunas comisiones los separan de las ‘investigaciones’; mientras otras los valoran por la amplitud de los panoramas [...] y su contribución al debate”.

El problema es que “se entrecruza la valoración del ensayo como género” —“a partir de preferencias por estilos impuestos por la ciencia social empírica”— “con juicios sobre la calidad de los mismos”. Los autores reclaman “la necesidad de establecer criterios”. Este tema siguió presente en comentarios posteriores, véase la acotación de Díaz Barriga (1998:14), donde señala que las modalidades de artículos de investigación son “ensayos o reportes conceptuales, reportes clásicos de investigación basados en evidencia empírica y reconstrucciones sistematizadas de experiencias e intervenciones en el campo de la educación”.

El buen ensayo ha sido una modalidad importante que sigue presente en todas las revistas de investigación educativa. En la *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, en la década de los ochenta, de 105 artículos, 27 eran ensayos y 36 reportes de investigación (Galán *et al.*, 1995:98). La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* definió las siguientes modalidades de artículos de investigación: investigaciones empíricas, ensayos, intervenciones educativas, estudios de evaluación o diagnósticos, y revisiones,

especificando los criterios de calidad investigativa para cada uno. En el caso de los ensayos señala que se trata de “reflexiones acerca de un fenómeno educativo que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema” (“Protocolo para colaboradores”, número 13, 2001).

Josefina Granja (1993) presenta una revisión del surgimiento histórico de las revistas de educación, aunque no es completo en término de las revistas, el trabajo integra otras formas de publicación como series y cuadernos. Se orienta por una pregunta interesante, que no es estrictamente tema de esta revisión: ¿qué nos dicen sobre la conformación el campo educativo?

Ángel Díaz Barriga (2000) ofrece en su editorial “Pasado y presente de las revistas de educación en México”, en *Perfiles Educativos*, un interesante panorama que nos permitimos transcribir en su mayor parte, por el interés informativo que presenta para el presente estado de conocimiento.

En el campo de la educación, las revistas escritas en lengua inglesa representan dos terceras partes de lo que se produce en el campo. La base de datos Educational Resources Information Center (ERIC) permite afirmar que en lengua inglesa se editan cerca de mil revistas, y prácticamente todas se pueden considerar revistas de investigación en educación, 90% se producen en Estados Unidos. Existe una tendencia hacia la creciente especialización en las mismas.

Las revistas de habla hispana son cerca de 450. Una revisión de la base de datos del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) permite efectuar un análisis de sus características, de las temáticas que abordan, así como de su impacto en el medio académico. Podemos afirmar que, a diferencia de lo que acontece en las de habla inglesa, el conjunto de revistas hispanas se dedica a una concepción general de la educación.

En el caso mexicano, las revistas de educación han mostrado distinto desarrollo. En su conjunto, se inician “tardíamente”. Hasta los años treinta del siglo XX aparece la primera revista vinculada al Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Empero, las crisis institucionales de esta Secretaría afectaron su desarrollo hasta prácticamente hacer desaparecer al Instituto.

Las fechas de inicio de las 61 revistas que en este momento se pueden clasificar dentro de educación indican:

En la década de los cincuenta aparecieron dos, una de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y otra de la Escuela Normal Superior de Maestros (ENSM) y en la década de los sesenta ninguna. La década de los setenta todavía muestra un crecimiento muy bajo. Surgen cinco revistas: en 1971

la *Revista del Centro de Estudios Educativos* — que a partir de 1980 se convierte en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*— “y con ella se inicia lo que podemos denominar el desarrollo de las revistas de educación [...] con investigación cercana a las ciencias sociales”, la *Revista de la Educación Superior* (ANUIES), la revista *Colección Pedagógica* de la Universidad Veracruzana, la revista *Perfiles Educativos* (UNAM) y *Tecnología y Comunicación Educativa*.

A partir de los años ochenta el crecimiento de las revistas en educación se acelera. De esta década subsisten en la actualidad 14, entre las que se encuentran: *Didac* (Universidad Iberoamericana), *Cero en Conducta* (Educación y Cambio), *Perspectivas Docentes* (Universidad Autónoma de Tabasco), *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Por otro lado, empiezan a aparecer las revistas especializadas, que siempre serán las menos, tales como: *Educación Química* y *Educación Matemática*. La década de los noventa nos hereda 25 revistas, casi el doble de las que existían previamente, entre ellas podemos mencionar: la *Revista Mexicana de Pedagogía*, la revista *Educación y Ciencia* de la Universidad Autónoma de Yucatán, *Rompan Filas*, *Ethos Pedagógico*, *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*, *Educación 2001*, *Siglo XXI: Educación desde América Latina*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, y *Tópicos de Educación Ambiental*. Es necesario mencionar que hay 14 revistas de las cuales no fue posible identificar el momento en que se empezaron a publicar.

A partir de los datos presentados Díaz Barriga (2000) extrae las siguientes reflexiones:

- En primer término, resalta la generalidad de las revistas de educación. Con excepción de cuatro casos (matemáticas, química, tópicos ambientales y educación superior), se trata de revistas muy generales. Aun cuando un grupo de ellas se aboca a la problemática universitaria o de la educación superior, pocas llevan la denominación “pedagogía”, pero al parecer se refieren con este nombre a la disciplina genérica de la educación, es decir, no necesariamente asumen la noción de pedagogía construida por la filosofía moderna de Herbart en los albores del siglo XIX. No se han explorado suficientemente las posibilidades o ventajas que podría traer una especialización temática como acontece particularmente en Estados Unidos. También podemos señalar que algunas se dirigen en especial al docente (*Correo del Maestro*, *Perspectivas Docentes*, *Cero en Conducta*), otras en su misma denominación se dedican a presentar resultados de investigación en educación (*Mexicana de Investigación Educativa*, *Latinoamericana de Estudios Educativos*). Algunas se pueden tipificar como revistas de difusión, tal es el caso de *Educa-*

ción 2001 y Rompan Filas. Tan sólo una revista se presenta en formato electrónico.

- Es difícil llevar a cabo una revisión de la rigurosidad conceptual que subyace en las revistas. Sin embargo, cabe mencionar que en la actualidad sólo dos de ellas (de un total de 61) han obtenido su registro en el Índice de Revistas Científicas del CONACYT. Esto es, han pasado por una evaluación de pares que aplica los criterios de la comunidad científica mexicana. Otras revistas estarían en condiciones de ser evaluadas favorablemente por el CONACYT, pero en algunos casos la dificultad para no tener ningún retraso ha afectado su aceptación. En todo caso, no son más de cinco las que estarían en esta situación. Esto es delicado porque significaría que en lo general las revistas mexicanas de educación no tienen la finalidad de promover y difundir los resultados de la investigación educativa, es decir, no son vehículos de comunicación de una comunidad científica.
- La circulación de las diferentes revistas de educación es bastante escasa. La mayor parte del material que hemos presentado sólo se puede adquirir en la sede en donde se produce la revista. Pocas se pueden adquirir en una librería relacionada con las ciencias sociales. El mecanismo de suscripción no es generalizado para todas ellas.
- Es notoria la dificultad para la producción regular de las revistas sobre educación, pues todas en su conjunto muestran retrasos, en ocasiones mayores de un año. Esta situación también se observa en las revistas reconocidas de impacto nacional, aunque es mucho más crítica en el conjunto de las demás publicaciones. Muchas revistas tuvieron una corta duración, se imprimieron pocos números y en la actualidad no existe la posibilidad de continuar su edición. Tres elementos parecen afectar básicamente la continuidad de una publicación: a) los factores económicos (que hacen no rentable continuar con la edición), b) la política institucional a la que corresponde la publicación (que convierte su manejo en una cuestión coyuntural) y c) la falta de trabajos de calidad (lo cual invitaría a pensar qué ocurre con los investigadores del propio campo).

También considera que “[...] es necesario que todas ellas revisen su política editorial y analicen el campo que desean cubrir: investigación o difusión del conocimiento; asimismo, se requiere que definan su nicho de mercado (nivel educativo o especialización disciplinaria)” (Díaz, Barriga, 2000).

Si bien este editorial de Ángel Díaz Barriga proporciona información y análisis interesantes, no podemos soslayar la ausencia, para los años noventa, de otro estudio sobre revistas educativas como el que realizaron Galán y Rojas (cf. Galán, 1995) para la década de los ochenta. Las revistas de difu-

sión también deben ser de nuestro interés, en especial debemos reflexionar sobre el tema de la circulación de información hacia y desde las escuelas y maestros en el tema de las innovaciones educativas.

Guillermina Waldegg (1997) aborda las características de las revistas científicas. Señala, por un lado, que los estudios sobre el progreso científico han mostrado que éste se ha duplicado cada diez años a partir de 1700, a la vez que “los científicos están de acuerdo en que se publican en el mundo demasiado revistas”, que se estiman en un rango de 30 mil a 90 mil pero, aplicando un criterio de significación (medible a partir de citas), se reduce a alrededor de ocho mil.

El papel de las revistas científicas, a diferencia de otras formas de comunicación importantes —incluyendo las informales—, reside en que publican “los primeros reportes de investigación original”. En los *papers*, donde el énfasis está en la comunicación rápida, el artículo de investigación ha tenido siempre algunas restricciones diseñadas para mantener cierto orden y confiabilidad para constituir un registro continuo y accesible del avance del conocimiento: debe reportar un avance específico e identificable, que no ha sido publicado antes; no debe exponer nada que no puede ser sustentado; debe ser lógicamente consistente, internamente, pero también con el cuerpo de conocimiento ya existente; debe ser comprobable y repetible por otros estudiosos interesados; debe haber referencias a trabajos previos. Señala los peligros de trivialización del contenido y de la calidad de revistas científicas por la presión de “publicar o perecer”. Si bien la autora reconoce que algunos de los criterios que señala provienen de las ciencias “duras” de países desarrollados, espera que sirvan a las revistas mexicanas de investigación educativa.

El tema de la delimitación de las revistas académicas (o de investigación) no es fácil. Si tomamos los criterios del Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT del año 2001, hay sólo tres revistas de investigación: *Perfiles Educativos*, del Centro de Estudios sobre la Universidad, de la UNAM; la *Revista de la Educación Superior*, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sin embargo, el comité respectivo se rige predominantemente por criterios de las ciencias naturales experimentales. Con un criterio menos estrecho se ampliaría el número de revistas académicas.

Veamos las opiniones de algunos colegas destacados: Díaz Barriga (cf. arriba) dice que son cinco, sin decir cuáles; Latapí (“Presentación de *Perfiles Educativos*”, 1999) señala que son seis, incluyendo además de las señaladas, la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*; *Pedagogía*, de la Universidad

Pedagógica Nacional, y la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* de la Universidad Autónoma de Baja California. Martínez Rizo (1999) agrega la perspectiva de que hay otras revistas claramente académicas, pero de “menor alcance” y menciona como ejemplos *Educación y Ciencia*, de la Universidad Autónoma de Yucatán y la *Colección Pedagógica*. En este orden hay desarrollos nuevos como *Tiempo de Educar*, que se constituyó en 1999 en el estado de México, en forma diferente a la mayoría de las existentes. Surgió a partir de un convenio “interinstitucional” entre el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México y el Instituto Tecnológico de Toluca.

Finalmente, nos faltarían las revistas que siguen manteniendo componentes de difusión, pero que gozan de reconocimiento nacional por las investigaciones ahí incluidas, una combinación que es muy fructífera en las revistas especializadas, como *Educación Matemática* y *Educación Química* (no incluimos las revistas “académicas de calidad” de otras disciplinas donde, con frecuencia, se publican investigaciones educativas como las que menciona Martínez Rizo (1999) para el caso de la sociología: *Sociológica*, de la UAM-Azcapotzalco; la *Revista Mexicana de Sociología*, de la UNAM, y *Estudios Sociológicos*, de El Colegio de México).

Con el párrafo anterior no pretendemos sustituir la necesidad de un análisis más amplio y producir una lista “autorizada” con base en las opiniones externadas en diferentes contextos. Como se puede observar, en los últimos años surgen, continuamente, nuevas revistas y las viejas buscan mejorar su calidad. Logramos constatar un avance importante respecto de los ochenta, donde sólo hubo una revista con claro perfil de investigación. Sin duda, esto es efecto de las recomendaciones del II Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1993, pero también de los estímulos a los académicos, que premian la publicación en revistas científicas. Por otro lado, la queja de editores y comités editoriales sobre el número demasiado pequeño de propuestas de artículos de alta calidad —externada en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa— sigue presente, como vimos en el editorial de Díaz Barriga y podemos leer más adelante en palabras de Latapí y Martínez Rizo, aunque hoy en día se presenta con base en un mayor número de revistas de investigación disponibles.

Para analizar con mayor detalle la calidad de las revistas mexicanas de investigación y apreciar mejor algunos de sus avances y problemas, disponemos de algunos análisis de dos de ellas.

En relación con la revista *Perfiles Educativos* contamos con el documento “Presentación de *Perfiles Educativos*”, publicado en el número 85/86 del año 1999, que recoge la presentación de esta revista, en el marco de la XXII

Feria Internacional del Libro, y los comentarios sobre ella de tres investigadores destacados y con amplia experiencia en comités editoriales de otras revistas: Sylvia Schmelkes, Pablo Latapí Sarre y Humberto Muñoz García. La revista apareció en 1978 con una periodicidad trimestral y, a partir de 1997, se integra al acervo editorial del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y comienza su tercera época con un comité y consejo editoriales nuevos, y Ángel Díaz Barriga como editor. En 1999 fue sometida a evaluación del Índice Mexicano de Revistas Científicas y Tecnológicas en el CONACyT y fue aprobada. Desde 1997 a 1999 se publicaron ocho números de la tercera época.

Muñoz García, como ex director del CESU y miembro del Consejo Editorial en la época anterior, señala algunas decisiones que tuvieron que tomarse en relación con varias de las colecciones editoriales del Centro. Se discutía si debía abrirse una revista propia del Centro, además de las existentes en la UNAM. Felizmente, algunos años después, el CESU acogió a un grupo de colegas que enriquecieron sus labores y con ellos llegó la biblioteca del CISE y *Perfiles Educativos*, que entró a su tercera época al ser editada de otra forma y con otras características. Muñoz considera que en su nueva fase editorial, *Perfiles Educativos* adquirió mayor formalidad, entre otros aspectos, se podrían mencionar el haber contado con un consejo editorial integrado por especialistas de reconocido prestigio y el que todos los textos publicados fueran arbitrados por académicos externos al CESU. Actualmente es, sin duda, una buena revista académica buscada y demandada por quienes tienen trabajos de investigación serios. Además, ha publicado artículos escritos por académicos del extranjero del mayor renombre. Muñoz expresa su esperanza de que *Perfiles Educativos* contribuya al avance de la academia por el trato de temas y problemas que sean de punta o de actualidad.

Sylvia Schmelkes, aunque miembro del consejo editorial actual, da su apreciación desde la óptica de sus usuarios: fundamentalmente, investigadores de la educación, pero también tomadores de decisiones y educadores en general. Basa sus juicios en un análisis de los últimos cuatro números de la revista y presenta uno breve de cada uno de los cuatro números. De ahí concluye que se trata de una revista trimestral de investigación educativa; de tipo *journal*, con artículos de investigación original, destinados a un público conocedor, pero también a uno más amplio. Es una revista interdisciplinaria que concibe a la educación como un espacio de confluencia de las humanidades y de las ciencias sociales, así como un campo de interacción entre las ciencias en general y la pedagogía. Es plural, ya que no privilegia corrientes o tendencias de pensamiento en el campo de la educa-

ción, sino que procura reflejarlas todas. Tampoco prioriza formas de acercarse a la producción original de conocimiento, sino solamente su calidad científica.

Detrás de esta política editorial se puede descubrir una concepción de la educación como un campo disciplinario en formación que, en su proceso de construcción, se nutre precisamente de las múltiples aproximaciones a la construcción y a la acumulación del conocimiento propio del campo. La revista representa también una ventana al mundo de la investigación educativa fuera de México, principalmente —pero no solamente— en el mundo hispanohablante. De esta manera, de los 14 artículos contenidos en estos cuatro números, ocho son de instituciones universitarias nacionales, dos de instituciones universitarias estadounidenses, uno de la Universidad de Barcelona, dos de la Universidad de Buenos Aires y uno de una investigadora de Ecuador. Los autores son, prácticamente todos, de sobra conocidos en el mundo académico de la educación.

Schmelkes señaló dos aspectos en los que considera que la revista debía mejorar. Uno tenía que ver con el atraso; estaba saliendo con más de un año y medio de retraso debido en gran parte a los estragos que causó en la vida universitaria, y por desgracia también en toda la vida académica del país, el cierre de la UNAM durante diez meses, entre 1999 y el año 2000.

El otro se refiere a la diversificación de sus fuentes de acceso a artículos originales. La revista ha logrado un excelente equilibrio entre artículos procedentes del extranjero y nacionales. Sin embargo, todavía los artículos nacionales proceden de muy pocas instituciones (en el caso de los cuatro números revisados, solamente de dos de ellas: de la UNAM, aunque de varias dependencias, y de la UPN). En estos números, ningún artículo procedía de los estados de la república.

Pablo Latapí presenta los dilemas del consejo editorial, del cual forma parte, desde su perspectiva:

“¿House organ o abierta a todos los investigadores? Este dilema está resuelto en teoría, según entiendo; Perfiles aspira a ser órgano [...] que publique preferentemente las contribuciones de las y los investigadores del CESU, sin que esto implique que se cierre a las que provengan de otras instituciones. Sin embargo, revisando los índices de todos los números de esta tercera época, se encuentra que sólo siete de los 37 artículos publicados han provenido de investigadores del CESU. Habrá que analizar con más profundidad esta situación y tomar providencias para incrementar la participación de los autores de casa.

¿Esperar artículos o promoverlos? En nuestro medio —y a pesar de las presiones del SNI— ninguna revista de investigación educativa puede subsistir si

sólo espera que le lleguen artículos; aun aquellas de mayor prestigio, tienen que solicitarlos, que idear números temáticos o que estar pendientes de acontecimientos académicos en los que se presentan trabajos y se informa sobre investigaciones realizadas o en proceso. *Perfiles* obviamente tendrá que intensificar sus estrategias de promoción entre los investigadores de la educación. En los consejos editoriales todos sabemos que aplicar criterios de dictaminación rigurosos supone contar con insuficientes materiales.

También aborda el dilema “¿*Investigación o ensayo?*” Considerando que es difícil trazar la línea entre la investigación rigurosa, la reflexión y el ensayo, y la divulgación, cree que:

“[...] *Perfiles* tercera época se ha movido en los dos primeros territorios, remitiendo a *Pensamiento Universitario* y a *Cuadernos del CESU* [otras colecciones del fondo editorial del CESU] y otros materiales. ¿Deberá asumir como dilema el de investigación *versus* ensayo, o continuar mezclando contribuciones de ambos géneros como hasta ahora?”

Se pregunta si “¿*debe ser una revista de investigación más o una revista con un sitio propio en el escenario nacional?*”, entre las seis que mencionó anteriormente. ¿Debe señalar *preferencias temáticas?*:

[...] la fisonomía de muchas revistas de investigación educativa está dada entre otras cosas por ciertas preferencias temáticas. ¿Debe *Perfiles* establecer como política dar preferencia, por ejemplo, a temas de educación superior o de básica, de política educativa, de la relación entre cultura y educación o de filosofía de la educación? ¿Ayudaría una definición semejante a que llenara algún nicho en el mercado mexicano y latinoamericano, no cubierto por otras publicaciones?

Concluye que “las respuestas a éstas y a otras preguntas contribuirán a que *Perfiles Educativos* continúe madurando como revista de investigación educativa y conquiste definitivamente el sitio académico destacado al que aspira en el panorama del país y de la región.”

Sobre la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), que salió en 1996 bajo la coordinación editorial de Mario Rueda, hay dos evaluaciones publicadas en su número 9 (2000), en la sección de “Aportes de discusión”. Fueron realizadas por investigadores externos a su comité editorial de entonces, Felipe Martínez Rizo y Eduardo Weiss, a invitación de su editora de 1998 a 2001, Lorenza Villa Lever. La evaluación de la revista abarcó los primeros ocho números.

De las casi 1,500 páginas que abarcan estos ocho números, 8% son editoriales, 54% artículos de investigación, 3% aportes de discusión, 27% reseñas y 1% notas de información. De 110 artículos recibidos, se han publicado 51%, se han rechazado 33% y se han solicitado modificaciones a 16% (Martínez Rizo, 2000a:139 ss).

De acuerdo con sus objetivos, la revista es plural. Lo es respecto de la metodología: de los 54 artículos de investigación, 53 son productos interesantes que se basan en diversas metodologías y técnicas: la historiográfica (8), análisis documental y del discurso (6), encuestas y análisis de estadísticas (5), entrevistas y cuestionarios (5), observación etnográfica (4), pruebas psicológicas y mediciones (7), laboratorio, observación y pruebas piagetanas (3), investigación didáctica en el aula (2) y psichistoria, estudio de casos y evaluación cualitativa (3); también hay 10 ensayos teóricos de buen nivel, 2 de ellos del tipo revisión bibliográfica, 2 basados en trabajo etnográfico extenso y uno en revisión bibliográfica y análisis estadístico (Weiss, 2000:149).

Los *temas* expresan también la pluralidad. Con excepción de la educación infantil y preescolar, cubren todos los niveles y áreas temáticas. Los polos de concentración son el aprendizaje y la enseñanza (17), los académicos y la educación superior (12), así como la política, sociología y economía de la educación (9) (Weiss, 2000:149). Desde otra clasificación son: Historia de la educación (7), Políticas e instituciones de educación básica (7), Políticas e instituciones de educación superior (5), Evaluación, eficiencia (3), Académicos (5), Alumnado de educación superior, empleo (4), Magisterio (4), Enseñanza de matemáticas (5), Enseñanza de ciencias naturales (3), Enseñanza del español (2), Enseñanza de ciencias sociales, educación cívica (2), Escuelas rurales (1), Educación de adultos (1), Teoría educativa, investigación de la investigación (5) (Martínez Rizo, 2000:150).

Los artículos de investigación utilizan una bibliografía abundante, actualizada y que combina fuentes nacionales y extranjeras. Del número 1 al 7 hay 551 referencias bibliográficas a trabajos anteriores a 1990, y 648 a posteriores; 612 corresponden a publicaciones en México y 587 al extranjero. Como siempre, las cifras globales ocultan fuertes diferencias explicables, principalmente, por las exigencias de los diversos temas (Martínez Rizo, 2000:141).

También hay diversidad de autores e instituciones. Los 46 artículos de investigación nacionales han sido escritos, con pocas excepciones, por autores diferentes. Sólo cinco investigadores —respectivamente equipos de autores— tienen dos artículos en los ocho números. También es muy amplia la procedencia institucional de los autores: provienen de 30 organismos diferentes. Por otro lado, como toda la investigación educativa mexicana, la

distribución entre la zona metropolitana del Distrito Federal y los estados es desigual, a pesar de la política expresa de fomentar la investigación en los estados del país. El primer autor de cada artículo proviene en 32 casos, de organismos ubicados en la zona metropolitana del DF y sólo en 14 de un estado diferente (Weiss, 2000:151 ss).

La política editorial de la RMIE pretende que ésta sea “un foro nacional y *latinoamericano*”. Hasta el número 8, de los 54 artículos de investigación publicados, sólo 8 provenían de autores extranjeros: 2 de Argentina, 2 de Brasil, 3 de Estados Unidos (uno versa sobre Brasil, otro sobre la capacitación de maestros en México y el tercero sobre el tema global de las colegiaturas en la educación superior) y uno de Inglaterra (sobre la reforma educativa en México). El objetivo no se había perdido, pero aún no se alcanzaba (Weiss, 2000:153).

Para Martínez Rizo (2000:142 ss) la revista había logrado mantener un decoroso nivel de calidad en sus primeros cuatro años. La pluralidad teórica y metodológica de la RMIE es clara y es uno más de los puntos que hay que contar a su favor. El punto clave a mejorar era, sin duda, el relativo al número, distribución temática y calidad de los originales que llegan a la redacción de la revista.

Para Weiss (2000:154ss) la revista había cumplido con sus objetivos. Sin embargo, una debilidad central de la RMIE surgía en comentarios informales de los editores y colegas: la revista no era considerada como un órgano privilegiado para publicar los productos científicos más importantes, ni era buscada con regularidad para encontrar los trabajos relevantes, era un órgano más. Según Weiss, parte del problema residía en una de las virtudes de la revista, su pluralidad, especialmente la temática, y recomendó editar números semi-temáticos. El Consejo Editorial y la editora acogieron esta propuesta y a partir del número 10 (julio-diciembre 2000) se convocó a temas específicos para cada número, aunque se conservó una sección libre y, a partir del año 2001, la revista pasó de una periodicidad semestral a cuatrimestral. El siguiente comité editorial dio un paso más y decidió, a partir del número 14, hacer pública la convocatoria para la sección semi-temática que hasta entonces había sido por invitación.

El problema de la distribución sistemática y profesional aqueja a la mayoría de las revistas académicas mexicanas. Existe una propuesta de crear una Asociación Nacional de Editores de Revistas Académicas, dedicada a la distribución de las publicaciones, véase Zenteno, G. (2001).

Por otro lado empiezan a surgir como solución diferente, las revistas electrónicas. Su potencial evidentemente no se limita a la distribución. Cordero y López Ornelas (2002) señalan como ventajas de esta modalidad:

- el acceso directo desde el lugar del trabajo del usuario de forma inmediata;
- la lectura simultánea de múltiples lectores y el alcance internacional;
- el acceso desde bases de datos e índices, ya sea a texto completo o a su resumen;
- el acceso rápido a lugares específicos mediante “motores de búsqueda”;
- la posible interacción entre lectores, autores y editores, vía correo electrónico, para el debate, la crítica y el comentario;
- la posibilidad de organizar los textos bajo un sistema de hipertexto;
- el posible enlace con otros textos al interior o exterior de la revista;
- la posible presentación de la publicación con multimedia;

Las desventajas se consideran como retos o “problemas” aún por superar: *a)* los que surgen del propio medio, como contar con la infraestructura adecuada, el *software* más avanzado, etcétera, y *b)* los problemas que provienen de la comunidad académica, como la dificultad para cubrir el costo de una suscripción —en el caso de que no sean de acceso libre o no hay acceso institucional gratuito—, la posible violación de derechos de autor y la poca credibilidad de las publicaciones electrónicas, entre otros (Cordero y López, 2002).

Un problema que enfrentan los usuarios es la velocidad con la que se multiplican las revistas en línea sin la consideración de estándares de calidad. Al visitar revistas académicas de diversas áreas de conocimiento podemos observar que no existen parámetros en cuanto a los datos de identificación de la publicación: no se indica claramente la periodicidad, no todos los comités editoriales señalan la institución y nacionalidad de sus miembros, no se explicita si se publican simultáneamente versiones impresas y electrónicas o si la publicación es únicamente electrónica. Esto suele confundir a los usuarios, restándole credibilidad al medio electrónico. (Cordero y López 2002)

Reyna (2000) señala que Ulrich’s —el directorio internacional de publicaciones periódicas— identifica en el año 2000 un total de 10,322 revistas de formato electrónico, 6.5% del total, pero en rápido crecimiento. En México, la plataforma electrónica en el ámbito de las publicaciones académicas apenas empieza a ser explorada, se puede decir que es un fenómeno muy reciente y en pocos casos incluye las ventajas más avanzadas que antes se señalaron.

Cordero y López Ornelas (2001) —a través de la página web *Publicaciones digitales*, antes denominada *Revistas electrónicas en el mundo* [<http://biblioweb.dgsca.unam.mx/revistas/>], de la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA) de la UNAM— observan que las revistas electrónicas mexicanas han aumentado notablemente en los últimos tres años: mientras que en marzo de 1999 había un registro de 16 publicaciones, para mayo de 2000, la misma página registró 93 títulos; es decir, tan sólo en 14 meses hubo un incremento de 76 publicaciones de las diferentes áreas de conocimiento, aunque para agosto de 2001 la cifra disminuyó a 65 revistas.

Organista y Cordero (2001), a través de diversas búsquedas identificaron, en enero de 2001, 16 revistas mexicanas en el campo educativo con presencia variable en internet. Lamentablemente no lo precisan en la ponencia. Sin embargo Graciela Cordero proporcionó, posteriormente, la información que aparecerá también en un artículo próximo a publicarse (Nishikawa, Magaña y Cordero, “La difusión vía internet del conocimiento sobre educación en México. Estudio de la primera generación de revistas electrónicas de educación” en la revista española de estudios de comunicación *Zer*). De las 16 revistas identificadas, 13 son de origen impreso, es decir, hacen del medio electrónico un complemento de su publicación en papel. Tres surgieron exclusivamente en el medio electrónico: *Xixim* —una revista de difusión del Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ingeniería, de la UAQ— y dos revistas académicas: *Revista Electrónica de Investigación Educativa (Redie)* de la UABC y *Acción Educativa*, del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, de la UAS. De nuevo el asunto es dinámico, más aún que en el caso de las revistas impresas; sabemos, por ejemplo, de la revista del Posgrado en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla en 2001.²

Entre las revistas “académicas” de origen impreso con presencia electrónica variable, algunos sólo con índices y resúmenes, otros con textos completos, se señalan *Academia* de los Centros de Apoyo Académicos, de la Universidad Autónoma de Guadalajara; *Colección Pedagógica Universitaria*, del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana; *Perfiles Educativos*, del CESU-UNAM; *Revista de la Educación Superior*, de la ANUIES;

² Las direcciones electrónicas son: *Acción Educativa*: <http://uasnet.mx/cise/rev/> (en agosto del 2002 sólo presenta el número 0 de 1999 y el 1 de 2001, su pervivencia fue limitada); *Revista Electrónica de Investigación Educativa* <http://redie.ens.uabc.mx> (textos completos con motor de búsqueda); *Xixim* (didáctica de matemáticas) <http://www.uaq.mx/matematicas/redm/> (textos completos sin motor de búsqueda).

Revista Mexicana de Investigación Educativa, del COMIE; y *Tecnología y Comunicación Educativas*, del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).³

J. Organista y G. Cordero (2001) ofrecieron en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa una somera evaluación del impacto de la *Redie*, que se basó en el registro diario de acceso (*log files*) de mayo a octubre de 2000, y usó como indicadores: tipos de accesos y usuarios, tipo de información “accesada” y especificaciones del navegador. En dicho periodo, la *Redie* tenía alrededor de 600 accesos mensuales a la página principal. Los usuarios provienen de 30 países: México (80.7%), EUA (8.0%), España (5.3%), Argentina 3.8%. En octubre de 2000, más de 45% ingresó a la página electrónica para conocer sus características, alrededor de 50% consultó su número 2, y 15% el número 1. Los usuarios descargaron de 30 a 60 artículos diarios. Organista y Cordero enfatizan que la revista tuvo más de 3 mil usuarios diferentes en el periodo, lo que contrasta con el tiraje de 1,500 ejemplares al trimestre de *Perfiles Educativos* y de 1000 ejemplares al semestre de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Otro medio de difusión —nuevo en nuestro ámbito— es el disco compacto (CD). Las ponencias de los congresos nacionales de Investigación Educativa (a partir de 1997 en disquetes, desde 1999 en CD) así como de otros congresos comenzaron a ser difundidas en versiones electrónicas. El IRESIE, del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, produjo, en 2001, un disco compacto con textos completos de seis revistas de 1996 a 2000 (en algunos casos, desde 1993). Incluye la revista del CESU *Perfiles Educativos*, pero también la *Revista de la Educación Superior*, la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Universidades* (de la Unión de Universidades de América Latina) y la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. El CD ofrece, además, la base de datos del IRESIE, pero también del Catálogo comentado de Revistas Mexicanas de Educación (CAMEX), del Índice de Documentos sobre Educación

³ La direcciones electrónicas son: Academia <http://www.uag.mx/63/PublicHP.htm> / (textos completos, sin motor de búsqueda); colección Pedagógica Universitaria: http://www.e-h.uv.mx/Colecci%C3%B3n/Indice_general_coleccion.htm (no responde la dirección); *Perfiles Educativos*: <http://www.unam.mx/cesu/perfiles/> (agosto, 2002, números. 59, 60-63, 69); *Revista de la Educación Superior* <http://web.anuies.mx/anuies/revsup/> (textos completos con motor de búsqueda); *Revista Mexicana de Investigación Educativa*: <http://www.comie.org.mx/revista.htm> (textos completos con búsqueda); *Tecnología y Comunicación Educativas*: <http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/cedal/tyc.htm> (textos completos sin búsqueda).

(IDOCED) y de la Red Mexicana de Información y Documentación sobre Educación (Redmex). A continuación profundizaremos sobre las bases de datos.

BASES DE DATOS

La Red latinoamericana de información y documentación en educación (Reduc) fue una de las primeras bases de datos especializada en información sobre educación en Latinoamérica que empezaron a circular en México. Su interés inicial se orientó hacia el registro de investigaciones en educación que se desarrollaban en la región. El Centro de Estudios Educativos cobijó el proyecto de Reduc en México que, originalmente, se había establecido en Chile.

El principal soporte de Reduc en los años setenta, al igual que el de los primeros bancos de información que empezaron a circular en México, fue en papel y en micro fichas y, para finales de esta misma década, empezaron los esfuerzos por automatizar las bases de datos; el salto del impreso al medio digitalizado no implicó la sustitución del último por el primero, de manera que durante varios años, prácticamente la década de los ochenta, se dio una coexistencia relevante entre los impresos y bancos en formatos automatizados residentes en computadora hasta que aparecen las ediciones en disco compacto. Para principios de la década de los noventa, los CD se convirtieron en una mejor posibilidad no sólo para almacenar las bases de datos y posibilitar un acceso organizado y más rápido a la información que contenían, sino también en una opción para lograr una difusión de mayor alcance de estas bases. Las bibliotecas y centros de información empezaron a contar con este tipo de productos digitales para atender a sus usuarios.

Actualmente Reduc ofrece una base de información de 17,903 resúmenes analíticos (RAEs), que contiene las principales características de las investigaciones educativas que registra, así como de experiencias innovadoras, memorias de encuentros e informes de organismos nacionales e internacionales. Además, ahora Reduc selecciona y difunde textos completos de documentos considerados relevantes en formato digital y en disco compacto, y publicaciones en educación, formato en el que ya cuenta con 730 documentos.

A partir de 1978 el Índice de Revistas de Educación y sobre Investigación Educativa, del CESU-UNAM, empieza a compartir el espacio que venía abriendo Reduc en el campo educativo. Esta base de datos inició, de manera casi simultánea, en formato impreso y digital. Su interés primordial se

centra en resúmenes de artículos de revistas publicadas preferentemente en español de edición mexicana o latinoamericana. En 1990 el IRESIE logra su primera edición en disco compacto y en el resto de la década salen a la luz otros tres números con actualizaciones de la base. La edición de este disco compacto está acompañada con una importante política de distribución a partir de la cual se han colocado las cinco ediciones en CD de esta base en distintos puntos de la Red de Bibliotecas de la UNAM, así como de otras bibliotecas y centros de información de instituciones de investigación y educación superior del DF, el interior de la República y países latinoamericanos. Actualmente esta base de datos indiza 61,042 referencias a las que se puede acceder por internet.

Para finales de la década de los noventa tanto Reduc como IRESIE cuentan con una página electrónica en las bases de datos, a disposición de los usuarios, con la ventaja de acceder a información más actualizada.

La Red Mexicana de Información y Documentación sobre Educación (Redmex) es considerada como una extensión de Reduc, mediante la cual se comparten los productos de otras instituciones como los RAES, IRESIE, la Base de referencias del acervo de la Biblioteca del Centro de Estudios Educativos, La base de datos de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos y el Catálogo de revistas mexicanas de educación. También se ingresan algunos productos de universidades de distintos estados de la República Mexicana. esta red ingresa a internet con una página propia que también permite la consulta en línea.

Es indudable que estas tres bases de datos indizan una gran cantidad de información y que sus medios de circulación han facilitado enormemente el acceso a ellas desde lugares remotos; sin embargo, el desafío ahora puede no estar solamente en la capacidad que tienen para actualizarse e ingresar en ellas la mayor cantidad posible de la información que se produce —ante la creciente cantidad de producción editorial en nuestro campo de conocimiento—, un imperativo mayor de estas fuentes es la adecuada indización de los materiales y, por lo tanto, su clasificación temática así como el ensayo de las formas más ágiles para el acceso a esta información.

Algunos servicios en las páginas electrónicas en las que estas bases de datos están disponibles empiezan a mostrar ejemplos relevantes al respecto. Reduc ofrece un laboratorio educativo en el cual se accede a información sobre temas específicos de manera clasificada, por ejemplo, en educación y valores se proporciona información relativa a marco conceptual, experiencias, enlaces a otras páginas electrónicas, redes y eventos así como estadísticas. Quizá sería importante que alguno de los bancos

existentes lograra desarrollar servicios de consulta especializada como el de los *clearing houses*, que proporciona Educational Resources Information Center (ERIC).

Otro desafío es poder enlazar este tipo de productos en redes electrónicas de información de la ciencias sociales y las humanidades. La Sección de Ciencias Sociales y Humanidades de la Academia Mexicana de las Ciencias propone en el objetivo “Avanzar hacia la formación de un sistema articulado de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades” las estrategias de:

Elaborar padrones, registros, bases de datos, bancos de información y catálogos sobre las instituciones, investigadores, líneas de investigación, proyectos y publicaciones (colecciones editoriales, revistas y otros formatos). Buscar la operación de redes y sistemas para el mejor aprovechamiento de los recursos con que cuenta el área a nivel nacional. Fomentar la sistematización de las citas y referencias bibliográficas de los investigadores del área (*Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México*, AMC, 2001:17).

Al respecto, hay esfuerzos importantes sobre todo en la UNAM. Por otra parte, hay que señalar que, crecientemente, compañías privadas de distribución de información como Elsevier Sciece, Cambridge Scientific Abstracts, EBSCO, entre otras:

[...] se han convertido en intermediarias entre los editores de revistas y de bases de datos, por un lado y las bibliotecas y usuarios, por el otro. Estas compañías han desarrollado tecnologías de acceso a bases de datos que ofrecen a precios muy altos a las bibliotecas y que negocian de acuerdo con el volumen de recursos electrónicos que distribuyen. Recientemente, esta situación se ha convertido en un tema de estudio para bibliotecarios y estudiosos de las ciencias de la información, quienes enfrentan problemas de almacenamiento y catalogación de la información, por lo que se han dado a la tarea de proponer criterios para evaluar la información en *web* y la información que ofrecen las compañías distribuidoras (Cordero y López Ornelas, 2002).

LOS PORTALES: UNA MODALIDAD DIFERENTE

Últimamente ha surgido una nueva modalidad que recoge y difunde información aprovechando las características y servicios de la internet, nos referimos a los portales electrónicos. En México, en el ámbito educativo existe,

por ejemplo, Red escolar para las escuelas de educación básica y normal [<http://www.redescolar.ilce.edu.mx/>]. En el ámbito académico de la investigación educativa, el primer portal más desarrollado y conocido es la Red de Investigadores sobre la Educación Superior (Riseu). Para ilustrar el tema señalamos algunas de sus características.

La red se fundó en 1997 y está formada por académicos dedicados al estudio de la educación superior. La integran investigadores mexicanos e incluye a especialistas latinoamericanos, españoles y de otras nacionalidades; actualmente (agosto de 2002), cuenta con 130 miembros. Los objetivos de Riseu son agrupar a los investigadores dedicados al estudio sistemático de la educación superior, constituir un espacio de interlocución académica, difundir textos relevantes y apoyar la investigación a través del desarrollo de recursos documentales.

Desde 2000 la red, coordinada por Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, cuenta con un portal electrónico [<http://www.suc.unam.mx/riseu/>] que ofrece a sus integrantes espacio para dar a conocer su trabajo (*papers*, *curriculum vitae* y otras informaciones. Actualmente, difunde textos de los miembros de Riseu (la sección de *papers* de los asociados que cuenta ya con 30 textos); textos relevantes en el debate sobre la educación superior contemporánea en el mundo, en especial documentos de organismos multilaterales; apoya el desarrollo de recursos hemerográficos al indicar vías de acceso a bases de datos y redes relevantes, así como vínculos con centros de investigación y revistas temáticas.

La página de Riseu está “índizada” o referida a través de vínculos en los principales sitios que divulgan contenido académico gratuito. Su renovación es constante, pero se cambia de manera importante tres o cuatro veces al año.

Este ágil formato de comunicación de la investigación educativa ha tenido una gran recepción por los interesados. Se reciben aproximadamente 40 visitas diarias a la página, lo que significa más de mil al mes y unas 12 mil al año. Asimismo, recibe al menos una nueva solicitud a la semana para ingresar a Riseu, pero únicamente se acepta a quienes tienen el perfil de investigador establecido e interesado en temas de investigación educativa o educación superior.

Muy consultada por los investigadores educativos y sociales es también la página web del Grupo de Estudios Organizacionales (Grudeo) con sala de lecturas, organizado por nuestro colega Eduardo Ibarra [<http://www.aeo-uami.org/ibarra/ibarra.htm>].

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS MEDIOS MASIVOS
DE COMUNICACIÓN

Una innovación interesante en el panorama mexicano es Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), una iniciativa de la sociedad civil, que surgió en enero de 1999, y cuyo núcleo está formado por un grupo de destacados investigadores de la educación. Los principales objetivos son abrir un espacio social para el análisis de la política educativa y la formulación de propuestas sobre los problemas nacionales en esta materia, así como establecer un diálogo serio y documentado con las autoridades.

En su corta existencia, OCE ha logrado una alta visibilidad pública y un enfoque multimedia de comunicación. Una de sus expresiones más notorias y continuas es la publicación quincenal de textos críticos (comunicados) sobre diferentes temas educativos, como la federalización, los programas compensatorios, la evaluación, el financiamiento, el magisterio, los diferentes niveles educativos, así como la parte educativa de los informes y planes gubernamentales. Desde un inicio, los comunicados son publicados los viernes segundo y cuarto de cada mes en *La Jornada*, un diario de circulación nacional; para junio de 2002 se habían publicado 78.

También ha realizado dos foros nacionales sobre temas específicos. Uno sobre las propuestas educativas en el marco de las elecciones federales de julio de 2000 y otro en el 2002 sobre el federalismo y la participación social en el programa sectorial. Ambos foros tuvieron una amplia convocatoria y acudieron los principales interlocutores de los temas; en el primero los representantes de los partidos políticos y dos candidatos presidenciales, y en el segundo el secretario de Educación.

Además de la publicación de los textos en el periódico, *Observatorio* sostiene y actualiza permanentemente una página web [<http://www.observatorio.org/>], la cual registra en promedio alrededor de 70 visitas diarias; el sitio electrónico permite el acceso a la mayor parte de fuentes de datos o referencias que se utilizan en los textos y un intercambio con interesados en obtener mayor información. *Observatorio* también realiza mensualmente el programa de radio “Deslinde” en el que se toman como punto de discusión los temas de los comunicados; el programa es en Radio UNAM (AM 840) y comenzó en 2001.

La formación de la opinión pública a través de columnas de opinión en diarios y contribuciones regulares en revistas políticas, por parte de destacados investigadores educativos, probablemente ha disminuido en los noventa en comparación con décadas anteriores. El que ha sostenido una labor importante por más de diez años en este sentido es Pablo Latapí

Sarre —uno de los inspiradores principales de Observatorio Ciudadano de la Educación— con una contribución semanal en la revista *Proceso*. En sus artículos de análisis y opinión ha tratado preferentemente —en un 80%— temas educativos. En ocasión de los 25 años de la revista, Latapí también presenta un documentado ensayo sobre “La educación en Proceso”, que analiza los más de 1,500 reportajes, notas, entrevistas o artículos de opinión sobre la educación en México en los 1,305 números de esa revista, señalando qué temas llegaron a ser tratados (predominaron los asuntos universitarios y la educación básica), cómo se trató a los protagonistas y qué reporteros y analistas escribieron (Latapí, 2001b).

Por un tiempo, la investigación educativa también logró presencia en la televisión, más allá de la educativa. Durante 1999 y 2000 se sostuvo el programa semanal de una hora Educación en vivo, en el canal 4 (barra Imagina), conducido por el investigador Manuel Gil,⁴ y respaldado por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, con información y entrevistas (a alumnos, maestros, madres y padres) sobre el tema filmadas previamente, entrevistas y discusiones en vivo entre invitados, entre ellos muchos investigadores, y un teléfono abierto al público. El programa tuvo buena repercusión, pero se acabó con el cambio de administración.

Lo reseñado aquí seguramente no agota el universo de la presencia de la investigación educativa en los medios masivos de comunicación. A la vez es difícil estimar si ésta ha aumentado en relación con épocas anteriores, donde no contamos con iniciativas como con Observatorio Ciudadano de la Educación o un programa televisivo, pero parece que más investigadores educativos sostenían con regularidad columnas de opinión en los diarios más importantes.

⁴ También aquí asesoró Pablo Latapí.

CAPÍTULO 8

USOS E IMPACTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA¹

Rolando E. Maggi Yáñez*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo responde al interés por cuantificar y cualificar el uso e impacto de la investigación educativa en la toma de decisiones en México, con base en el análisis de investigaciones y reflexiones generadas en el país durante el periodo 1993-2001. Sin embargo, la escasez de estudios sobre el tema nos llevó a ampliar la mirada y hacer una revisión más extensa, tanto geográfica como temporalmente, que permite recuperar los escritos de diversos autores de América Latina y de México que tuvieron difusión y repercusión en el país entre 1977 y 2001. Dado que éste es un tema amplio que se traslapa con condiciones institucionales, comunicación de la investigación y formación de investigadores, limitamos su tratamiento al uso e impacto de la investigación educativa en la toma de decisiones políticas, según se desprende de lo mencionado por los autores citados en la bibliografía.

Las búsquedas se hicieron en internet; las bibliotecas de las principales instituciones de educación superior del Distrito Federal, Querétaro, Jalisco y Guanajuato; en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investiga-

¹ Agradezco las sugerencias de Eduardo Weiss, Pablo Latapí y María de Ibarrola, quienes con acuciosidad y paciencia contribuyeron a mejorar la estructuración de este trabajo.

* Investigador-Consultor independiente.

ción Educativa, del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM; en ARIES; TESISUNAM; en la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior y en el Centro de Estudios Educativos, AC. Se excluyeron las tesis de licenciatura y los documentos publicados en revistas de difusión que no hacían análisis originales o en profundidad, además de algunos trabajos que reeditaban planteamientos anteriores ya documentados o no se referían directamente a la problemática. Las excepciones corresponden a estados del conocimiento realizados en 1993 que incluyen menciones al tema. Estos no se contabilizaron en la producción reportada, pues su tema central es otro.

Como resultado, localizamos 31 documentos que nos permiten recuperar los principales planteamientos sobre el tema y presentar un estado del conocimiento sobre el uso e impacto de la investigación educativa en México y algunos países de América Latina.

En este informe incluimos un desglose cuantitativo de la producción generada entre 1977 y 2001, tomando en cuenta las características de los documentos analizados, su fecha de edición, la forma de trabajo y el medio de difusión. En un segundo apartado recuperamos los principales aportes generados por investigadores mexicanos y de Latinoamérica entre 1977 y 1992, los cuales enriquecen el conocimiento del campo y sirven de antecedente para entender las posiciones esgrimidas en el periodo 1993-2001. Éstas se incluyen en el tercer apartado, donde mencionamos resultados de las investigaciones realizadas, los análisis y las propuestas que hicieron los investigadores nacionales en este último periodo. En él también recuperamos algunos trabajos, vivencias y experiencias sistematizadas por investigadores reconocidos en el campo internacional durante este último periodo, las cuales enriquecen la discusión contemporánea. Por último, en el cuarto apartado sintetizamos nuestras conclusiones y sugerencias.

DIMENSIÓN CUANTITATIVA

La preocupación por el uso e impacto de la investigación educativa no es nueva, pues aparece con sus albores en 1963. Sin embargo, a pesar del énfasis que las autoridades del sector han puesto en la búsqueda de efectividad de los procesos educacionales y el interés declarado de los investigadores por resaltar la importancia de su actividad cotidiana, el meta-análisis de las repercusiones de la investigación no es una constante del periodo. La realización de estudios al respecto no ha sido una prioridad, como lo refleja el hecho de que desde entonces sólo se han realizado tres investigaciones

en México. En las bases de datos consultadas identificamos otras cinco en países latinoamericanos.

En las décadas anteriores a 1993 en México sólo ubicamos una investigación, realizada en 1984, un análisis editorial profundo y dos ensayos bien fundamentados. La difusión de la temática tampoco interesó a los investigadores de América Latina, como revela el hecho de que en las bases de datos y en la literatura disponible en nuestro país encontramos apenas siete documentos anteriores a 1993. El resurgimiento de la atención es relativamente reciente, probablemente como resultado de la maduración del campo, y se aprecia como moda en el 2001.

Del total de documentos identificados, 12 corresponden al periodo 1982-1992 y 19 al de 1993-2001;14 fueron elaborados en México y 17 en otros países del continente.

CLASIFICACIÓN DE REFERENCIAS SOBRE USO E IMPACTO
DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

| Tipo de trabajo | Autores, en orden cronológico | Cant. |
|---|--|-----------|
| Investigaciones mexicanas | Medina Reséndiz, Rafael (1984); Arechavala, Ricardo y Tirso Suárez N. (1997); Maya Alfaro, Olga Catalina (1999). | 3 |
| Ensayos, análisis, entrevistas y reflexiones generados en México | Latapí, Pablo (1977); Vielle, Jean Pierre (1981); Weiss, Eduardo (1994a); Weiss, Eduardo (1994b); Kent, Rollin <i>et al.</i> (1994); Rueda, Mario (1997); Weiss, Eduardo (1997); Villa Lever, Lorenza y Félix F. Martínez (1997); De Ibarrola (1998); Latapí, Pablo (2001a). | 10 |
| Doctos. institucionales | Centro de Estudios Educativos, AC (1977). | 1 |
| Investigaciones realizadas en el extranjero | Gatti, Bernardote A. (1986); Briones, Guillermo (1987); Corvalán, Ana María (1988); Briones, Guillermo (1990); Rojas, Alfredo (1992); Reimers, Fernando y Noel McGinn (2000). | 6 |
| Ensayos, análisis, entrevistas y reflexiones generados en el extranjero | Court, David y Pablo Latapí (1979); Boyer, Ernest L. (1982); Schiefelbein, Ernesto (1985); Brunner, J. Joaquín (1993); Coraggio, José Luis (1996); Coraggio, José Luis (1998); De Galicia, Fulvia N. (1999); García Guadilla, Carmen (2000); Tenti, Emilio (2001). "Entrevista a F. Reimers" (2001); Cariola, Patricio <i>et al.</i> (2001). | 11 |
| Total | | 31 |

Los trabajos generalmente corresponden a reflexiones y análisis individuales (24 de los documentos fueron elaborados por un autor); uno es una compilación de 4 autores; 4 fueron preparados por 2 personas; uno es el producto de un debate entre 9 investigadores y otro corresponde a un documento institucional.

Las referencias se encuentran con más frecuencia en revistas mexicanas con reconocimiento científico, editadas por centros de investigación (19.4% del total); en revistas universitarias mexicanas (12.9%) y de la SEP ya desaparecidas (6.5%). Con porcentajes iguales se localizan trabajos en revistas extranjeras, apartados de libros, ponencias presentadas en eventos nacionales organizados por el gremio de los investigadores, informes o documentos multicopiados (12.9%, cada uno). Sólo ubicamos tres libros sobre el tema (9.6%), todos de autores extranjeros.

La mayoría de los autores cuentan con experiencia y reconocimiento en el medio, lo que hace suponer que el tema del impacto de la investigación educativa en la toma de decisiones y la preocupación por la repercusión de sus productos en la práctica educacional es una preocupación de especialistas que dialogan en revistas y foros propios de su ámbito.

UTILIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA TOMA DE DECISIONES. LOS PRIMEROS ANÁLISIS (1977-1992)

La preocupación por el impacto: ¿una tradición de la IE?

Pablo Latapí, autor del más antiguo y del más reciente de los documentos identificados sobre el tema, en 1977 registraba sus reflexiones acerca de las finalidades de la investigación educativa, la utilización y difusión de sus resultados y sus condiciones de efectividad. Él afirmaba que la mayoría de los investigadores de la educación desean contribuir tanto al crecimiento de los conocimientos sobre su disciplina como influir en la toma de decisiones para el desarrollo del campo, pero que en muchos casos esto se logra en forma indirecta, al identificar un problema, al conceptualizarlo de una forma diferente, al enfatizar una necesidad, al derruir un mito o “simplemente, al aumentar nuestra incertidumbre revelando nuevas complejidades en una realidad que considerábamos simple.” (Latapí, 1977:60; Court y Latapí, 1979). La utilidad de la investigación se evidencia también al:

[...] aumentar nuestra conciencia sobre algunos hechos, promover el diálogo crítico entre los educadores prácticos y entrenar o preparar a algunas personas

a través del proceso de investigación [...]. Puede también la investigación contribuir a formar un ‘clima’ diferente para la discusión de algunas cuestiones relevantes para los políticos, y motivar a un número creciente de personas a participar en la búsqueda de soluciones [...] Qué cambios produzca, depende no sólo de la elección de tópicos y enfoques y de los objetivos específicos de los proyectos —descripción, diagnóstico, evaluación, pronóstico, solución de problemas—, sino además de quién sea la persona que investigue, quién llegue a conocer los resultados y quién los aproveche, además de las condiciones políticas y sociales en que la investigación se lleve a cabo (Latapí, 1977:60).

[Y es que] La “política” no son sólo las decisiones operativas. Es también una filosofía, implica un horizonte aceptado de la innovación viable, un estilo para enfocar los problemas y un conjunto de hábitos y procedimientos, aceptados para enfrentar las demandas y las restricciones de la realidad (p. 61).

Ya entonces, a fines de los setenta, se contemplaba el mejoramiento de la calidad de la investigación misma, la participación directa de los tomadores de decisiones en el diseño y ejecución de los estudios (Court y Latapí, 1979) y una mayor atención a las necesidades del contexto como estrategias para tener más incidencia en la toma de decisiones políticas y en la práctica educativa, lo que aparentemente se estaba logrando. Los autores señalaban la importancia de constituir redes nacionales e internacionales como estrategia para el desarrollo e impacto de la investigación.

Según un editorial del Centro de Estudios Educativos AC, redactado por Carlos Muñoz Izquierdo (CEE, 1977):

Ello fue posible gracias a la comunicación que se estableció entre quienes tenían los conocimientos necesarios para introducirlos en la política educativa, y los agentes de decisión de diversos niveles que los aceptaron oficialmente. Tal comunicación tuvo lugar en varias Comisiones que las autoridades educativas establecieron en 1971, con el objeto de contar con mecanismos especialmente diseñados para consultar a la opinión pública, a los técnicos en educación y a las diversas esferas de la burocracia educativa (CEE, 1977: xi).

Diversos antecedentes surgidos durante la década, como los datos expresados en los inventarios de proyectos de investigación realizados por el CONACyT y la SEP en 1973-1974, según los cuales dos terceras partes de ellos estaban orientados a la toma de decisiones, y ejemplos concretos de investigaciones que habían sido tomadas en cuenta al momento de elaborar ordenamientos de política educativa, reuniones y congresos sectoriales organizados por el Estado en múltiples campos, y la participación directa en

la elaboración de los programas de desarrollo educativo a nivel nacional hacían pensar que el vínculo investigación-toma de decisiones se estaba fortaleciendo y se auguraba que “las políticas educativas que se implanten en el futuro tomarán en cuenta, de alguna manera, los hallazgos y planteamientos hechos por diversos investigadores de la educación durante los años recientes (CEE, 1977:xiii).

Condicionantes del impacto. Primeras hipótesis

No todo era optimismo, pues a fines de los setenta ya se veía que si bien algunas recomendaciones de los investigadores se incorporaban en los documentos normativos del sistema educativo, también se daba el caso de que algunas de dichas propuestas quedaban fuera del horizonte de viabilidad establecidas por las condiciones políticas en que se encuentran los agentes de decisión, con independencia de la naturaleza de los vínculos establecidos. Esto desmitifica la idea de que la falta de aplicabilidad de las recomendaciones se debe a un problema de difusión, ya que “la relativa inaplicabilidad de las investigaciones no se origina en alguna falta de comunicación orgánica entre quienes producen y quienes consumen la investigación, sino en las contradicciones que, en el corto plazo, puede haber entre los marcos de referencia de los investigadores y de los agentes de decisión” (CEE, 1977:xv).

Conscientes de estos problemas y de la manera en que se tomaban decisiones, se insistía en la importancia de que las investigaciones fueran conocidas por la opinión pública, en particular sus posibles beneficiarios. Esta propuesta corresponde a un modelo de divulgación que propugna la creación de canales que desencadenen un proceso de discusión, concientización y análisis que, eventualmente y a mediano plazo, generaría las condiciones favorables para consumir las investigaciones de que se trate (p. xviii).

En esta línea propositiva destaca la institucionalización de espacios de encuentro entre investigadores y tomadores de decisiones, como fue Reuniones Informativas en Educación, además de la publicación de revistas especializadas, folletos monotemáticos y resúmenes de investigaciones, estrategia que sería proyectada posteriormente por la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (Reduc).

Por otra parte, se apreciaba que por lo general los problemas que interesan a los investigadores rebasan el horizonte más utilitario e inmediato de quienes diseñan las políticas educativas, creando un desfase motiva-

cional; sin embargo, es justamente la visión estratégica de los académicos la que permite contar con las bases de sustentación necesarias para incorporar las innovaciones cuando las condiciones políticas lo permiten, lo que hacía valorar la altitud de miras y la independencia de los investigadores.

[...] De lo anterior se desprende claramente la conveniencia de que la investigación educativa siga gozando de las condiciones que le permiten seguir el curso dictado por su propia dinámica; no sólo porque de ese modo dichas investigaciones permiten avanzar en el proceso de acumulación de conocimientos que facilita la prueba continua de los diversos paradigmas que en cada momento se van construyendo, ni porque así se pueden convalidar los resultados de los diversos proyectos que se van desarrollando. Lo más importante de todo esto es, a nuestro juicio, que sólo de ese modo los investigadores pueden seguir teniendo abierto el horizonte del cual derivan los temas de sus investigaciones. (CEE, 1977:xvi).

El análisis de las interacciones generadas en el periodo también ponen en evidencia el pragmatismo con que actúan los tomadores de decisiones, y la capacidad técnica y la responsabilidad que deben hacer patente los grupos investigadores para ser tomados en cuenta. El pragmatismo, porque es una condición para determinar y asignar objetivamente los recursos requeridos para generar los modelos pilotos, probarlos y posteriormente difundirlos masivamente con posibilidades de éxito. La capacidad técnica y la responsabilidad, porque demanda a los investigadores y a sus instituciones de adscripción la solvencia necesaria para preparar los recursos humanos que desarrollarán y participar en los procesos generados.

En conclusión, para que los estudios tengan impacto deben darse ciertas condiciones de posibilidad en la esfera política, que mucho dependerán del tipo de investigación que se realice, de las estrategias de indagación e innovación propuestas para generar el cambio, y de diversos factores que lo condicionan. Éstos fueron analizados por Jean Pierre Vielle en 1981, en su artículo “El impacto de la investigación en el campo educativo”, en el cual examina la investigación educativa y su potencial de transformación, y analiza los proyectos de investigación educativa en cuanto componentes de las estrategias del cambio. En él asienta que:

Sostener que la investigación siempre genera conocimientos y que la difusión subsiguiente de los resultados garantiza su aplicación es una falacia o, al menos, una simplificación excesiva de los hechos [ya que] La investigación es un proceso social en el cual los diversos grupos humanos transforman de manera

simultánea conocimientos que tienen de la realidad y sus propias formas de actuar con respecto a la misma.”

Por todo ello el impacto de la investigación educativa en la transformación y desarrollo de los sistemas educativos es limitado, y la repercusión de los proyectos dependerá básicamente de su dimensión, de la índole de la innovación a que den lugar, de su contexto y del grado de participación e interacción que tengan investigadores, animadores del desarrollo, patrocinadores y administradores del proyecto, que condicionarán tanto el desarrollo del proyecto como el beneficio de sus resultados (Vielle, 1981:337-352).

Investigaciones sobre el impacto: la mirada crítica de los ochenta

La participación directa en la elaboración de los programas de desarrollo educativo en el ámbito nacional y datos provenientes de los inventarios de proyectos de investigación realizados por el CONACYT y la SEP en 1973-1974 —cuyos resultados se abordan en la página 197 del presente capítulo— generaban un ambiente optimista que se fortalecía con la creencia popular de que la escolaridad mejora los ingresos, incrementa la productividad, contribuye al desarrollo del país y mejora las condiciones de vida de la población. Además, la investigación despertaba cierta euforia entre los docentes de principios de los ochenta —especialmente entre los normalistas, cuyo sistema formador pasó, en 1984, a ser considerado parte de la educación superior e incorporó a la investigación como un componente importante de la formación de los nuevos licenciados en educación—. La percepción positiva también pudo ser alimentada con el reconocimiento social que el medio educativo otorgaba a los investigadores, quienes conformaban un gremio que permitía la incorporación masiva de los interesados en la investigación a la pionera Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación (AMIE), la cual ampliaba membresías no formales más exclusivas como Reuniones Informativas en Educación. Sin embargo, todavía no estaba clara la dimensión del impacto ni los factores que lo condicionan.

Una investigación formal realizada, en 1983, por el Departamento de Estudios sobre la Investigación Educativa de la Dirección General de Planeación de la Secretaría de Educación Pública arrojó luces al respecto, al poner en evidencia el peso de esta actividad en las dependencias gubernamentales de la época y mostrar la manera en que entonces se tomaban decisiones (Medina, 1984). El estudio pretendía apreciar el grado de in-

fluencia de la investigación en la toma de decisiones y apoyar actividades institucionales en el campo de la educación. Se trabajó con un esquema de informantes clave, compuestos por directores de área de 20 dependencias, investigadores de las mismas e investigadores participantes en actividades de actualización organizadas por la SEP. El estudio demostró su hipótesis original de que:

[...] la investigación no tiene suficiente impacto en los tomadores de decisiones de nivel medio de la SEP. Llama especialmente la atención que:

- 40% de los directivos señala que no se hace investigación en sus dependencias;
- 55% señala que no ha asistido a ningún evento de investigación educativa;
- sólo 20% menciona haber consultado alguna investigación educativa para tomar decisiones en sus dependencias [...]
- [...] es significativo que un número mayor de directivos (25%) señale que importan más los factores sociopolíticos que los resultados de la investigación educativa (20%) para tomar decisiones. Aún más, para la mayoría (55%), importa más responder a criterios del Plan Nacional de Desarrollo que a los resultados de la investigación educativa (Medina, 1984:17).

Una segunda hipótesis, que vinculaba el escaso impacto de la investigación educativa con la falta de relación entre investigadores y tomadores de decisiones, fue rechazada, puesto que 85% de los directores dice tener un contacto permanente con sus investigadores a través de reuniones de trabajos e informes verbales, opinión que es confirmada por el 76% de los investigadores de las áreas correspondientes, quienes además enfatizan que su relación con los jefes es de buena a excelente (83%), y que los directores se informan frecuentemente de la marcha de sus investigaciones o señalan su orientación (92%). Incluso, un 62% dijo que eran consultados antes de tomar una decisión (Medina, 1984:17-18).

El proyecto también confirmó la hipótesis de que “para que la investigación educativa tenga mayor influencia en los directivos de nivel medio de la SEP se requiere de una difusión adecuada y extensiva”, y una cuarta que establecía que “existen deficiencias estructurales y de calidad de la investigación que le impiden ser tomada en cuenta por los directores de área.” Esta afirmación fue confirmada con ejemplos concretos que muestran el subdesarrollo del campo en ese entonces. De ahí que varias de las recomendaciones tengan que ver con la capacitación de los investigadores, la búsqueda de innovaciones, la sensibilización de los directivos, la coordinación de esfuerzos y una mayor difusión de la investigación educativa.

A mediados de los ochenta investigadores de otros países de América Latina llegaban a conclusiones similares, como muestra un estudio realizado por Gatti en 1986. Ella analizó la situación en ocho universidades ubicadas en cuatro estados de Brasil, encontrando que:

La utilización de resultados de investigación por la administración pública escolar [...] no es grande y la demanda de esos órganos a las instituciones de educación superior es esporádica [...] Por otro lado, las dificultades de publicación y divulgación de las investigaciones es evidente y la falta de hábito de uso de una literatura científica por parte de los órganos públicos de administración educacional también es señalada, paralelamente a una cierta timidez o falta de iniciativa de los propios investigadores y de las instituciones universitarias para la divulgación de sus trabajos. Además, se destaca el distanciamiento de las dos instancias y sus dificultades de intercambio por la escasa identificación de intereses comunes y la falta de adecuación de los datos de los investigadores a la realidad del sistema educacional brasileño (Gatti, 1986:13).

El que la investigación brasileña se circunscribiera a las universidades no es raro, pues ellas tienen entre sus funciones primordiales el proporcionar una oferta de enseñanza avanzada, difundir la cultura y contribuir a la creación y diseminación de conocimiento nuevo (Lynton, 1983:83, citado por De Galicia, 1999). Sin embargo, como detectaba Boyer en 1982 al referirse al impacto de la investigación institucional en la educación superior, existía el problema de que ésta no presentaba una imagen clara y coherente de sí misma ante la comunidad académica, y sugería que los administradores, profesores y aun estudiantes participaran en la selección de los cuestiones a investigar, con el fin de reflejar mejor el interés de las personas afectadas e ir ganando el respeto de la comunidad académica ya que, a su juicio, “la investigación institucional no es tomada en serio y los resultados —si los hay— son oscuros”. Por eso los investigadores deberían incrementar el ritmo de la producción teórica y no limitarse a la recabación de datos inconexos, ya que:

[...] al evitar las conclusiones, el investigador paga un precio demasiado alto: en impotencia e ineficacia [...] Cuanto más estrecha sea la visión que el investigador tenga de su papel será más limitado su impacto [...] El investigador se convertirá en un compañero respetado de la comunidad académica sólo mientras desarrolle una actitud imparcial y realista hacia su trabajo e interprete los hallazgos y ocasionalmente proponga la acción (Boyer, 1982).

Estas percepciones, generalizadas entre los investigadores más connotados de América Latina, matizaban las afirmaciones optimistas que habían aflorado en los setenta. Así, Schiefelbein sostenía que:

La investigación sólo cumple un papel importante en tres momentos específicos de los múltiples pasos de la toma de decisiones [...] El primer momento es cuando los políticos o funcionarios buscan definir su problema o posibles alternativas estratégicas de acción. Ahí toman en cuenta —entre otras consideraciones— no investigaciones específicas, sino líneas de investigación sostenidas que han sabido promover sus resultados y conceptos en la corriente de opinión ilustrada o pública. En un segundo momento requieren información adicional para la planificación específica de determinada acción. Esta información, sin embargo, difícilmente se halla disponible en el tiempo requerido. Usualmente se prescinde de ella y se trabaja con información administrativa interna; en algunos casos se encarga su obtención a equipos internos o se contrata su obtención externa. Por último, en algunas ocasiones reaparece la investigación como evaluación, aunque de hecho las más de las veces se realiza de manera informal, y cuando se contrata externamente se busca en primer término legitimar o deslegitimar cierta estrategia (Schiefelbein, 1985, parafraseado por Weiss, 1997:401).

Lo anterior pone en evidencia la importancia de las líneas de investigación sostenidas, el trabajo de mediación simbólica y el peso de las circunstancias políticas en la adopción de estrategias innovadoras, aspectos que serán retomados en la discusión contemporánea.

Las constataciones anteriores y las efectuadas por investigadores y funcionarios de organismos internacionales del continente que subrayaban la escasa utilidad de la investigación para modificar políticas educativas en América Latina, sumadas con el desencuentro que suele darse entre investigadores y otros actores de la práctica educativa, motivaron a Briones (1987) a proponer un estudio sobre diseminación y utilidad de los resultados de la investigación educativa, que metodológicamente trascendiera los juicios y opiniones indirectas. Los resultados, publicados en 1990, confirmaron la escasa o nula utilización de los resultados de la investigación por parte de las autoridades educativas chilenas durante el periodo 1980-1989.

El proyecto de investigación también arrojó datos interesantes sobre las condiciones institucionales de realización de la investigación chilena, que de alguna manera dificultan o limitan sus posibilidades de vinculación con la toma de decisiones, como son la falta de equipos humanos y materiales adecuados, el empleo de modelos teóricos con limitada capacidad

explicativa, la carencia de enfoques interdisciplinarios, el aislamiento, discontinuidad y en ocasiones desarticulación del trabajo investigativo, que llega a pecar de individualismo, la falta de oportunidad de las investigaciones —en relación con los requerimientos políticos— y la insuficiencia de mecanismos de difusión de los resultados de investigación (Briones, 1987:4-5).

En especial, el autor resalta la ausencia de revistas especializadas y la difusión selectiva que los investigadores hacen de sus trabajos, limitándose a sus “capillas”, sin llegar a quienes toman decisiones, con quienes prácticamente no tienen comunicación, y no apreció ninguno de los modelos de disseminación y utilización del conocimiento producido por la investigación sugeridos por R.G. Havelock en 1971 (modelos de solución de problemas; de investigación, desarrollo y difusión; de interacción social y de conexiones, en *Diffusion of innovation*; Nueva York: The Free Press; Briones, 1990, vol. 3).

Corvalán (1988), al analizar las investigaciones que han hecho aportes a la administración educacional de América Latina, cita antecedentes parecidos y presenta algunas hipótesis relacionadas con carencias que podrían explicar el desconocimiento de la información resultante de la investigación, como son la falta de encadenamiento sistemático entre las investigaciones; la baja calidad de algunos proyectos; el uso de una metodología eminentemente descriptiva en la que están ausentes los enfoques críticos; el insuficiente apoyo institucional a la investigación; la escasa difusión de los resultados; las contradicciones entre los marcos de referencia de los investigadores y los de los tomadores de decisión, y por último, la escasez de investigaciones orientadas hacia el diseño de políticas públicas de largo alcance.

Como solución, la autora propone realizar más investigaciones sobre el tema, reforzar los mecanismos de difusión e incrementar las posibilidades de acceso a quienes definen las políticas públicas, además de capacitar a los tomadores de decisiones para que mejoren sus habilidades para el uso de la información derivada de la investigación educativa.

En general, las medidas anteriores son congruentes con las estrategias manejadas originalmente por la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, organismo colegiado surgido a comienzos de los ochenta como iniciativa del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile y otras instituciones del continente, que pretende conectar el conocimiento con la acción y los procesos de toma de decisiones para mejorar la calidad y eficiencia educativa en América Latina, a través de una red formada por 22 centros en 19 países.

Con el apoyo de Reduc y la UNESCO, durante 1990 y 1991, Alfredo Rojas realizó un estudio en cuatro países de América Latina, cuyo objetivo fue investigar los procesos a través de los cuales se diseñan políticas y se toman decisiones desde los ministerios de educación u otras entidades responsables de ese sector. Utilizando una metodología de estudio de casos y empleando entrevistas a informantes calificados, funcionarios gubernamentales de alto nivel, concluyó que:

- a) Existe, entre quienes toman decisiones y diseñan políticas en educación, conversaciones especializadas en torno a distintos temas que tienen que ver con el sistema educacional.
- b) Esas conversaciones abren ámbitos en los que se toman decisiones o se diseñan políticas. Sin embargo, tales decisiones o diseños no necesariamente requieren de los saberes especializados resultantes de la investigación. Cuando éstos no aparecen, en su lugar están presentes conocimientos locales provenientes de evaluaciones o informes técnicos, de tradiciones, o de juicios de expertos.
- c) En cuanto los saberes especializados aparecen, éstos pueden estar contenidos en documentos a los que se accede presumiblemente por vía de mecanismos o sistemas de información del tipo Reduc o UNESCO. Pero también pueden estar contenidos en informes u otro tipo de documentos generados por quienes están interesados en influir la decisión. Cuando los saberes especializados no existen, el saber local aparece contenido en Informes Técnicos propios de las unidades técnicas de los ministerios.
- d) Los docentes e investigadores universitarios pueden llegar a dominar las interpretaciones globales sobre distintos fenómenos o problemas de la educación y, en ciertas circunstancias, influir muy directamente, o bien ser actores principales en el diseño de las políticas (Rojas, 1992:82-83).

INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS SOBRE EL USO E IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA TOMA DE DECISIONES

Referencias sobre el impacto de la IE mexicana en los estados del conocimiento de 1982-1993

Como dicen quienes realizaron el estado del conocimiento sobre Matemáticas en 1993, uno de los grandes objetivos de todo investigador es que los resultados de su trabajo tengan aplicación en la solución de problemas rea-

les. “Sin embargo, la comunidad de investigadores a menudo comparte la sensación de que no se le toma en cuenta para las decisiones que afectan académicamente al Sistema Educativo [...]” (Block *et al.*, 1995:96).

Con el fin de comprobar esta aseveración, revisamos los 28 estados del conocimiento sobre la investigación educativa realizada en México durante el periodo 1982-1993, los cuales fueron publicados en 1995 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sin embargo, no encontramos mucha información, puesto que identificamos menciones a nuestro tema de interés en apenas diez informes, y ninguno refiere investigaciones específicas sobre el uso y los impactos de la investigación educativa en la toma de decisiones, lo que refleja el escaso interés por documentar el impacto de la actividad investigativa.

Uno de los grupos que hizo menciones concretas sobre las repercusiones de su trabajo fue el de Matemáticas. Éste reconoce que los cambios educativos están determinados por multiplicidad de factores —no todos de carácter académico—, pero aún así “los resultados generales de las investigaciones, decantados por el tiempo y el consenso, se han filtrado hacia las decisiones de corte político o administrativo, quizá no con la premura que deseáramos, pero finalmente dejan sentir su influencia una vez que el tiempo ha mostrado su validez [...]”

Los miembros de esta comunidad han ganado espacios reales como consultores e interlocutores calificados y han hecho sentir su impacto en políticas y ámbitos específicos, como el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, los programas de formación y actualización de profesores de matemáticas, asesorías, consultorías, cursillos y conferencias ocasionales solicitadas por dependencias de gobiernos estatales e instituciones públicas y privadas. (Block *et al.*, 1995:96). Esto es el resultado de un trabajo constante y de largo aliento, lo cual les motiva a hacer un llamado a la prudencia. Dicen: “La historia nos muestra que los resultados de las investigación, cuando se aplican prematuramente, corren el riesgo de provocar efectos indeseables, que existe un tiempo mínimo de maduración de las teorías y explicaciones antes del cual es peligroso hacer intentos de aplicación pedagógica”, como ocurrió por ejemplo con la introducción anticipada de los conceptos topológicos en el jardín de niños.

Otro campo que se preocupó por detectar el impacto de sus trabajos en la práctica educativa fue Evaluación del aprendizaje, concluyendo que “se está lejos aún de afirmar que ésta [la investigación] se haya convertido, en la década que nos ocupa, en la fuente fundamental para transformar las prácticas evaluativas, de manera que se identifique la situación real de aprendizaje en los alumnos mexicanos” (Martínez *et al.*, 1995:220). Para

revertir esta situación, y coincidiendo con los autores de Aprendizaje y desarrollo, según los cuales las investigaciones que tienen aplicación inmediata concitan mayor apoyo (López, 1995:55), plantean “responder mejor a los requerimientos sociales de la educación y de los programas educativos que a partir de éstos se derivan”, generando “propuestas concretas que orienten el quehacer educativo” (Martínez *et al.*, 1995:221).

Lo anterior implica incrementar la cantidad de trabajos generados —en especial, “los dirigidos a los actores protagónicos del proceso educativo”—, vigilar su pertinencia y calidad, fomentar la coordinación interinstitucional y contar con redes de información más eficientes, “de tal forma que su impacto sea tanto inmediato como mediato, y sea sistematizado a fin de garantizar una visión integral del fenómeno educativo” (Martínez *et al.*, 1995:221).

En el caso de la investigación sobre Currículum, los autores del estado del conocimiento reconocen que sus aportes han estado más vinculados con “una mejor comprensión y profundidad en la explicación de los fenómenos educativos y sociales vinculados con la problemática curricular, más que en el plano de la intervención sobre planes y programas”, porque su incidencia en la política educativa nacional, en la normatividad institucional, en la formación docente y en el cambio de prácticas y procesos curriculares y áulicos es todavía una tarea pendiente. No obstante, su producción “ha tenido un impacto en el propio ámbito del país”, puesto que los procesos de este tipo emprendidos en el ámbito nacional buscan apoyarse en autores mexicanos, y se ha logrado “configurar un debate, una reflexión y una serie de propuestas que parten de una serie de características y preocupaciones propias de nuestro sistema educativo, y del deseo de ofrecer opciones a su problemática” (Díaz Barriga *et al.*, 1995:137-139).

En esto coinciden con los autores del área Procesos de enseñanza y aprendizaje I, quienes afirman que existen impactos no mesurables de la investigación educativa, como es la constitución de tradiciones de pensamiento sobre algún campo (Rueda *et al.*, 1995:103). De ahí que “El reto de los noventa en este campo es conseguir que toda esta riqueza conceptual se vea reflejada en un cambio significativo de la práctica curricular de nuestras instituciones educativas, así como en un mayor respeto y calidad de la discusión entre sus diferentes actores” (Díaz Barriga *et al.*, 1995:140).

El problema de la calidad de la investigación fue una preocupación recurrente entre los autores del periodo y es una de las causas que podría explicar el escaso impacto de la investigación educativa en la toma de decisiones. Así lo señalan Valenti y Moya, al identificar algunas limitaciones de los trabajos de su campo:

En síntesis, interesa decir que la investigación sobre políticas hacia el posgrado ha estado en general dominada por trabajos cuyo carácter es más reflexivo y propositivo que analítico y prescriptivo. Se trata en general de trabajos que no están sustentados en investigaciones amplias y/o acotadas sobre el tema, o bien, cuya definición de los problemas y/o situaciones a enfrentar no se apoya en un rigor conceptual y analítico y por tanto, es frecuente encontrar poco orden y escasa conexión entre los problemas que se señalan.

Una primera consecuencia de esto es que las recomendaciones son meras propuestas generales, que no se derivan coherentemente de la problematización. La segunda consecuencia es que suele darse un traslado mecánico: de los grandes problemas identificados en el posgrado nacional, a los casos más particulares (Valenti y Moya, 1995:102-103).

Este juicio es compartido por Bracho, del campo La formación tecnológica, al aseverar que en “una parte importante de las publicaciones registradas sobre el subsistema tecnológico [...] [las investigaciones] padecieron de un bajo nivel de generalización de sus resultados, en algunos [casos] debido a su pobreza analítica y, en otros, a la falta de consistencia entre las teorías propuestas, los enfoques y los métodos utilizados” (1995:313-314).

Con todo, en su campo se hicieron contribuciones a nivel conceptual-teórico, “más allá del trabajo descriptivo y propositivo” (Bracho, 1995:313). De la misma forma, “las pocas investigaciones empíricas en el tema [de la planeación de recursos humanos] lograron realizar, en un ambiente de escasez de recursos financieros, una importante contribución al tema; algunas han destacado las complejidades de una economía en transición —como la mexicana—, en lo que se refiere al tema central del área: *trabajo*. Otras han especificados los espacios de significación de las relaciones entre educación y la economía en ámbitos socioculturales y políticos heterogéneos. Y otras más han señalado los alcances y las limitaciones de las estrategias generalizadas en lo abstracto” (Padua, 1995:235). Además, los programas de formación de investigadores empezaban a reconocer la importancia del rigor metodológico y algunos artículos en proceso mostraban un panorama más alentador, al explorar “con mayor rigor metodológico y estadístico problemáticas relacionadas, por ejemplo, con educación y distribución del ingreso, análisis de costo-beneficio, ejercicios de planeación estratégica, estimaciones de oferta y demanda en algunas ramas y profesiones” (ibídem, p. 235).

En el caso de las investigaciones sobre procesos de enseñanza y práctica docente, los revisores aprecian que, “al menos en ciertos ámbitos educativos, algunos de los conceptos de estas investigaciones —como

práctica docente, vida escolar cotidiana o saberes del magisterio— se convirtieron en parte constitutiva del discurso”, lo que se aprecia en documentos oficiales de política educativa, en el discurso diario de instituciones formadoras y en el lenguaje cotidiano de maestros y autoridades educativas (Rueda, 1995:103-104). Las investigaciones más destacadas también aportan sustento conceptual y didáctico a ciertos programas de estudio, como los de licenciatura en educación primaria, y son utilizadas como parte de la bibliografía básica de las carreras en educación, cuyos alumnos y egresados generan un mayor demanda por este tipo de trabajos y unos pocos llegan a interesarse por incorporarse al campo de la investigación.

No obstante lo anterior, los investigadores detectan una baja influencia de los estudios de este tipo en la realidad educativa, lo que probablemente:

[...] tenga que ver con la pluralidad de interlocutores posibles (políticos, administradores, académicos, maestros, estudiantes, etc.) sin correspondencia con una variedad adecuada en cuanto a los medios de difusión de los trabajos. En este sentido es necesario cuidar las formas y canales que presentan los resultados de la investigación. Es importante que la comunicación con los políticos y los administradores sea por formas no académicas. En estos términos valdría la pena recuperar las experiencias de otros equipos profesionales que tienen mayor influencia en la toma de decisiones. Parece que en la década que aquí analizamos, la forma de difundir los estudios le dio mayor importancia al mundo académico (la mayor parte fueron artículos en revistas o en memorias de eventos sobre el tema), olvidándose de los otros ámbitos que suelen tener mayor peso sobre la dinámica de lo educativo (Rueda *et al.*, 1995:105).

La comunidad investigadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos, coordinada por Guillermina Waldegg, al señalar las perspectivas de la investigación en su campo, centró sus recomendaciones sobre difusión e impacto en dos aspectos: la promoción de la interacción de los grupos de investigadores, mediante el establecimiento de centros de documentación, bancos de datos e índices de los trabajos de investigación educativa; el establecimiento de redes de comunicación entre investigadores; y la creación de nuevas revistas y el fortalecimiento de las existentes, como medio idóneo para compartir los resultados de la investigación con la comunidad educativa (Waldegg, 1995:18).

En el caso de uno de sus campos, Ciencias naturales y tecnología se identificaron cinco trabajos que “responden a la necesidad de resolver problemas específicos detectados por los maestros en su práctica cotidiana”

(León *et al.*, 1995:81). Los investigadores del campo de las Ciencias históricas-sociales, por su parte, recomendaban “Considerar temas de investigación que permitan fundamentar las decisiones para mejorar la calidad de la educación”, “evitar la falta de continuidad y la desaparición de núcleos básicos” de investigadores, “crear y ampliar los espacios existentes para la difusión de resultados de investigación” y “Apoyar la publicación de los trabajos con las exigencias académicas pertinentes”, entre otras medidas que permitirían mejorar la calidad de la investigación, contribuir al avance científico y proponer soluciones a los problemas de su área de conocimientos (Taboada *et al.*, 1995:206).

Loyo y Luna, al sintetizar las conclusiones de los estados del conocimiento sobre Políticas Educativas y Científicas, destacan como tendencia del periodo 1983-1993 el paso de estudiosos de la política educativa a roles de funcionarios públicos o directivos de instituciones de educación superior, y el incremento de la presión de los encargados de formular políticas sobre los centros de investigación y sus instituciones de adscripción para que conformaran grupos encargados de elaborar diagnósticos y propuestas. En conjunto, esto condujo a un incremento de los ensayos interpretativos sobre temas marcados por la coyuntura, algunos de los cuales fueron publicados satisfaciendo así los objetivos de comunicación de los investigadores. Sin embargo, muchos otros “quedaron confinados a los estrechos ámbitos de quienes los patrocinan”, lo que explicaría “la escasez de investigación educativa de largo aliento, que es uno de los hallazgos que se desprenden de los estados del conocimiento” (Loyo y Luna, 1995:137).

Una situación parecida se vivió en el campo de la Planificación de recursos humanos, analizado por Jorge Papua. Él, además de destacar la dificultad de realizar estudios empíricos y las deficiencias metodológicas en algunas de las escasas investigaciones realizadas, señala que los académicos “se han despreocupado por el tema, o se han concentrado en aspectos del financiamiento del sector educativo, o de políticas en el ámbito de la ciencia y la tecnología.” A diferencia de lo que ocurre en el ámbito mundial, donde las investigaciones son muy numerosas, los estudios sobre México son mínimos y ninguno aparece en las revistas internacionales de mayor prestigio, como no sea algunas referencias específicas en estudios comparados.

Por último, cabe destacar el interés de algunos campos, sobre todo los ubicados en el área de Educación, cultura y procesos sociales, por fortalecer los vínculos entre teoría y práctica. Quienes trabajaron el tema de la Educación de adultos y educación popular fueron muy explícitos al respecto, al reconocer que “los educadores de América latina han optado por la

práctica como fuente principal del conocimiento que guía y orienta la acción. Esto se debe a uno de los postulados básicos de este tipo de educación: partir del sujeto educando y de su realidad concreta; pero también a la cambiante dinámica social en que se insertan los programas educativos, la cual exige distintas respuestas y marcos de análisis.” (Salinas *et al.*, 1995:103). Una concepción de este tipo conduce necesariamente a realizar investigaciones aplicadas, con impactos que, aunque no se mencionen y “requieren ser cuantificados y analizados cualitativamente” (ibídem, p. 105), seguramente son percibidos por los destinatarios de los trabajos.

Una situación similar se aprecia en el campo Educación de la familia para el desarrollo de sus hijos, quienes también propugnan porque los procesos educativos se vinculen con la solución de los problemas concretos de los participantes y advierten que la investigación que realizan “es fundamentalmente de naturaleza aplicada y de orientación pragmática” (Schmelkes *et al.*, 1995:232), “porque el conocimiento logrado tiene sentido en la medida que posea una capacidad transformadora de la realidad” (ibídem, p. 231). Juicios parecidos se expresan en los trabajos del campo Educación indígena, de género y comunicación (Delgado *et al.*, 1995:287), y comparten con Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos, una autocrítica con respecto a la poca sistematización de sus experiencias y la escasa fundamentación teórica de las mismas (West *et al.*, 1995:371).

Investigaciones, reflexiones y acciones posteriores al II Congreso Nacional de Investigación Educativa en México

El II Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en 1993 en siete sedes y que congregó a más de 4 mil personas fue un parteaguas para los investigadores de la educación en el país, pues sentó nuevas bases de interacción entre instituciones e investigadores, recuperó la memoria de la investigación realizada entre 1982 y 1993 y creó una dinámica de discusión que persiste hasta ahora.

El tema del impacto no podía ser ajeno a los investigadores mexicanos, y se expresó en el primer documento del periodo 1993-2001, un análisis documental realizado en 1993 por Villa Lever y Martínez, el cual fue enriquecido con el aporte de investigadores reconocidos que participaron en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa. El trabajo se publicó recién en 1997 y resume las principales preocupaciones, comentarios y propuestas de acción sobre el tema “Comunicación e impacto de la investigación educativa” que se manifestaron durante el proceso de realización de

dicho congreso. Los autores definen la toma de decisiones “como una actividad para el procesamiento de la información necesaria para llevar a cabo un propósito o un fin”, señalan que “uno de los grandes objetivos de todo investigador es la aplicación de los resultados de la investigación en la solución de problemas reales”, e indican que existe “una difícil relación entre investigación y toma de decisiones o, dicho de otro modo, entre investigación y política.”

El informe destaca la escasa difusión de la mayoría de las investigaciones, cuyo ámbito de incidencia es limitado, siendo excepcional el caso de algunos campos de estudio que han tenido impacto en la educación mexicana, como son lectoescritura, calidad de la educación, enseñanza de las matemáticas y práctica docente.

El escaso impacto tendría relación con una percepción bastante generalizada entre los académicos, según la cual los procesos investigativos y la toma de decisiones responden a lógicas distintas y no necesariamente compatibles, que originan dos tipos de investigación: la que “sigue su propio ritmo y produce conocimiento nuevo” y los “diagnósticos, evaluaciones y trabajos cuyo objetivo sea la resolución de problemas.” Según los autores, “[...] las políticas de más largo alcance o innovadoras requieren de conocimientos globales”, sin embargo, “Es el conocimiento práctico, y a la mano, el que le permite al funcionario del sistema solucionar problemas”.²

² La diferencia de lógicas entre los practicantes de la investigación y los tomadores de decisiones políticas ha sido tratado también en trabajos que buscan acercar la educación con el trabajo y resultan pertinentes para explicar la falta de vinculación entre investigación y toma de decisiones. María de Ibarrola, por ejemplo, señala como paradigmáticas las diferencias entre los objetivos que se persiguen en cada caso, las escalas de análisis que utilizan, los recursos que requieren, los tiempos que manejan, etcétera.

El factor tiempo es especialmente relevante, pues mientras en las empresas y en la toma de decisiones políticas el respeto a las programaciones y la oportunidad de la respuesta es fundamental, en las ciencias importa más la veracidad y certeza del conocimiento generado, con independencia del tiempo que demande su obtención. Los fines propios de cada sector determinan el tipo de investigación que les interesa y la manera en que se organizan para obtener nuevo conocimiento y, en su caso, aplicarlo. Así, mientras para los empresarios y los gobernantes el beneficio económico o político es fundamental y buscan generarlo en el menor tiempo posible, los académicos tienden a hacer abstracción de esta variable y en ocasiones no evalúan suficientemente los riesgos del incumplimiento de metas, los costos y el impacto financiero de su actividad.

En el documento se hace notar la presencia creciente de investigadores en puestos de asesoría y toma de decisiones políticas, y se afirma que los resultados más generales de la investigación —promovidos por las líderes de opinión pública— se filtran y manifiestan en las decisiones de corte político-administrativo, de tal forma que se deja sentir la influencia de los resultados una vez que el tiempo ha permitido crear dichos consensos a partir del reconocimiento de la validez de los resultados (Villa Lever y Martínez, 1997).

En un estudio realizado en el ámbito de la educación básica y normal, Maya Alfaro (1999) trató directamente el tema del uso de la investigación en la toma de decisiones. Combinando el análisis documental con entrevistas a siete informantes calificados, demostró que los documentos de política nacional (como el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*) incorporan planteamientos derivados de investigaciones y diagnósticos previos, y que existe una influencia significativa de la investigación en el currículo de los niveles de educación primaria y secundaria, así como en los enfoques, contenidos y propuestas metodológicas para la formación docente. Sin embargo, advierte que el vínculo investigación y política no está plenamente desarrollado y que mucha de la información importante generada por la Secretaría de Educación Pública es de circulación restringida o no está sistematizada, lo que de alguna manera obstaculiza el fortalecimiento del vínculo, el cual también se dificulta por la percepción de los tomadores de decisiones de que los tiempos de investigación son muy largos comparados con sus requerimientos inmediatos de información (Maya Alfaro, 1999).

La tercera investigación del periodo 1993-2001, con el sugerente título de “Toma de decisiones y desarrollo institucional en las universidades públicas” (Arechavala y Suárez, 1997), limitó su análisis a las decisiones presupuestales extraordinarias y a algunas decisiones académicas de dos instituciones de enseñanza superior. En sus resultados no se menciona a la investigación como un insumo para la toma de decisiones por parte de las autoridades universitarias, y pareciera confirmarse uno de sus supuestos originales, que concibe a la toma de decisiones como “lata de basura”, “en tanto el proceso consiste en influjo de eventos, problemas, soluciones y recursos que se entrecruzan, sin un orden o lógica aparente. Las decisiones que debieran ser producto de decisiones estructuradas son más bien producto de eventos azarosos y significados erráticamente contruidos, con independencia de los procesos que formalmente debieron normarlas” (p. 3).

Con énfasis diferenciados, las reflexiones del periodo 1993-2001 confirman la importancia de la investigación tanto en la toma de decisiones

políticas como en la práctica educativa, pero matizan y condicionan sus posibilidades de interacción. Así, Weiss (1997), al analizar epistemológicamente y desde un punto de vista histórico social el desarrollo de la investigación educativa entre 1963 y 1996,³ resalta la estrecha relación entre la investigación educativa mexicana y las reformas educativas (planeación de la educación superior, diseño de nuevos planes y programas de estudio, didácticas específicas, formación de docentes), pero alerta en cuanto al carácter de la relación entre investigación y toma de decisiones y entre investigación y cambios en la práctica docente y escolar, puesto que “no es tan directa como supusimos por mucho tiempo” (p. 401). A su juicio, y sin juzgar si han contribuido a mejorar la acción, las corrientes que propugnaban una relación directa entre investigación y desarrollo educativo (como la investigación-acción y el modelo de docencia-investigación) han hecho pocas aportaciones a la generación de nuevo conocimiento y esto ha sido usualmente en los casos en que los procesos fueron dirigidos por investigadores de alto nivel.

Los simpatizantes de la investigación de desarrollo han perdido fuerza entre la comunidad investigativa. Sin embargo, dentro de la academia ocasionalmente se escuchan voces que llaman a responder más oportunamente a las necesidades de los usuarios de la investigación. Rueda (1997), por ejemplo, al reflexionar sobre la relación entre investigación educativa y procesos de decisión, concluye proponiendo varias acciones para impulsar la investigación y favorecer el vínculo entre ésta y la toma de decisiones, como son el fortalecimiento de los programas de formación, los de difusión y los de organización profesional de los investigadores; una propuesta de consolidación de vínculos con las agencias financiadoras; y “lograr una mejor adecuación de la investigación a las necesidades de los usuarios, tomadores de decisiones, maestros, alumnos y padres de familia. Dicha adecuación debería reflejarse en la selección misma de los temas, de las metodologías empleadas y del lenguaje utilizado”, y resalta que “la determinación de prioridades en materia de investigación puede ser un medio de acercamiento entre investigadores y usuarios” (p. 202).

Weiss (1994b), por el contrario, aunque reconoce la necesidad de que existan agendas gubernamentales de investigación que se financien con fondos propios y recomienda que los gobiernos contraten externamente y

³ 1963 es considerada por muchos autores una fecha hito en la historia de la investigación educativa, resaltada por la creación de varios centros especializados en América Latina. En México fue paradigmático el Centro de Estudios Educativos, AC, fundado en noviembre de ese año.

por concurso los diagnósticos, evaluaciones y prospectivas requeridos por las Secretarías de Educación, acota que

Los temas a investigar y los enfoques teórico-metodológicos más adecuados son asunto interno de las comunidades científicas. Es importante desarrollar líneas de investigación sostenidas para producir conocimientos de alta calidad. Es significativo que temas aparentemente alejados de las urgencias económicas, como lo son la enseñanza de las matemáticas, o el análisis y la práctica docente, que se han consolidado durante más de una década por la decisión de los investigadores respectivos y sus instituciones, hayan tenido gran impacto en la reciente reforma educativa (1994b:39).

Esta posición es congruente con la tradición imperante en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, institución de adscripción del autor. Las condiciones institucionales favorables que sus investigadores han conquistado han permitido al DIE perfilar y consolidar líneas de investigación con equipos que pudieron crecer y acumular experiencia a lo largo de los años, producir conocimientos en sus áreas de interés y participar en la discusión científica contemporánea, lo cual refuerza su capacidad para responder a los diversos requerimientos del sistema educativo nacional.

Latapí (1994), en la tercera parte del libro *La investigación educativa en México*, que se centra en el impacto y la efectividad de la investigación educativa, presenta de nuevo los artículos “Reflexiones acerca del ‘éxito’ de la investigación educativa” y “El proceso de investigación” (basado en el trabajo conjunto de Latapí con David Court de 1979), así como una conferencia suya sobre “Investigación educativa y políticas”. Parte de estos trabajos son producto de su colaboración en el International Development Research Center (IDRC) de Canadá (especialmente con Robert Myers), pero también de la reflexión de la experiencia de las Reuniones de Información Educativa (RIE). Algunos de estos trabajos ya los reseñamos en su contexto cronológico.

Entre los ejes de la reflexión de Latapí destacan los siguientes: la investigación educativa tiene que ser socialmente útil, pero sin caer en utilitarismos ni desconocer el importante papel que juega la investigación básica, “hacemos investigación como personas... o [como] sociedad, porque pensar nos es indispensable [es] una manera de expresar nuestra libertad” (p. 238). Agrega que la repercusión de un proyecto de investigación está relacionado con su carácter innovador para los procesos educativos, la investigación es un proceso social, no sólo en su difusión sino desde su concepción, en la manera de expresar un compromiso, “de que lado se

está” (p. 239). Subraya la importancia de la evaluación e indica que la relación entre investigadores y políticas es compleja, debido a la amplitud de esta últimas, por lo que: “Es probable que las políticas e innovaciones educativas más importantes continuarán originándose en actos de fe política y de imaginación, más que en las concepciones matizadas producidas por la investigación” (p. 221).

En la época reseñada (1993-2001), investigadores educativos mexicanos buscaron aumentar el impacto de la investigación educativa de diversas formas. Por ejemplo, en el año 2000 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC organizó junto con la Dirección de Asuntos Internacionales de la SEP cuatro seminarios para el análisis, discusión y evaluación de programas educativos administrados por esta dependencia. El COMIE invitó a los investigadores expertos y la SEP a los responsables de las iniciativas. Este intento —más restringido en la cantidad de participantes que las Reuniones de Información Educativa de la segunda mitad de los años ochenta—, terminó al concluir la administración. Continúan presentándose solicitudes de asesoría a investigadores individuales, a sus instituciones o las organizaciones representativas de los investigadores, como se aprecia en la actualidad en relación con el INEA y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Investigadores destacados también han participado en la elaboración de programas de gobierno, como ocurrió con el Programa Sectorial 1995-2000, y más recientemente, cuando un grupo de investigadores educativos afiliados al COMIE participó en la elaboración de las “Bases para el programa sectorial de educación, 2001-2006”, a cargo del Equipo de Transición del entonces Presidente electo.

Como otra expresión de la incidencia, algunos investigadores llegaron a ocupar puestos importantes en la dirección de instituciones académicas y del sector público, destacando la titularidad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en la administración pasada y de la Coordinación General de la Educación Intercultural en la actual.

Lo que vemos en el ámbito nacional se reproduce también en los estados, los cuales cada vez en mayor medida contratan los servicios técnicos de investigadores e instituciones especializadas en la realización de investigación educativa para elaborar sus diagnósticos, asesorar o evaluar sus programas.

A la vez, los investigadores aumentaron su presencia en los medios. Destacan entre otros —de nuevo sin pretender de ser exhaustivos, para lo cual remitimos al capítulo sobre Comunicación de la Investigación Educativa— Observatorio Ciudadano de la Educación, con sus más de noventa

comunicados en el periódico *La Jornada*, pero también la presencia creciente en los medios electrónicos. En televisión se sostuvo durante 1999 y 2000 el programa semanal de una hora *Educación en vivo*, en el canal 4 (barra Imagina), conducido por Manuel Gil Antón, asesorado por Pablo Latapí y respaldado por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, en el que participaban muchos investigadores.

Por último, es interesante conocer la manera en que las autoridades educativas responden a las críticas y sugerencias de los investigadores. Pablo Latapí (2001a) esclarece este asunto en un artículo titulado “¿Sirve de algo criticar a la SEP? Comentarios a la Memoria del sexenio 1995-2000.” En él da seguimiento a cinco temas de política educativa que fueron objeto de su atención durante el periodo presidencial de Ernesto Zedillo (autoritarismo y triunfalismo oficialista; la imposibilidad de incrementar el gasto educativo; el encubrimiento de los resultados de las evaluaciones; la participación social, y la distribución a los estados de los recursos federales para educación básica). Concluye que en un caso, el ocultamiento de los resultados de evaluaciones, “se ignora la crítica” y en cuatro el discurso de la autoridad se atenuó:

[...] trasluciendo que, de alguna manera, fueron atendidos los cuestionamientos de los críticos; se observa, en general, un mayor esmero por evitar expresiones triunfalistas o presentaciones de cifras efectistas. Se matiza la posición respecto de la imposibilidad de incrementar el gasto en educación; se acepta que las características del Consejo Nacional de Participación Social podrán variar en el futuro y se constata claramente un discurso diferente en relación al tema de la distribución de los recursos federales a los estados (Latapí, 2001a:469ss).

Peor suerte tuvo el citado Observatorio Ciudadano de la Educación, iniciativa ciudadana con una amplia base social en la que destacados investigadores mexicanos analizan temas de interés y hacen llegar sus propuestas a las autoridades y la opinión pública. Según revela Latapí, no obtuvieron respuesta a más de cuarenta comunicados publicados durante el último sexenio priísta (Latapí, 2001a:465).

Según apreciamos, la crítica de los investigadores tiende a aceptarse solamente en algunos aspectos relacionados con el uso técnicamente correcto de la información estadística. En otros casos las autoridades aceptan—tardíamente— y sólo en el discurso las limitaciones de sus acciones, justificándolas de diversas maneras, y rechazan tajantemente cualquier crítica que afecte el funcionamiento tradicional del sistema, a menos que ésta pro-

venga de grupos afines en el poder, como son los gobiernos de la mayoría de los estados y la representación mayoritaria del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Lo anterior demuestra “el valor limitado y variable de la crítica externa; los investigadores de la educación debemos aprender que hay muchas maneras de ser eficaces” (Latapí, 2001a:471).

Discusión latinoamericana contemporánea

Las conferencias internacionales patrocinadas por organismos financieros y educativos, a comienzos de la década de los noventa, generaron documentos muy ambiciosos, como *La educación encierra un tesoro* de la UNESCO y *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* de la CEPAL. Más recientemente, los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con *Sociedad del saber y gestión de conocimientos* (2000) vuelven a poner en el tapete de la discusión el problema de la orientación que debe tener la educación y la utilidad de la investigación en el diseño de políticas y prácticas educativas.

En forma más específica, investigadores connotados que ocupan altos puestos en la administración pública después de haber fungido como consultores de organismos internacionales o ser directivos de centros de investigación, junto con académicos adscritos a instituciones prestigiadas de educación superior en los países del continente, han puntualizado algunos aspectos de la discusión y sugerido estrategias para fomentar el uso e incrementar el impacto de la investigación educativa. Recordemos los trabajos de Schieffelin desde las décadas de los setenta y ochenta, y más recientemente los aportes de Brunner (1993), Weiss (1994), Coraggio (1996 y 1998), Cariola *et al.* (2001), Reimers con McGinn (2000) y Tenti (2001).

La polémica gira en torno a tres aspectos: las formas que adopta la vinculación entre investigación y toma de decisiones y las estrategias para lograr un mayor impacto en las decisiones políticas que afectan al sistema educativo; la relación teoría-práctica o investigación y desarrollo educativo; y las repercusiones que la globalización y el neoliberalismo inducen en la educación y el trabajo de los investigadores.

El primero de los aspectos señalados ha sido objeto de análisis por parte de varios autores, en los que se apoya García Guadilla (2000) para sostener que geográficamente existirían diferencias de modelos de vinculación entre la investigación y la toma de decisiones.

El trabajo de García Guadilla, más que analizar la interacción, describe las principales instituciones y asociaciones presentes en los espacios donde se ubican los sujetos protagonistas del vínculo, y no parece haber suficiente

evidencia empírica para sostener algunas de sus afirmaciones, como la que indica que la situación en América Latina sería más similar a la de Norteamérica, “en cuanto a la separación de los espacios investigación-toma de decisión, aun cuando en algunos países existen académicos que, ejerciendo también el rol de consultores, establecen redes informales de articulación entre las diferentes esferas” (García, *op. cit.*, pág. 2).

Uno de estos académicos es José Joaquín Brunner quien, en 1993 se preguntaba si la investigación social contribuye a la toma de decisiones. En una conferencia pronunciada en Punta de Tralca, Chile, presentó una visión novedosa de la figura del intelectual, esbozó la relación entre los conocimientos y su utilización práctica, abordó la utilización de conocimientos a la luz de un modelo “iluminista” o ingenieril y otro “autorregulador”, formuló sus apreciaciones sobre la participación de los investigadores educacionales en la formulación y decisión de políticas, y desarrolló varios argumentos en torno al nuevo contexto en que se desenvuelven las prácticas de conocimiento, que por su importancia citaremos *in extenso*.

Según Brunner, los intelectuales son visualizados como entes que afrontan el conflicto “entre el poder de mandar —con sus oficinas, rangos y símbolos de prestigio— y el de crear —a través de la investigación, la reflexión y la comunicación— conocimientos y medios simbólicos de acción. En su imagen positiva, el intelectual es visto como un articulador y racionalizador de intereses dispersos, capaz de expresar demandas sociales y de aportar su ciencia a los procesos de toma de decisiones” (1993:8). Más específicamente y de acuerdo con el modelo iluminista o ingenieril, donde las ciencias juegan un papel central, los investigadores sociales:

Proporcionan las bases para el desarrollo material de las sociedades y los conocimientos e instrumentos para mejorar la vida social, organizar el gobierno de los asuntos públicos y resolver los problemas de control simbólico de la población... su expectativa es que la investigación proporcione evidencia empírica y conclusiones que sirvan para resolver un problema [...] [aunque] Según los estudios disponibles, las expectativas generadas por esta visión sobrepasan con mucho su efectividad empíricamente constatada”, puesto que para ello “se requiere un conjunto concatenado de circunstancias que difícilmente concurren en la práctica” (ibídem, pp. 9-10).

El primer modelo [ingenieril] valora en alto grado el papel que desempeñan los órganos decisores y ejecutores del Estado. En cambio, el segundo modelo, el que profesa la autorregulación, pone su confianza en procesos de decisión y coordinación que nacen de contextos interactivos donde participan

diversos agentes dotados de información parcial y conocimientos locales [...] este modelo favorece la generación de contextos relativamente autónomos de interacción para resolver problemas complejos [...] valora las capacidades de autoaprendizaje de los agentes y organizaciones y trabaja con el supuesto de soluciones parciales e incompletas, de ensayo-error, concibiendo a la política —y las políticas— como una esfera de menor gravitación [...] los agentes —incluyendo a los funcionarios decisores— producen interactivamente ciertos arreglos más o menos inestables, para lo cual utilizan información y conocimientos tamizados por consideraciones instrumentales o estratégicas. Además, operan siempre en contextos donde la comunicación está sistemáticamente distorsionada por la asimetría en la distribución de recursos de influencia y control. Es bajo esas condiciones, por tanto, que los conocimientos producidos por la investigación social podrían llegar a incidir, limitadamente, en los procesos de tomas de decisiones y solución de problemas (pp. 9-11).

Los cambios en el contexto contemporáneo, considerado “interactivo, donde operan múltiples racionalidades y donde las decisiones a que se espera arribar se hallan, en buena medida, indeterminadas”, llevan a debilitar el rol del conocimiento provisto por la investigación y hacen aflorar su otra cara, como destreza disponible para el tomador de decisiones, frente a la visión tradicional del conocimiento como idea o bien simbólico que busca, “antes que todo, comunicarse y obtener reconocimiento de los demás productores al interior de las respectivas comunidades disciplinarias” (ob. cit, p. 16).

Rompe, también, “el viejo esquema triangular de producción, difusión y utilización” del conocimiento para dar paso ahora a “un sistema que se asemeja cada vez más a un contexto de mercado dentro del cual se organizan los servicios desarrollados por los analistas simbólicos” (p. 18).

Bajo la presión de los reacomodos que experimenta el mercado del analista simbólico, el tiempo requerido para investigar sería y productivamente se reduce, al punto que la investigación empieza a concebirse como acción contra demanda, de corto plazo, de escaso contenido teórico o conceptual y sujeta a una agenda de problemas que no serían necesariamente los más significativos desde el punto de vista interno del campo de la investigación [...] (p. 19).

[...] cabe observar que el financiamiento para este tipo de actividades en vez de disminuir se ha ensanchado, sólo que bajo nuevas modalidades las cuales tornan obsoletas aquellas que en el pasado permitieron el desarrollo de las universidades y los centros académicos de investigación. Así, por ejemplo, la globalización del mercado de los analistas simbólicos redefine las viejas rela-

ciones de cooperación internacional, sustituyendo las modalidades de financiamiento benevolente o solidario por modalidades ahora condicionadas por el lado de la demanda (p. 19)

[...] Como efecto de todo esto se teme, además, que la investigación pudiera perder uno de sus rasgos más apreciados por los propios investigadores: su carácter crítico [...] (p. 19) [y] resulta del todo predecible que el tiempo de la investigación social tenga que adaptarse a las cambiantes condiciones de la producción y circulación de conocimientos e información (p. 20).

En suma, parece haber llegado el momento en que el conocimiento deja de ser el dominio exclusivo de los intelectuales y sus herederos más especializados —investigadores y tecnócratas— para convertirse en un medio común a través del cual las sociedades se organizan, cambian y adaptan. De aquí en adelante corresponde a los investigadores sociales ajustarnos a esa nueva situación o corremos el riesgo de convertirnos en una comunidad marginal (p. 21).

El artículo de Brunner fue publicado en México en la revista *Universidad Futura*, junto con una revisión crítica del mismo por parte de Eduardo Weiss y un debate donde nueve investigadores connotados (Carlos Muñoz Izquierdo, Rollin Kent, Felipe Martínez Rizo, Sylvia Schmelkes, Mario Rueda, Romualdo López, Ricardo Moreno, Elsie Rockwell y Eduardo Weiss) señalaron, entre otros temas, ejemplos de vínculos e impactos diversos entre investigación y toma de decisiones, coincidiendo en sus argumentos contra una concepción lineal de la relación, y alertan sobre el peligro para la autonomía de la instituciones y el desarrollo de la investigación que entraña el que los investigadores abandonen sus funciones académicas sustantivas para desempeñar los nuevos roles sociales emergentes (entre ellos, el de analista simbólico, al ser manejadores y divulgadores de información, y el de negociadores).

Varios coinciden en que la multiplicación de funciones debe verse en el contexto de nuestras debilidades, pero que el surgimiento de nuevas figuras académicas no desplaza a las anteriores, sino que enriquece el campo y lo hace un poco más complejo. Otros aseveran que la solución al problema del impacto se ubica más en el lado de la producción de conocimientos que en su consumo, como lo demuestra el hecho de que los resultados de las investigaciones por encargo, dirigidas a atender dificultades específicas encomendadas a centros que existen en la medida en que consiguen investigaciones contratadas, no trascienden al campo de la investigación educativa, como sí lo hacen los estudios de largo aliento basados en líneas continuadas de investigación generados por las instituciones académicas. De ahí el consenso de que nuestro campo debe consolidarse académica-

mente como condición para el impacto, sin que esto sea una limitante para, como dijeron algunos de los autores, reconocer que éste también se genera mediante actividades de desarrollo en donde la investigación juega un rol importante, y que todavía requerimos aprender a influir en las políticas gubernamentales.

En el mismo número de la revista referida Weiss reconoce el aporte que representa el concepto de analista simbólico propuesto por Brunner y destaca los elementos más interesantes de su propuesta, como “conciencia global, cercanía a los problemas concretos, capacidad de influir en la toma de decisiones, pluralidad de cosmovisiones, de lenguajes y de enfoques teórico-metodológicos y nuevas formas de comunicación de los resultados de investigación”.

Sin embargo, considera la propuesta de analista simbólico como “un lema equívoco para la formación de futuras generaciones que requieren de una experiencia de investigación sólida antes de desempeñar el papel de intelectual o analista simbólico”. Asimismo, se “corre el peligro de sustituir en los posgrados las formaciones teórico-metodológicas por modelos de toma de decisiones”, además de que “la cercanía con el poder fácilmente convierte al mediador en cooptado, como muestra la historia de gran parte de los intelectuales mexicanos” (1994a:13).

Weiss plantea que la investigación educativa es indispensable para identificar los procesos particulares que inciden en la calidad y equidad de la educación a fin de “permitir su adecuada comprensión”, “generar conocimientos básicos que expresen la contribución de nuestras culturas, y proponer soluciones pertinentes a nuestras experiencias históricas, realidades sociales y configuraciones culturales”, por lo que nuestro papel no puede limitarse a ser un simple “mediador, gestor o *broker* de la información entre los grupos sociales emergentes, la investigación y los poderes modernos”, que es la función que cumpliría a futuro el analista simbólico. Por el contrario, habría que desarrollar “la investigación en líneas sostenidas con autonomía”, en paralelo al “fortalecimiento de estudios con orientación práctica y al fomento de tareas de diseño y desarrollo”, como contrapeso a los riesgos de la cooptación por parte de las cúpulas en el poder y la pérdida de posibilidades de emergencia de utopías enlazadas pluralmente. (Weiss, 1994a:14).

En un trabajo posterior reconoce que los productos de la investigación de desarrollo (desarrollo institucional o curricular, seguimiento de innovaciones, sistematización de experiencias) y la perspectiva de formación en la investigación típica del modelo de analistas simbólicos son importantes elementos en el campo educativo. Destaca la importancia del “saber inter-

medio” entre investigación y práctica, pautado por un interés pragmático y por reglas y modelos necesariamente más simples que los empleados en la investigación especializada, pues:

[...] son diferentes de los rasgos que definen la producción y formación en el terreno de la investigación especializada, aun cuando la línea divisoria es fina y cambiante. Ambos conocimientos son necesarios [...] pero también es importante reconocer las diferencias... En suma, creo que es importante que avancemos, por un tiempo, por el camino de la creciente profesionalización de los diferentes ámbitos; la profesionalización de la enseñanza, la profesionalización de la intermediación (llamémosla desarrollo, innovaciones o intervenciones educativas) y la profesionalización de la investigación, sin perder los vínculos entre los tres (Weiss, 1997:403-405).

Esta posición es compartida por otros investigadores provenientes del medio universitario, como De Galicia (1999), quien además aprecia un proceso de reestructuración donde “cada vez más las fuerzas del mercado tienden a ser vistas como herramientas efectivas para armonizar los servicios provistos por el sistema de investigación académica con las necesidades de sus usuarios y financiadores”, y alerta sobre las implicaciones que estas tendencias tienen con respecto a la autonomía académica, “entendida como libertad para establecer la agenda de investigaciones de una institución; también con respecto a la evaluación del esfuerzo científico y, en general, con respecto a la orientación filosófica de la educación superior”, donde la libertad para investigar es una de las condiciones fundamentales para el éxito de la investigación (p. 130).

La diversidad de fines e intereses entre investigadores y tomadores de decisiones es un problema recurrente entre los investigadores, y como dice María de Ibarrola en la reseña de un libro sobre el tema, “afecta la definición de los jugadores del proceso y obstaculiza la identificación de las corrientes en el proceso político. Vuelve casi imposible la recomendación de participación y por supuesto la de dar poder a los grupos de diálogo” (1998:371), aspectos que se ven también obstaculizados por la escasa coincidencia entre los tiempos de la investigación y los de la política y el desconocimiento de cuales son los detonadores del cambio educativo. “La visibilidad del cambio y de los efectos de las políticas requieren a su vez de investigaciones” (ibídem, p. 372).

Una segunda línea de discusión entre los investigadores de la educación latinoamericanos está centrada en la relación teoría-práctica, la cual continúa el debate generado por pioneros como Fals Borda y Paulo Freire

e incorpora elementos contemporáneos, como son las influencias del mercado y la preocupación por la productividad.

Según la OCDE (2000), “los agentes del sistema educativo no están familiarizados con el concepto de productividad” y existe un distanciamiento entre la investigación, la práctica educativa y la toma de decisiones, puesto que el conocimiento utilizado por los maestros “no se apoya ni en un *corpus* científico, ni en un conjunto de resultados de la investigación susceptibles de orientarlo acerca de aquello que ‘funciona’ o tiene ‘éxito’” (OCDE, 2000:49, citado por Tenti, 2001:16).

El mismo Tenti, al referirse a los resultados de investigaciones acerca del saber práctico utilizado por los maestros, llega a idéntica conclusión, pues “no se observa un uso sistemático y consistente de los lenguajes disciplinarios en la solución de problemas prácticos en las aulas” (p. 17), lo que ha llevado a algunos analistas a sugerir líneas de investigación orientadas “más al mercado de las políticas públicas que al mercado restringido donde se producen e intercambian productos académicos” (p. 24).

Lo que los impulsores de esa propuesta no consideran es que la información que llegan a demandar las autoridades educativas generalmente se utiliza de manera discrecional, en función de sus intereses particulares, y que, por lo regular, en sus contratos de obra incluyen cláusulas de confidencialidad que limitan la difusión del conocimiento. Por el contrario, como sostiene Tenti, “El saber intelectual, es decir, la producción de intelectuales y científicos, por definición es de tipo público. Los investigadores tienden a publicar sus resultados y a compartirlos con sus colegas de otros campos” (p. 4). Para ello utilizan un lenguaje especializado en medios exclusivos, el cual en ocasiones es inasible o no está disponible para los interesados en apropiárselo.

De ahí que la OCDE insista en “la necesidad de establecer alianzas entre investigadores, profesores e intermediarios del saber” y que Tenti, junto con otros, pugnen por la constitución de redes y ocasiones de intercambio que faciliten “el debate y el diálogo entre especialidades empíricas, paradigmas teóricos y escuelas metodológicas” (p. 37), y pugnen por un cambio en el rol profesional de los maestros “que los induzca a invertir en su propio perfeccionamiento y a incorporar permanentemente el nuevo saber a su práctica en los establecimientos” (p. 33).

La posición de Tenti y otros autores muestra coincidencias y disidencias con la de la OCDE. Por ejemplo, coinciden en que si bien en algunos países de América Latina hay una clara vinculación de los investigadores con los tomadores de decisiones (ocupando en ocasiones puestos de dirección en reformas educativas recientes), su saber no ha cambiado a la

docencia. Hay acuerdo en que el lenguaje del investigador es a veces muy especializado e incomprensible para los maestros y otros posibles usuarios, y coincidencia en la importancia concedida a las redes como lugares de encuentro, difusión de conocimientos y dinamización de innovaciones. No hay concordancia en el peso de las grandes teorías y el efecto transformador de los conocimientos teóricos y formales, los cuales son minimizados en el informe de la OCDE.

El trabajo de la OCDE incluye otros elementos significativos, como una crítica al papel de la educación en la nueva economía, el rol de los conocimientos en la sociedad actual, una comparación de esta actividad con otros sectores de innovación y producción de conocimientos, y pone distancia entre el saber del mal maestro y el saber académico. Para superar este problema sugiere un trabajo conjunto de los investigadores con los usuarios y plantea fomentar formas propias de generación de saber por parte de los usuarios.

Los cambios que vive la sociedad contemporánea, el diálogo fructífero con los otros y la capacidad de aprendizaje permanente que tenemos los seres humanos han generado una evolución en el pensamiento de muchos investigadores.

Reimers, por ejemplo, revela en una entrevista (2001) que antes él creía que “el trabajo del investigador educativo era asistir al planificador a anticipar el futuro para sobre ello construir propuestas de cambio” (p. 1), pero la realidad actual le muestra que “las reformas económicas que siguen a la crisis de la deuda externa en América Latina reflejan una intencionalidad de construir un nuevo orden económico y político, uno que favorece la integración de las economías en una economía global y que favorece al mismo tiempo a los mercados como mecanismos privilegiados de asignación de recursos escasos.” Reconoce, además, “la intensa competencia política entre proyectos educativos alternativos”, y “que el proyecto educativo interesado en garantizar que la educación sirva para hacer sociedades más justas e igualitarias ha estado bajo serios ataques durante los últimos veinte años” (p. 2).

Por último, aprecia que “el cambio de aquellos aspectos más importantes en el proceso educativo, es decir de las prácticas que constituyen la cotidianidad de la escuela, tiene sólo vínculos muy tenues con las decisiones de los planificadores educativos, y depende mucho más de las decisiones, expectativas y de la práctica de múltiples agentes en la escuela y alrededor de ella que son autónomos de los planificadores y son igualmente transformados de forma significativa en el curso de su implantación” (p. 3).

Reimers aprecia que:

La práctica educativa tiene mucho más que ver con la cultura de la escuela, con la forma en que los maestros definen su rol, con las expectativas recíprocas entre maestros, directivos escolares, en ocasiones miembros de la comunidad, que con la práctica de los planificadores educativos [...] voy aprendiendo que las decisiones son una construcción compartida entre un grupo grande de interlocutores y de que es necesario construir espacios explícitamente de articulación de este diálogo para poder examinar las consecuencias de las prácticas actuales y considerar posibles prácticas alternativas.

[En conclusión] es posible planificar en educación, en el sentido de construir el futuro, pero ello requiere pensar en la planificación como una conversación amplia y en el trabajo de análisis e investigación como necesariamente integrado a esta conversación (p. 3).

Estos aprendizajes fueron desarrollados ampliamente en un libro que Reimers escribió con otro investigador de la Universidad de Harvard, Noel McGinn, y que sería traducido y publicado en México el año 2000. La obra fue motivada “por la evidencia de que la producción masiva de información basada en la investigación, no ha generado cambios significativos en los patrones de toma de decisiones. La calidad de las elecciones de política que se han hecho no es comparable con la cantidad de hallazgos disponibles” (pp. 17-18).

En su trabajo los autores identifican tres enfoques para formular políticas educativas basadas en la investigación: 1) la utilización de conclusiones previamente cocinadas; 2) el diálogo político como negociación y; 3) la construcción colectiva del conocimiento. En respuesta a la constatación de que el conocimiento no se utiliza en la formulación de políticas debido a la manera como los investigadores definen sus temas, realizan su labor y difunden sus resultados, los autores se pronuncian decididamente por la tercera alternativa, puesto que las decisiones colectivas “deben reflejar las preferencias valorales de los afectados” y la participación permite expresarlas; se facilita su puesta en marcha al posibilitar la apropiación de las propuestas de reforma por parte de los participantes, y se “mejora la calidad del conocimiento generado para informar las opciones porque aporta la experiencia y las perspectivas de las personas directamente afectadas por las consecuencias de las elecciones en que se apoyan en el examen de alternativas” (Reimers y McGinn, pp. 145).

La obra de Reimers y McGinn es rica en muchas otras afirmaciones y constituye una referencia obligada para los estudiosos del tema, pues hicieron una minuciosa revisión de la bibliografía en inglés sobre diversos

aspectos de la política educativa y su relación con la toma de decisiones gubernamentales, la cual enriquecieron con su experiencia directa como consultores internacionales y académicos de la Universidad de Harvard. Dividido en cuatro partes, en la primera sección del libro hacen un planteamiento y conceptualización del problema, respondiendo a las interrogantes de por qué el tema es importante, por qué es un problema, por qué es tan difícil, qué quieren decir con el término “formulación informada de la política” y por qué las políticas educativas son tan difíciles de informar.

En la segunda parte analizan tres formas empleadas para informar sobre la política educativa: la utilización de la investigación para apoyar conclusiones preestablecidas, la utilización como insumo estimulado por las autoridades que aporta datos a los tomadores de decisiones, y la información de la política por medio de la construcción de conocimiento.

La tercera parte incluye seis estudios de caso conocidos por los autores que ejemplifican intentos deliberados por relacionar la política educativa con la investigación y con actividades de análisis de la política en países en desarrollo (Namibia, Egipto, Honduras, Colombia, El Salvador y Paraguay). Estos casos, vinculados con los antecedentes revisados en la primera y segunda partes, dan pie para proponer un modelo para informar la política con conocimiento basado en la investigación educativa, que se desarrolla en la cuarta. El modelo incluye nueve momentos:

1. Definir el proceso de cambio que habrá de ser informado por el conocimiento basado en la investigación.
2. Identificar quienes son los portadores de interés dentro de ese proceso de cambio.
3. Definir los flujos actuales y relevantes en el espacio de las políticas.
4. Definir qué diálogos están en marcha y cuáles deben ponerse en marcha entre portadores clave de intereses.
5. Fortalecer la capacidad de los grupos para el diálogo.
6. Establecer reglas para el diálogo basado en el conocimiento.
7. Diseñar operaciones para generar conocimiento.
8. Equilibrar el conocimiento técnico, el conceptual y el del proceso.
9. Preparar un plan de reporte y difusión (Reimers y McGinn, 2000:222).

La base del planteamiento radica en que “los investigadores y los formuladores de política no viven de manera separada, sino en el mismo mundo y que, a través de un proceso de influencia recíproca, ambos construyen el conocimiento” (p. 143).

Este mundo vive profundos procesos de cambio, y frente a algunos esbozos alentadores de triunfo de políticas más democráticas, justas y solidarias, encontramos la hegemonía de las fuerzas del capital financiero, el corporativismo y las transnacionales, que muchas veces imponen sus propuestas conservadoras y mercantilistas en el campo de la educación. De ahí que Coraggio concluya uno de sus trabajos con una afirmación tentativa que hacemos nuestra:

[...] Debemos considerar la hipótesis de que las nuevas políticas educativas no están siendo impuestas ni por la verdad de sus teorías, ni por la plausibilidad de sus concepciones, sino apenas por el poder. Las políticas educativas neoconservadoras son impuestas hoy porque hay una correlación de fuerzas desfavorable para las fuerzas progresistas en este continente y a nivel mundial. A esto contribuye la falta de alternativas nacionales integrales para la problemática del sector educativo. Por eso, la investigación crítica debe no sólo enfrentar a nivel global las propuestas ideológicas y mal fundadas del neoconservadurismo, sino tomar el largo camino de analizar las propuestas específicas, debatir su sentido y su eficacia, participando desde dentro del sistema educativo, planteando y experimentando variantes o alternativas a todas las escalas, al nivel de la escuela, de una región, acumulando evidencia y experiencia para poder formular propuestas más abarcativas.

Ésta es la situación en que nos encontramos: no es posible una confrontación científica que pueda por sí sola definir hoy la cuestión de la educación; desde ese punto de vista la investigación y el conocimiento son limitados, y es preciso mudar otras cosas para que se modifiquen las políticas educativas. Sin embargo, la investigación desempeña un papel importante, y desde ese punto de vista, su producto de conocimiento debe ser compartido con los profesores, los alumnos, las comunidades y sus organizaciones, no dejándolo sólo en manos de cien [o de mil] investigadores, porque perdería el poder que puede tener.

Los gobiernos y los organismos internacionales tienen el desafío de lograr efectos a escala nacional o mundial. Por eso quieren cambiar sistemas completos. Desde ese punto de vista, los investigadores no pueden quedarse haciendo pequeñas cosas y publicando algún artículo, sino que tienen que aspirar a lograr un efecto de mayor envergadura. Para eso es preciso, cuando las condiciones lo permitan, que participen como actores en el proceso de reforma y gestión educativa, impulsando su democratización, informando de manera responsable y contribuyendo responsablemente a informar a todos los actores del sistema educativo y a la opinión pública en general (Coraggio, 1996:14).

CONCLUSIONES

El análisis de los trabajos acerca del uso e impacto de la investigación educativa que han tenido repercusión en México en los últimos 25 años nos permitió ampliar la mirada y reconocer que no sólo las investigaciones formales generan nuevo conocimiento. La revisión de ensayos, reflexiones y documentos de carácter “histórico”, como los del Centro de Estudios Educativos, Pablo Latapí, Jean Pierre Vielle y otros permitieron detectar tendencias y constatar la certeza del juicio de los pioneros de la investigación educativa en México y América Latina.

También resultó importante la revisión de investigaciones, ensayos y análisis generados en el extranjero, pues permitió comprobar que los “estados del arte” traspasan las fronteras nacionales y es posible establecer diálogos continentales cuando tenemos intereses comunes y hablamos un mismo idioma. En este sentido, resulta promisorio el constatar que investigadores mexicanos participan en estas conversaciones haciendo propuestas o presentando réplicas bien fundamentadas que son consideradas en otros países. Sin embargo, es de lamentar el que algunos de los trabajos no alcancen la difusión que merecen, como ocurre con el libro de Cariola y otros, quienes hacen reflexiones profundas sobre la vinculación entre la investigación, la documentación y la toma de decisiones, analizan la intermediación del conocimiento generada por los analistas de políticas y señalan los avances de las interconexiones entre el conocimiento y la acción, que no tuvimos la oportunidad de reseñar debido a que la obra no estuvo a nuestro alcance.

A partir de la revisión general de los trabajos sobre uso e impacto de la investigación educacional es posible puntar las conclusiones siguientes:

Acuerdos

1) Sobre la dimensión y ámbito de la discusión

- Éste es un tema del que se habla, se reflexiona, pero no se investiga suficientemente ni en profundidad.
- La mayoría de los investigadores académicos se preocupan poco por el impacto de su labor, la cual generalmente no trasciende los límites de su comunidad de referencia.
- La discusión se circunscribe básicamente a unos pocos investigadores, organismos internacionales y centros de investigación de excelencia.

- Quienes participan en la reflexión y discusión al respecto son investigadores prestigiados que cuentan con una larga experiencia en el campo, lo cual les permite expresar sus opiniones con conocimiento de causa.
- Los conocimientos que se ponen en cuestión provienen más de la reflexión o sistematización de experiencias personales e institucionales que de investigaciones formales que sugieran o pongan a prueba modelos teóricos.
- El diálogo es continental, mostrando que no existen barreras geográficas que impidan la comunicación científica.
- Las diferencias de enfoque entre los investigadores mexicanos y los de otros países de América Latina están más relacionadas con sus ámbitos de adscripción que con razones geográficas o culturales. Los académicos que trabajan en instituciones de educación superior valoran sobremanera su independencia académica y le dan un gran peso a la difusión de sus trabajos en medios científicos, en tanto quienes fungen como consultores o realizan trabajos más conectados con la práctica cotidiana están más predispuestos a atender las demandas de sus usuarios. Todos coinciden en la importancia de la calidad de la investigación como condición para el impacto.

2) Sobre la utilidad de la investigación

- La opinión generalizada de los autores es que la investigación cumple un papel fundamental en la generación de conocimientos, en la definición de las políticas públicas sobre la educación y en el acompañamiento de los procesos de modificación de la práctica educativa.
- No obstante lo anterior, la utilidad de la investigación educativa no es suficientemente reconocida en el medio académico, es utilizada sólo parcialmente por los tomadores de decisiones y muy poco por los educadores de los niveles básicos de enseñanza. Como dice Muñoz Izquierdo en una entrevista, “los efectos que nuestros estudios han podido generar son de carácter demasiado general, o por el contrario, sólo se han reflejado en determinadas decisiones muy concretas.”

3) Sobre los determinantes del impacto

- La existencia de condiciones institucionales favorables para la realización de la investigación determina positivamente las posibilidades de

impacto e incidencia, estableciendo una relación directa entre contexto, insumos, procesos y productos.

- El prestigio de los investigadores y el reconocimiento de las unidades de investigación son fundamentales para que puedan ser tomadas en cuenta por los tomadores de decisiones políticas.
- Lo anterior resalta la importancia de la calidad de los productos generados, los cuales aún son insuficientes y la mayoría de las veces no ofrecen información de calidad o trascendental.
- Las estrategias que buscan lograr un mayor impacto de la investigación educativa, con base sólo en acciones de difusión o diseminación de los resultados de investigación presentan serias limitaciones.
- Los sistemas de evaluación del impacto basados en esquemas productivistas que toman como punto de referencia los índices bibliométricos no resultan útiles para ponderar el uso e impacto de la investigación educativa en América Latina, pero facilitan la visibilidad de sus autores y productos ante la comunidad científica mundial.
- La visibilidad de los productos de investigación y una interacción ágil y confiable entre investigadores y usuarios y/o tomadores de decisiones son fundamentales para asegurar que las propuestas generadas por la investigación sean tomadas en cuenta.
- La existencia de conocimientos y propuestas previas validadas por la investigación, disponibles cuando las condiciones sociopolíticas, económicas y culturales las demandan, son las que han determinado el éxito de algunas innovaciones educativas, lo que fortalece la importancia concedida a la capacidad explicativa y predictiva de la ciencia y legitima su función social.
- Las innovaciones son más fácilmente aceptadas cuando los usuarios o tomadores de decisiones han participado en su gestación y desarrollo o participan en conversaciones especializadas con los investigadores, realizadas en un clima de confianza.

4) Sobre los métodos de trabajo

- Existe una indefinición conceptual de los términos *investigación*, *producto de investigación*, *tomador de decisiones* e *impacto de la investigación*. El sentido que se le de a cada uno determina la selección de los objetos de estudio, las finalidades del trabajo, los métodos que utiliza, los criterios con los que interpreta los datos, la forma en que difunde o usa el conocimiento generado y la manera de evaluar las repercusiones de la actividad indagatoria.

- La investigación educativa tiene una lógica de producción y diseminación distinta a la del tomador de decisiones, a la que no puede renunciar so pena de perder su identidad crítica y su carácter científico.
- La participación en los diálogos especializados y en los proyectos de investigación demanda una formación académica, habilidades comunicativas, confianza mutua, un clima cultural y la construcción de espacios y lenguajes comunes que faciliten la interlocución.
- La democratización de algunas instancias y la mayor profesionalización de maestros y planificadores de la educación abre el camino para el desarrollo de métodos innovadores de investigación, que podrían contribuir a la ruptura de dicotomías como sujeto-objeto y teoría-práctica, para realizar más estudios de desarrollo.
- Los cambios mundiales y el énfasis en la productividad están impactando en la manera de financiar y realizar la investigación, por lo cual los investigadores deben sufrir los embates de la lógica del mercado.
- Las respuestas a estos embates serán tan diversas como lo permita la correlación de fuerzas, e irán desde el atrincheramiento en posiciones academicistas hasta la reconversión en intelectuales orgánicos o analistas simbólicos.
- El analista simbólico es una figura emergente y expresa habilidades que muchos investigadores deberán desarrollar para incrementar la consideración de sus productos en la toma de decisiones, en paralelo con el mantenimiento de su presencia en los medios de comunicación propios de la comunidad científica y el fortalecimiento de su participación en foros y medios masivos de comunicación, todo lo cual permitirá generar una opinión pública mejor informada sobre los problemas de la educación y sus posibilidades de solución.
- Lo anterior implica atender mejor las necesidades del entorno, fortalecer los procesos de formación de investigadores y maestros, publicar más productos de calidad en medios reconocidos, abrir más espacios para el diálogo entre investigadores y usuarios, aprovechar las ventajas que proporciona la tecnología contemporánea para crear nuevos medios de difusión orientados a los usuarios últimos de la investigación, crear redes de cooperación e intercambio, y adoptar decisiones personales y colectivas que determinen el rol que cumpliremos en este cambio de época.

Estrategias para incrementar el impacto

La lectura de los trabajos revisados permiten distinguir cuatro estrategias que han logrado incrementar el impacto de la investigación educativa:

- 1) *Ganarse la confianza del tomador de decisiones y entrar a su servicio.* Es la labor tradicional del asesor, intelectual orgánico o mediador simbólico, quien ocupa un puesto seguro en la medida en que sus aportes son funcionales a los intereses de quien está en el poder o es tolerado como una conciencia crítica molesta pero necesaria para mostrar una imagen de pluralidad y eficiencia técnica basada en el conocimiento.
- 2) Una variante de la anterior pero en condiciones de independencia consiste en ganarse la confianza de los gobernantes, a través de la mediación que ofrece el *reconocimiento científico y social*. Consiste en ser mejores científicos y comunicadores sociales para luego hacer una “diseminación selectiva” de saberes útiles para la sociedad, los que serían valorados en el mercado del conocimiento por su calidad intrínseca una vez conocidos. Aquí el impacto está limitado fundamentalmente por la capacidad de ser visibles, leídos y aceptados. La estrategia es fundamentalmente formativa y comunicacional. Tiene la ventaja de que se conserva la autonomía académica, aunque en ocasiones ésta se ve limitada por los contratos de obra con cláusulas de confidencialidad, los cuales propician la autocensura y la edición selectiva del conocimiento puesto a disposición del público. No cumplir con estas condiciones se considera un acto equivalente a “patear el pesebre.”
- 3) *Ocupar puestos de dirección en las diversas instancias de autoridad,* con base en el prestigio ganado en las labores académicas. Es un camino recorrido con frecuencia que ha arrojado resultados positivos y negativos. Entre los primeros destaca la legitimidad y fortaleza que otorga el reconocimiento social y el posible apoyo de los pares, lo que facilita la posibilidad de generar o impulsar propuestas innovadoras basadas en el conocimiento, pero con la limitación de que los puestos son pocos, se obstaculiza el desarrollo de las auténticas vocaciones científicas-investigativas al comprometerse con un interés político, puede existir una carencia de habilidades negociadoras, desconocimiento de las prácticas administrativas y un distanciamiento de las necesidades reales de los usuarios potenciales. Además, se despiertan resistencias entre los grupos de poder preexistentes en el nuevo lugar de trabajo, que tienen ligas e intereses distintos al investigador-tomador de decisiones. De ahí que en ocasiones los cambios sean en el discurso pero no en la práctica educativa.
- 4) *Cambiar la concepción acerca de quienes son tomadores de decisiones y modificar los paradigmas clásicos que guían los procesos de investigación.* Aquí se produce una revolución democrática, al reconocer que los tomadores de deci-

siones no son únicamente los políticos. También lo son los padres y madres de familia, los maestros y las maestras, las y los estudiantes, la ciudadanía en general que busca canales idóneos para expresar sus necesidades y a la cual debe responderse como usuario preferencial.

La adopción del último modelo implica hacer más investigación de desarrollo y romper con la oposición entre sujeto-objeto, para que quienes antes eran investigados pasen a ser investigadores; y romper con la dicotomía entre teoría y práctica, para que los sujetos estudien su propia práctica para transformarla. Es un modelo de investigación-acción participativa muy similar al enfoque conocido como Ciencia-Tecnología Sociedad (CTS), que impulsan investigadores de varios continentes, que tiene limitaciones y ventajas, como ya se ha señalado en otros documentos,⁴ pero aparece como una posibilidad promisoría para el fomento de conversaciones inteligentes que involucren a los tomadores de decisiones en todas las etapas del proceso de investigación, con énfasis diferenciados según las demandas coyunturales del proyecto.

Conclusiones y recomendaciones finales

Entre los practicantes de la investigación educacional pareciera existir un consenso: la finalidad última de su labor es provocar transformaciones en la teoría o práctica de la educación. Más allá de las motivaciones inmediatas derivadas de la satisfacción de sus necesidades biológicas inmediatas, de seguridad, sociales y de afecto, consideración y estima, los investigadores profesionales procuran la autorrealización de su propio potencial y esperan que los productos de su accionar contribuyan a incrementar el conocimiento de su campo disciplinario o tengan aplicabilidad en su medio de incidencia.

Como dijimos, una estrategia de búsqueda de impacto basada solamente en la difusión u otro elemento único es limitada, por lo que habrá que generar condiciones operativas que abran paso a ésta y otras estrategias, no

⁴ Fals Borda, Orlando (s/f). “Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla”, Bogotá: Fundación para el análisis de la realidad colombiana (FUNDARCO) (mimeo), pp. 28-66; Fals Borda, Orlando (s/f). “La ciencia y el pueblo”, en *Antología sobre teoría y metodología de la investigación participativa*, Pátzcuaro: PREDE-CREFAL-UDEM, pp. 110-121; Schmelkes, Sylvia (1986). “Fundamentos teóricos de la investigación participativa”, en *Cuadernos del CREFAL*, núm. 18, marzo, pp. 73-86.

limitativas ni excluyentes. Las más promisorias parecen estar relacionadas con la constitución de redes o comunidades de investigadores que faciliten la comunicación, el acceso a información relevante, el establecimiento de diálogos especializados, la profundización del conocimiento disciplinar, la definición de agendas de investigación con visión prospectiva, la construcción de proyectos, la reproducción generacional de los investigadores y la extensión de su influencia. De hecho, como indicadores de impacto son más relevantes la cantidad de miembros activos de una organización profesional, los espacios de aprendizaje y de difusión que generan, el número de participantes que atraen los investigadores a sus eventos académicos, la cantidad de aspirantes que se preparan en posgrados especializados, el número de alumnos que utilizan los textos escritos por los investigadores, el cúmulo de documentos de política educativa y los planes de estudios en que se puede rastrear la influencia de la investigación educativa, que la cantidad de citas de autor mencionadas en un *index* extranjero.

Es evidente que la investigación educativa en México está en proceso de consolidación, como lo muestran la cantidad de personas con formación en investigación que participan en el campo, el aumento de membresías del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la demanda de publicaciones que hacen los maestros, la incipiente participación en espacios tradicionalmente reservados para políticos en la SEP, la incorporación de propuestas de los investigadores en documentos de política educativa, etcétera. Sin embargo, no se cuenta con estudios nacionales que permitan dimensionar el verdadero impacto de la investigación educacional en la toma de decisiones, falta comprobar si efectivamente la investigación se usa como se propugna, y no existen investigaciones contemporáneas que permitan identificar la disponibilidad de los planificadores de la educación para utilizar la IE, el grado de concreción de nuestras propuestas y el impacto de las mismas. Al respecto, podríamos preguntarnos, por ejemplo: ¿Qué tanto los programas de desarrollo educativo de los estados contemplan el uso y fomento de la investigación educativa? ¿Qué acciones concretas se impulsan para lograrlo? ¿Qué evidencias existen de que esas acciones se han concretado? ¿De qué otras formas se impacta? ¿Qué hipótesis o teorías se manejan para entender la relación entre investigación y toma de decisiones? ¿Cómo operan en la práctica?

Según la Sección de Humanidades de la Academia Mexicana de Ciencias Sociales, actualmente los investigadores afrontamos el reto de “producir nuevos conocimientos, en particular sobre los procesos de cambio emergentes [...] Revisar los cuerpos teóricos vigentes, actualizar las metodologías y las técnicas de investigación y análisis [y] Actualizar las lí-

neas de investigación buscando y proponiendo que tengan mayores repercusiones en la sociedad y en el ámbito general de conocimientos” (AMC, 2001:6-7). Todo esto revela la preocupación por el impacto que se vive en el medio y da pistas para realizar una investigación independiente, efectiva y de calidad, que consolide lo avanzado y permita incursionar con efectividad por caminos novedosos, dando pie para la experimentación de utopías y el cumplimiento de propósitos superiores, como los expresados en el artículo tercero Constitucional: “La educación... tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”

Si nuestra labor como investigadores contribuye aunque sea un poco al logro de este objetivo, podremos decir que la investigación no sólo es útil sino que también tiene impacto.

CAPÍTULO 9

POLÍTICAS DE APOYO Y FINANCIAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Martiniano Arredondo*

Es indudable la importancia de revisar lo que se ha producido en los diez últimos años sobre este tema así como de analizar los alcances de las políticas, en la perspectiva de las condiciones de posibilidad que tiene la investigación educativa de afianzarse y consolidarse como un campo científico, a mediano y largo plazos.

Cabe destacar que una de las características de las políticas de apoyo y financiamiento a este campo consiste en que la mayoría de ellas se ubican en el ámbito que corresponde a la educación superior, dado que una de sus funciones sustantivas es la investigación. Al desarrollo y reforzamiento de esta función, propia de las instituciones de educación superior concurre, por otra parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

De manera particular, con relación a la investigación educativa, podría señalarse el alto grado de contingencia de las políticas de apoyo y financiamiento, es decir, que estas políticas no han persistido sino que han tenido variaciones, tanto por parte de la SEP como del CONACYT, como se podrá apreciar en el desarrollo de este texto. En el volumen 8 de la colección *La investigación educativa en los ochenta*, correspondiente al área Teoría, campo e historia de la educación, publicado por el COMIE, uno de

* Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.

los puntos más relevantes que se tocan, y que conviene recordar, se refiere a que la educación había perdido la prioridad que tuvo dentro de las políticas del CONACyT, como uno de sus programas indicativos de investigación, al desaparecer éstos al iniciarse el sexenio de Miguel de la Madrid. Con ello, se perdió también una instancia de coordinación y promoción nacional de la investigación educativa que, entre otras cosas, formuló un Plan Maestro de Investigación Educativa y organizó el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Otro punto importante, también desfavorable, al que se hizo alusión en esa publicación, consistió en que a partir de 1992 se reestructuró el apoyo a la investigación científica en el país. La desaparición de la Secretaría de Programación y Presupuesto, cuyas funciones fueron transferidas a la Secretaría de Hacienda, hizo que el CONACyT fuera adscrito al sector de la SEP, lo que provocó que para evitar supuestas duplicidades con este organismo, desapareciera a su vez, la instancia encargada en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de las políticas de fomento y promoción de la investigación y del posgrado en las universidades estatales. Al modificarse los criterios con que eran evaluadas y aprobadas, por parte de la SESIC, las solicitudes de fondos de las universidades, prácticamente desaparecieron los apoyos a la investigación educativa en esas instituciones, al no corresponder con los criterios de “excelencia” con que eran juzgadas en las otras áreas de conocimiento en el CONACyT.

En *Síntesis y Perspectivas de las investigaciones sobre educación en México* (1982-1992), publicado por el COMIE en 1997, se incluyó un breve apartado referido a políticas de financiamiento y coordinación de la investigación educativa (Martínez, *et al.*, 1997). Se señalaba la imperiosa necesidad de establecer políticas de financiamiento y coordinación que fueran más pertinentes para el caso de la investigación educativa, pues las políticas del CONACyT tenían como parámetro los campos de investigación ya consolidados e institucionalizados, con la consecuencia de que los campos fuera de esa situación, como era el caso de la investigación educativa, experimentaban apoyos inconsistentes por parte de los organismos promotores y evaluadores de la investigación. Se propugnaba por una política de fomento y se señalaba que en la década que se había analizado habían surgido numerosas unidades de investigación educativa en las normales y en las universidades que estaban, en su mayoría, en condiciones de precariedad. Con relación a la SEP, se planteaba que debía aprovechar la capacidad de los grupos de investigadores mediante la promoción de contratos-concursos para la realización de los estudios necesarios. Adicionalmente, se apuntaba la necesidad de estimular diversas actividades que propiciaran la conver-

gencia de los investigadores a nivel estatal, regional y nacional, para contribuir a la creación de espacios que permitieran la confrontación necesaria para el desarrollo y consolidación de las áreas de investigación. Y, en esa perspectiva, se adjudicaba un papel central a los grupos y centros de investigación consolidados y legitimados para una estrategia de consolidación de los grupos de investigación que habían ido surgiendo en la década.

En la década 1993-2002, al igual que en la revisión de la década anterior, fue muy escasa la producción de investigación educativa referida al tema de las políticas de apoyo y financiamiento de la IE. En la revisión que se hizo al respecto, solamente pudieron detectarse 13 artículos que aludían al tema, la mayoría de ellos en forma indirecta, al referirse en general a las políticas de la investigación científica. Se detectó una sola ponencia que alude al tema. Podrían incluirse, por lo que implican en cuanto a experiencia, los dos reportes de la SEP sobre las investigaciones que fueron apoyadas en 1993 y 1994. Mención aparte merece el libro de Felipe Martínez Rizo, *El fomento de la investigación. El caso del Programa Interinstitucional sobre Educación Superior de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. (2000b)

Sin embargo, es un hecho, que en otras producciones literarias (artículos, ensayos, libros o ponencias) en alguna forma está presente el tema, aunque no se encuentren registradas bajo este rubro en la base de datos que se construyó. Es el caso, por ejemplo, de dos publicaciones de Eduardo Weiss sobre la IE, una, en *Universidad Futura* (1994a) y la otra, en la obra coordinada por Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México* (1997). En el texto de 1994, *¿Cómo consolidar la investigación educativa?*, Weiss propugna por programas integrales de fomento orientados a fortalecer grupos existentes y a la descentralización de la investigación, con una combinación de líderes y de jóvenes; el apoyo a maestrías y doctorados de alta calidad en determinadas regiones del país; el intercambio de investigadores y profesores, expertos y estudiantes, a nivel latinoamericano e internacional; al apoyo a la distribución de revistas especializadas y el fortalecimiento de bibliotecas y hemerotecas; el establecimiento de redes especializadas, de bases de datos e información, así como la comunicación y el acceso por vía de las tecnologías modernas.

En el texto de 1997, “*El desarrollo de la investigación educativa 1963-1996*”, Weiss hace un señalamiento que conviene recobrar:

La actual política de apoyo a la investigación educativa y social tiene que ser más flexible en los estándares y en los procedimientos. El apoyo no puede estar condicionado exclusivamente por la posesión de grados formales de doc-

torado y la publicación en revistas internacionales. Se tiene que entender que la investigación educativa es un campo en desarrollo y los estándares (nacionales o internacionales) son puntos de llegada, no de partida, al igual que lo han sido para las comunidades de biólogos o físicos hace veinte años (Weiss, 1997: 406).

Advierte que las políticas han acrecentado las diferencias al apoyar sólo a los más consolidados, y que habría que apoyar a grupos de investigación en desarrollo, con capacidad de acumular experiencia en determinados temas, concepciones y metodologías.

El texto más importante de la década que se analiza, sin duda, es el publicado en 1996 en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*: “Programa de desarrollo a la investigación educativa”. Propuesta conjunta del COMIE y del PIES al CONACyT y a la SEP. Originalmente planteado por Felipe Martínez Rizo, Carlos Muñoz Izquierdo y Eduardo Weiss, el documento fue puesto a la revisión y análisis de otros miembros del COMIE antes de ser sometido a la consideración del CONACyT y de la SEP. El documento está estructurado en cuatro apartados: antecedentes y justificación; estructura de apoyo en el CONACyT; cambios de criterios en la asignación de recursos; líneas específicas de atención.

En el primer apartado se hace un balance de lo logrado en el campo de la investigación educativa y se señalan algunos retos, entre ellos el de formación de recursos humanos para el desarrollo educativo y para la investigación básica, la consolidación de los grupos en desarrollo en las entidades federativas, y el fortalecimiento de lazos de comunicación e intercambio nacionales e internacionales. También se hace referencia entre los antecedentes relativos a políticas de apoyo, a fines de los setenta, al Grupo de Estudios para el Financiamiento de la Educación (GEFE), al Plan Maestro de Investigación Educativa propuesto en 1981 por el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa), que operó en CONACyT en el sexenio 1976-1982. Se señala que a partir de 1983 el CONACyT ha otorgado apoyos en forma desarticulada y que, con el establecimiento de criterios de excelencia, tanto para apoyos a la investigación como a programas de posgrado, ha favorecido sólo a los núcleos consolidados. Se mencionan también las convocatorias que emitieron la SEP y CONACyT en 1993 y 1994, para apoyar investigaciones por parte de profesores de educación básica, de normales y de la UPN.

Se alude, como iniciativa de la propia comunidad de investigadores, al entonces recién creado Doctorado Interinstitucional en Educación y al Programa Interinstitucional de Investigaciones en Educación Superior

(PIES), que contó con financiamiento del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES). Igualmente, se mencionan la realización, en 1993, del II Congreso Nacional de Investigación Educativa y la constitución del COMIE. Se concluye ese primer apartado señalando que “es indispensable diseñar estrategias de largo plazo, encaminadas a profesionalizar la investigación, a fortalecer los grupos de investigadores que trabajan en los estados y a fomentar el desarrollo de la investigación en las entidades que carecen de grupos de profesionales adecuadamente calificados”.

Con relación al segundo apartado, referido a la estructura de apoyo en el CONACyT, se propone el establecimiento en ese organismo de un programa especial con un enfoque de promoción. Así, se plantea como objetivo general: “promover la investigación de alta calidad sobre los más variados de la problemática educativa, buscando que los diversos apoyos que ofrece el CONACyT se diseñen teniendo en cuenta las características de un campo en consolidación y se concedan en forma coordinada”. Para la operación del programa se proponía contar, en la estructura del CONACyT, con un vocal ejecutivo y con un comité de apoyo especial, con la posibilidad de disponer de algunos recursos. El papel de vocal sería básicamente de promoción, de comunicación y de intermediación y gestión de las solicitudes de instituciones, grupos y personas. El comité ejecutivo tendría como funciones mantener comunicación y hacer sugerencias a los demás comités del CONACyT; encargarse de los arbitrajes para decidir las solicitudes de apoyo al propio Consejo; decidir sobre la asignación de recursos especiales para la consolidación del campo. Y, precisamente, por la situación de emergencia del campo de la investigación educativa, es de destacar en el documento un fuerte énfasis en la importancia de un enfoque integral de los apoyos, para atender en forma paralela, de manera orgánica y no fragmentada, los diversos requerimientos y necesidades de las instituciones solicitantes.

Por ello, en lo que respecta al cambio de criterios en la asignación de recursos, se proponía no sólo apoyar proyectos de investigadores establecidos sino desarrollar la capacidad de investigación (proyectos tanto de estudiantes, sobre todo de doctorado, como colectivos); dar carácter formativo a la evaluación de proyectos; prever la posibilidad de asesoría a proyectos; dar apoyo preferencial pero no exclusivo a personas dentro de instituciones con programas de investigación educativa reconocidos. Además, se hicieron también propuestas con relación a programas de posgrado, enriquecer el trabajo del comité de posgrado con mecanismos de evaluación de pares; no sólo apoyar doctorados sino también maestrías, tanto orientados a formar investigadores como especialistas en planeación, ad-

ministración, evaluación, currículo, etcétera; ampliar la cobertura de los programas de doctorado y flexibilizar los criterios de su evaluación considerando la consolidación local o regional. De igual manera, se plantea flexibilizar algunos criterios para el otorgamiento de becas al extranjero y para estancias y viajes, para el apoyo a la infraestructura y para cátedras patrimoniales, así como otorgar 100% de las becas de los programas acreditados formalmente.

En cuanto a las líneas específicas de atención, se propone establecer un programa especial de consolidación de grupos de investigación en diversas regiones, particularmente en el norte y sur del país. Por otra parte, se presentan antecedentes y la situación con relación a las universidades, a los sistemas estatales y al sistema de formación de maestros. Entre otras cosas, se señala que es escasa la atención de las universidades a los niveles previos y a otras modalidades educativas, se propone que haya en ellas una mayor asociación y agrupamiento de los esfuerzos, tanto para realizar investigación como para reforzar programas de posgrado. Se apunta que hay una diversidad de situaciones en las entidades federativas, en el marco de la federalización, en lo que respecta a capacidades para el desarrollo educativo, así como para realizar investigación; se enfatiza en la necesidad de formación de cuadros para el desarrollo y las políticas educativas a través de programas de maestría.

En el caso del sistema de formación de maestros, se apunta a la necesidad de que también, en el marco de la descentralización, al menos pueda consolidarse un grupo de investigación en cada estado; que se aproveche el potencial de normales y unidades de la UPN y se busque asociarlas a proyectos dirigidos por investigadores de prestigio; que se proporcionen becas para maestrías y doctorados en programas reconocidos y que se propicie la producción y circulación de información sobre variables clave del sistema educativo.

En el libro *El fomento de la investigación. El caso del Programa Interinstitucional de Investigación sobre Educación Superior de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* se describe la experiencia de ocho años de funcionamiento del PIES, de 1992 a 1999, la experiencia considerada exitosa de un mecanismo de apoyo a la investigación educativa de la que es posible extraer lecciones que pueden extrapolarse a otras situaciones. La tesis central del libro es que hacen falta estrategias integrales de fomento de la investigación que conjunten orgánicamente los diversos elementos que se requieren para que ésta se desarrolle. El libro contiene siete anexos: 1) Desarrollo de unidades de investigación en los organismos descentralizados de educación de las entidades federativas (1993); 2) El Programa

Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior, proyecto elaborado en 1992 y discutido por representantes de las instituciones participantes, y presentado ante la SESIC para obtener financiamiento del FOMES; 3) Producción derivada de los proyectos apoyados de 1992 a 1998; 4) Manual de información general e instructivo para la presentación de proyectos (1994); 5) Doctorado Interinstitucional en Educación. Informe del desarrollo del programa (1998); 6) Sistema de evaluación de posgrados en educación (1995); 7) Programa de desarrollo a la investigación educativa. Propuesta conjunta COMIE-PIES al CONACyT (1996).

Un aspecto que conviene resaltar es que el PIES, aunque con sede en la Universidad de Aguascalientes, tenía un carácter interinstitucional que se manifestó en la convocatoria a participar en sus inicios a varias instituciones de educación superior, donde se ubicaban grupos y dependencias de investigación educativa, y en la conformación de su comité asesor. Otro aspecto es que el PIES se definió expresamente como un mecanismo de fomento de la investigación que no pretendía dar apoyo a investigadores consolidados, con acceso a otras fuentes de financiamiento, sino más bien a proyectos de personas en proceso de formación. En esa perspectiva, vale la pena mostrar el resumen de resultados que se presenta en el apartado de conclusiones, con el señalamiento de que la relación costo-beneficio parece sumamente adecuada, dado que el financiamiento de 1992 a 1998 sumó 5,483,750 pesos:

Apoyo a proyectos de investigación

70 proyectos apoyados de 166 solicitudes de apoyo.

49 proyectos terminados, 14 en proceso y 7 suspendidos.

15 tesis doctorales, más otras 8 en proceso y 17 tesis de maestría.

16 libros editados por diversas instituciones, 6 capítulos, 38 artículos y 54 ponencias.

6 seminarios de presentación de resultados.

Apoyo a la formación de investigadores

87 apoyos económicos para consultas bibliográficas.

38 cursos cortos metodológicos.

Un sistema de evaluación de maestrías.

Un doctorado interinstitucional con 16 graduados y 15 alumnos en proceso.

Consolidación de infraestructuras

5 apoyos al equipamiento de 3 instituciones.

11 apoyos para las bibliotecas y hemerotecas de 7 instituciones.

Apoyo para la continuación del banco bibliográfico IRESIE.

Diseño del sistema mexicano de información y documentación sobre educación.

Publicaciones

16 libros publicados por la UAA.

8 libros coeditados con otras instituciones.

20 números de la *Gaceta del PIIES*.

Un manual para la presentación de proyectos de investigación.

Paquetes de materiales para cursos metodológicos.

Con relación a la experiencia de las convocatorias emitidas por la SEP en 1993 y 1994, ocupadas de promover investigaciones en el ámbito de la educación básica, hay algunos datos que conviene presentar. Se presentaron 506 y 584 solicitudes en las dos convocatorias y fueron aprobados 95 y 143 proyectos, respectivamente. Como resultado de ambas convocatorias fueron apoyados 77 proyectos de organismos estatales de educación, 63 de la UPN, 54 de maestros en servicio, 28 de escuelas normales, 7 de centros de actualización del magisterio, 6 de la Fundación SNTE y 3 de maestros jubilados. En cuanto a la temática, correspondieron, en forma global, 33 al tema de equidad, cobertura y eficiencia, 122 a didáctica y currículo, 62 a formación y actualización docente y 21 a gestión escolar. El monto total de los recursos otorgados fue de casi 7 millones 156 mil pesos, y aunque los montos variaban en los distintos proyectos, desde menos de 10 mil pesos hasta más de 150 mil pero menos de 200 mil pesos, el promedio del apoyo otorgado por proyecto fue de 30 mil 66 pesos.

En cuanto a las características de quienes fueron apoyados, era escasa la experiencia docente y la técnico pedagógica, de tres y cuatro años en promedio respectivamente, con una edad promedio de 38 años y con una escolaridad de posgrado en la mayoría de los casos, casi 10% de especialidad, 62% de maestría y un poco más del 6% con doctorado. Esta experiencia no tuvo continuidad por varias razones, entre ellas, porque se consideró que además del económico resultaba necesario apoyo técnico y asesoría propiamente en investigación, que no pudieron estructurarse de manera adecuada; otra razón fue que perdió importancia el fomento de la investigación con la reorientación que se hizo de los planes de estudio de las normales, centrados en la docencia.

Por otra parte, además de las políticas de apoyo que puede haber en el nivel institucional, es decir, al interior de las propias dependencias y en el plano general de la institución, como en el caso de la UNAM el Programa de Apoyo a Proyecto de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), hay

otras políticas generales, particularmente en el sistema de educación superior que inciden en el mejoramiento de las posibilidades de la investigación, incluida la educativa. En ese sentido, conviene aludir aunque sea de manera somera, a las políticas generales de apoyo tanto de la SEP como del CONACyT, en el entendido que son tratadas más exhaustivamente en el estado del conocimiento del área correspondiente a políticas públicas. Al respecto, los analistas de políticas públicas en educación superior han caracterizado a la década de los noventa como el paso de una política benevolente a una centrada en la evaluación y en el financiamiento diferencial.

En el caso de la SEP, a partir del Programa de Modernización Educativa, hubo cambios notables en las políticas, particularmente en el sector de las universidades públicas. Lo que resultó más novedoso fue la introducción de diversos mecanismos de evaluación y el desplazamiento del énfasis en la planeación, que fue el eje de las políticas en las décadas de los setenta y los ochenta. Luego de la experiencia de dos ejercicios de evaluación de las universidades públicas y del análisis de las demandas que de ellos se derivaban, la SEP concentró todos los recursos extraordinarios de que disponía para apoyarlas en el FOMES, mediante el cual se apoyarían las solicitudes que estuvieran dentro de las líneas de acción prioritarias establecidas por la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES). Ésta estableció diez prioridades de apoyo institucional y cinco de apoyo interinstitucional, entre ellas destacan las que se refieren a la formación de profesores e investigadores y la actualización de la infraestructura académica.

De hecho el FOMES se convirtió en una bolsa de recursos concursables por parte de las universidades públicas, que presentaban proyectos que eran sometidos a evaluación. El FOMES llegó a representar importantes apoyos para las universidades públicas, pues eran recursos adicionales a los de sus presupuestos ordinarios, que casi en su totalidad eran destinados a pagos de nómina. Los recursos del FOMES se fueron incrementando durante la década hasta llegar a representar 15% del presupuesto global de las universidades públicas.

Además de la evaluación institucional, que estuvo ligada a financiamiento adicional, en los inicios de la década se implantó otro mecanismo de evaluación, el de los programas académicos, realizada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), constituidos entre 1991 y 1993, cuyos resultados no estaban relacionados directamente con la asignación de recursos.

Por iniciativa de la ANUIES, en 1993 se inició el Programa de Superación Académica (Supera), en cierto modo análogo al Programa Nacional de formación de Profesores que impulsó en 1972, que dotaba de becas

para que profesores de las instituciones de educación superior públicas, universidades e institutos tecnológicos, realizaran estudios de posgrado, preferentemente de doctorado. Este programa propició la obtención de grados de numerosos profesores, entre otras áreas, en la educativa. El propósito de este programa, la consolidación de la planta académica de la educación superior, fue convertido en el eje de la política del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. La concreción fue el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que se implantó en 1996 y que implicaba una evaluación, ya no de las universidades en tanto instituciones sino de las dependencias o entidades académicas, y la elaboración de planes de desarrollo en que de modo particular se especificaran las necesidades relativas a la planta académica. El objetivo expreso del PROMEP ha sido la consolidación de los cuerpos académicos de las distintas áreas y disciplinas dentro de las instituciones.

El PROMEP, por otra parte, otorgó recursos para proporcionar condiciones adecuadas de trabajo al personal académico que tuviera ya el “perfil PROMEP”, es decir, estudios de posgrado, particularmente de doctorado, e incrementó la proporción de profesores de tiempo completo mediante la creación presupuestaria de nuevas plazas. Al término del sexenio, la SESIC informó que se habían formado poco menos de 5 mil profesores y que se habían creado 7 mil 590 nuevas plazas de tiempo completo. Es de destacar, que al ser el programa prioritario de la SEP para la educación superior, el FOMES quedó formalmente supeditado a éste.

Por otra parte, desde el inicio del sexenio del presidente Salinas se introdujo una política de deshomologación salarial, mediante programas de estímulos al desempeño académico de los profesores. Esta política alcanzó también a los profesores de educación básica mediante la implantación del mecanismo de evaluación y estímulo de la carrera magisterial. El antecedente habría sido a mediados de los ochenta, la creación del Sistema Nacional de Investigadores que, en medio de la severa crisis económica de esa época, sirvió para retener en el país y en las instituciones de educación superior a los más destacados investigadores.

Tanto el SNI como los programas institucionales de estímulos al desempeño académico han compensado el notable deterioro de los salarios de base de los académicos y han permitido una dedicación más plena a la investigación. Sin embargo, han tenido otros efectos secundarios y han sido objeto de diversos cuestionamientos, entre ellos, el fomento del individualismo, el deterioro de los ambientes académicos por el establecimiento de la competencia en lugar de la colaboración entre colegas, la pérdida de calidad en la producción de publicaciones y, en ocasiones, la proclividad

a la simulación. Otro efecto, ha sido el creciente desinterés en la participación en las instancias y órganos colegiados de decisiones institucionales, que requieren una inversión de tiempo considerable y que no es retribuable de igual manera que otras actividades. También se señala que, con estos dispositivos, se está conformando una nueva identidad de los académicos. (Ibarra, 2001 y Díaz Barriga, 1996b)

Otras políticas de efectos diferenciadores han sido las del CONACyT que ha operado, a su vez, con políticas de apoyo tanto al desarrollo de proyectos, por la vía de concursos condicionados, como a la formación de investigadores, mediante su sistema de becas que, para programas nacionales, operaba a través del Padrón de programas de posgrado de excelencia. Sus mecanismos y criterios de evaluación han favorecido a unos cuantos programas de educación y ha excluido del apoyo a la inmensa mayoría. En una publicación reciente de la ANUIES, se señala que en 1998 había en el país 3 mil 411 programas de posgrado, de maestría y doctorado, de los cuales solamente 478 estaban incorporados al Padrón de excelencia de CONACyT. De la totalidad de programas, estaban en el Padrón, por áreas del conocimiento, 54% de los programas de ciencias exactas y naturales, 26% de los programas de ciencias agropecuarias, 21% de los de ingeniería y tecnología, 17% de los de ciencias de la salud, 12% de los de ciencias sociales y administrativas y 10% de los de educación y humanidades (ANUIES, 2000: 82)

En el texto aludido antes, del Programa de desarrollo de la investigación educativa, se menciona que en 1996 estaban registrados en el Padrón alrededor de ocho maestrías y tres doctorados en educación, de más de 150 maestrías y 16 doctorados. Es de señalar que el sistema regional del CONACyT ha favorecido la participación de los investigadores en educación de las entidades federativas. Recientemente se ha lanzado el Programa Nacional de Fortalecimiento del Posgrado SEP/CONACyT que incluye dos vertientes, los programas integrales de fortalecimiento del posgrado (PIFOP) en las instituciones, y la convocatoria a la conformación de un nuevo Padrón de Posgrado, cuyos resultados aún no se conocen.

Con la aprobación de la nueva Ley de Ciencia y Tecnología y de la Ley Orgánica del CONACyT, que le da una mayor autonomía, se está en una fase de reestructuración institucional, y seguramente cambiarán las reglas del juego en cuanto a las políticas de apoyo y financiamiento, pues ahora se integrarán fondos sectoriales. Los apoyos a la investigación educativa que se encuentran mencionados reiteradas veces, y en los diferentes tipos y niveles educativos, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, probablemente convergirán en un fondo sectorial de la SEP conforme a la

nueva Ley de Ciencia y Tecnología. La reiteración en el fomento de la investigación educativa podría deberse a la participación de varios connotados investigadores en la confección del Programa Nacional de Educación. Entre otras menciones se señala, en la parte relativa a la situación del sistema educativo nacional en 2001, lo siguiente

A pesar de los avances en la investigación educativa, el sistema carece de mecanismos que le permitan beneficiarse de sus resultados para la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad. Por su importancia en el sistema educativo, es evidente que resulta prioritario fortalecerla con mecanismos especiales que le permitan desarrollarse en el corto plazo (SEP, 2001:69).

Además, en la parte relativa a la gestión del sistema educativo destaca que entre las líneas de acción está “crear un organismo para recoger sistemáticamente la opinión de los especialistas en el campo educativo” (SEP, 2001:97), así como fomentar la investigación y la innovación educativas, mediante un proyecto de Fondos Nacionales de Fomento (SEP 2001:100 y 102).

Cabe señalar que un propósito del actual comité directivo del COMIE es formular un programa indicativo de investigación educativa, retomando los esfuerzos de la propuesta publicada en 1996. No está de más reiterar que la constitución del COMIE es significativa con relación a las políticas de apoyo a la investigación educativa, pues contribuye a la consolidación de este campo a través de la organización de congresos nacionales y de publicaciones de estados del conocimiento y, particularmente, de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Con estos esfuerzos, realizados por sus miembros, pretende constituirse en un sólido y legítimo interlocutor de las instancias tanto de investigación científica como del sistema educativo nacional.

BIBLIOGRAFÍA

CORPUS ANALIZADO

Publicaciones (1993-2001)

- Aguilar Hernández, Sandra (1995). “Conformación del campo de la investigación educativa en el México actual”, en *Perspectivas docentes*, núm. 16, enero-abril, pp. 76-78.
- Aguirre, Magdalena y Oresta López (1997). “La investigación educativa en las escuelas normales en el estado de México”, en *Memoria Electrónica, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Arechavala, Ricardo y Tirso Suárez N. (1997). “Toma de decisiones y desarrollo institucional en las universidades públicas”, en *Memoria Electrónica, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Béjar Navarro, Mario y Héctor Hernández Bringas (1996). *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Bertely, María y Martha Corenstein (1994). “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa”, en M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México: CISE-UNAM/The University of New Mexico, pp. 173-208.
- Bocanegra Gastelum, Norma *et al.* (1994). “Diagnóstico de la investigación educativa en las instituciones de nivel superior en Baja California: primer acercamiento”, en *Intrínquis*, núms. 13-14, agosto-diciembre, UPN-Unidad Mexicali, pp. 42-52.
- Cabello Bonilla, Víctor (1994). “Formación de investigadores en las normales del estado de México”, en *Perfiles Educativos*, núm. 65, pp. 24-30.

- Campechano Covarrubias, Juan (1997). “La investigación como recuperación de la práctica docente”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 8, núm. 37, septiembre-octubre, pp. 3-9.
- Castañeda Salgado, Adelina (2001). “Investigación en docencia: cambios de sentido, renovación de prácticas. La experiencia de los TRIE”, en M. C. Rivera, R. Eisenberg, O. Contreras y M. Landesmann *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, México: UNAM-campus Iztacala, pp. 19-23.
- Chavoya Peña, Ma. Luisa (1997). “Institucionalización de la investigación en el contexto universitario”, en *Memoria Electrónica, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Chavoya Peña, Ma. Luisa (1998). “La institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara”, tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chavoya Peña, Ma. Luisa (2001). “Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara”, en *Revista de Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. 11, enero-abril, pp. 79-94.
- Colina, Alicia y Raúl Osorio (2001). “Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus”, en *Memoria Electrónica, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, Colima.
- COMIE-PIIES (1996). “Programa de desarrollo a la investigación educativa. Propuesta conjunta del COMIE y del PIIES al CONACYT y a la SEP”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. I, núm. 2, julio-diciembre, México, pp. 479-499.
- Coraggio, José Luis (1998). “Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina”, en *Perfiles Educativos*, vol. 20, núms. 79-80, enero-junio, pp. 43-57.
- De Ibarrola, María (1993). “Sistemas de incentivos a la investigación: el caso mexicano”, en *Avance y Perspectiva*, vol. 12, mayo-junio. México, pp. 147-154.
- De Ibarrola, María (1994). “Los investigadores nacionales en el área de Educación”, en *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*, núm. 21, noviembre-diciembre.
- De Ibarrola, María (1998). “Investigación y políticas educativas” (reseña), en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. III, núm. 6, julio-diciembre, pp. 365-372.
- Díaz Barriga, Ángel (1996a). “Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación”, en *Cuadernos del CESU*, núm. 20, 75 pp.
- Díaz Barriga, Ángel (1996b). “Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 408-423.

- Díaz Barriga, Ángel (1997). “Perfiles educativos inicia su tercera época” (editorial), *Perfiles Educativos*, núms. 76-77.
- Díaz Barriga, Ángel (2000). “Pasado y presente de las revistas de educación en México” (editorial), en *Perfiles Educativos*, núm. 88.
- Domínguez, R.; G. Suárez y J. Zubieta (1998). *Cincuenta años de ciencia universitaria: una visión retrospectiva*, col. *Problemas Educativos de México* (s/d/e).
- Ducoing, Patricia y José A. Serrano (1996). “La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 88-106.
- Elizondo Huerta, Aurora (1999). “Hermenéutica e investigación-acción en el campo educativo”, en *Pedagogía*, vol. 10, núm. 53, pp. 78-89.
- Enríquez, Pedro *et al.* (1996). “Investigación-acción y práctica docente: una relación en construcción”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 7, núm. 30, julio-agosto, pp. 3-13.
- Frock, G. (1999). “Problemas y retos en los primeros intentos por realizar investigación educativa en Sonora”, en *Memoria Electrónica, V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes.
- Furlan, Alfredo (1993). “Teoría e investigación en educación”, en *Ethos Educativos*, núm. 3, agosto, pp. 6-16.
- Furlan, Alfredo (2001). “Intervención e investigación: las intenciones y los dispositivos”, en M. C. Rivera, R. Eisenberg, O. Contreras y M. Landesmann *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*. México: UNAM-campus Iztacala, pp. 1-12.
- Galán Giral, Ma. Isabel (1992-1993). “La investigación educativa en México”, *PLANIUC*, vol. 11-12, núms. 18-19, enero-diciembre, pp. 49-59.
- Gómez Gómez, Elba Noemí (1995). “La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo”, en *Sinéctica*, núm. 7, julio-diciembre, pp. 71-73.
- Gómez Sollano, Marcela (1996). “La investigación educativa en la educación superior: Un contexto de problematización”, en *Perspectivas Docentes*, núm. 20 septiembre-diciembre, pp. 31-33.
- González Cueva, Elda Lucía; Rosario E. Rodríguez Camarena y Reyna I. Tamayo Bedolla (1994). “Diagnóstico de la investigación educativa en el estado de Sinaloa. *Intrínquilis*, núms. 13-14, agosto-diciembre, pp. 58-64.
- González García, Clara Martha (1999). “Tipificación de paradigmas cuantitativos y cualitativos”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 10, (parte I) núm. 47, pp. 28-30 y (parte II) núm. 48, pp. 23-25.
- González Martínez, Luis (1993). “Un acercamiento metodológico a la investigación educativa”, en *Sinéctica*, núm. 3, julio-diciembre, pp. 2-10.
- Granja, Josefina (1993). *Aspectos del desarrollo del campo educativo en México, vistos a través de sus publicaciones sobre educación*. Documentos DIE, núm. 28, México: DIE-CINVESTAV, p. 9.

- Grediaga Kuri, Rocío (2001). “Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, enero-abril, pp. 95-117.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1998). “Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 13-38.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, tesis DIE-CINVESTAV, pp. 238.
- Guzmán Gómez, Carlota (1998). “Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, pp. 221-241.
- Ibarra, Eduardo (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM/UAM/ANUIES.
- Jerez, Cuauhtémoc (1995). “La investigación en las escuelas normales”. *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 6, núm. 23, mayo-junio, pp. 9-12.
- Jerez, Cuauhtémoc (1997a). “Más sobre la investigación educativa normalista”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 8, núm. 36, julio-agosto, pp. 13-16.
- Jerez, Cuauhtémoc (1997b). “Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 8, núm. 34, marzo-abril, pp. 13-15.
- Kent, Rollin *et al.* (1994). “Una conversación sobre la investigación educativa”, en *Universidad Futura*, vol. 6, núm. 16, pp. 17-26.
- Kepowicz, Malinowska; Ma. Trinidad Hernández Cabrera y Ma. Teresa Gutiérrez Castro (2001). “Diagnóstico sobre la investigación educativa en el estado de Guanajuato”, en *Memoria Electrónica, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, Colima.
- Latapí, Pablo (1994). *La investigación educativa en México*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo (1997). “Las fronteras del hombre y la investigación educativa”, en *Conferencias Magistrales, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Latapí, Pablo (2000). “Precisiones sobre los orígenes y primeros años del Centro de Estudios Educativos. (Correcciones a un libro reciente)”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, pp. 371-376.
- Latapí, Pablo (2001a). “¿Sirve de algo criticar a la SEP? Comentarios a la Memoria del sexenio 1995-2000”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, pp. 455-476.
- Latapí, Pablo (2001b). “La educación en Proceso”, en *Proceso*, Año 26, núm. 1305 (número extraordinario por el XXV aniversario), 4 de noviembre, pp. 10-11.

- Latapí, Pablo (coord), María de Ibarrola, Justa Ezpeleta, Margarita Gómez Palacio y Felipe Martínez Rizo (1997). “La investigación educativa en la UPN: una evaluación”, en *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 78, pp. 3-23.
- Licea de Arenas, Judith; Valles, Javier y Arenas, Miguel (1997). “Indicadores de calidad de la investigación educativa y la docencia de posgrado”, *OMNIA*, núm. 36-37, pp. 85-90.
- López Ruiz, Martha, Corina Schmelkes del Valle, Gonzalo Guajardo González (1997a). *Metodología para el fomento de la investigación en el SNIT*, Querétaro: CHDET.
- López Ruiz, Martha, Corina Schmelkes del Valle, Gonzalo Guajardo González (1997b). “El Programa de Inicio y Recuperación de la Investigación. Una experiencia en proceso”, en J. Ezpeleta, S. Schmelkes y M. Corenstein, en *Investigación educativa, gestión y participación social*, tomo 2, México: COMIE/DIE-CINVESTAV, pp. 189-209.
- Lozoya Meza, Esperanza (1999). *La Investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional frente al siglo XXI*. México: IPN.
- Martínez Rizo, Felipe (1993). *La investigación educativa en la UAA. La construcción de una tradición*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-PIIES.
- Martínez Rizo, Felipe (1996). “La investigación educativa en México en el contexto Latinoamericano”, en G. de Landshere (ed.) *La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 347-372.
- Martínez Rizo, Felipe (1997a). “La metodología de la investigación y los límites del conocimiento humano”, en *Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 95-111.
- Martínez Rizo, Felipe (1997b). *El oficio del investigador educativo*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez Rizo, Felipe (1999). “La Revista de la Educación Superior en el panorama editorial mexicano”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 27, núm. 111, julio-septiembre, pp. 101-110.
- Martínez Rizo, Felipe (2000a). “La Revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación educativa en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, núm. 9, enero-junio, pp. 137-146.
- Martínez Rizo, Felipe (coord.) (2000b). *El fomento de la investigación. El caso del Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, Aguascalientes, UAA.
- Maya Alfaro, Catalina Olga (1999). “El uso de la investigación en la toma de decisiones: caso México”, en *Memoria Electrónica, V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes.
- Maya Obé, Carlos; Irma Ramírez Ruedas y Sara Sánchez (2001). *Veinte años de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*, México: UPN.

- Mendoza Castillo, Rafael (1993). “La investigación educativa como horizonte de poder cultural y científico”, en *Ethos Educativo*, núm. 3, agosto, pp. 33-38.
- Merino, Carmen (1995). “Investigación cualitativa e investigación tradicional ¿incompatibilidad o complementariedad?”, en *Siglo XXI: perspectivas de la educación desde América Latina*, vol. 1, (parte I) núm. 1, pp. 32-39 y (parte II) núm. 2, pp. 50-55.
- Muñoz Nava, José Refugio (1997). “La investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes. El caso de Puebla”, en *Memoria Electrónica, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Organista Sandoval, Javier y Graciela Cordero Arroyo (2001). “Impacto de la publicación electrónica en la difusión de la investigación educativa: un caso de estudio”, en *Memoria Electrónica, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, Colima.
- Pacheco, T. (2000). La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación, en *Pensamiento Universitario*, tercera época, núm. 89, CESU-UNAM.
- Paradise, Ruth (1994). “Etnografía. ¿Técnicas o perspectiva epistemológica?”. En M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM/The University of New Mexico, pp. 73-81.
- Paradise, Ruth (2001). “La relación entre el objeto de estudio y la metodología etnográfica”. En M. A. Rivera, R. Eisenberg, O. Contreras, M. Landesmann *Investigación Educativa. Algunas formas de aproximación*. UNAM-campus Iztacala, pp. 13-17.
- Perló, M. y Giovanna Valenti (1994). “El desarrollo reciente de la investigación en ciencias sociales y humanidades en México”, en M. Perló *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*, México: IIS-UNAM/COMIE/UAM-A, pp. 15-75.
- Piña Osorio, Juan Manuel (1997). “Consideraciones sobre la etnografía educativa”, en *Perfiles Educativos*, vol. 19, núm. 78, octubre-diciembre, pp. 39-56.
- Presentación *Perfiles Educativos* (1999). “Presentación de *Perfiles Educativos*”, en *Perfiles Educativos*, núms. 85-86, pp. 126-135.
- Ramos Salas, Juan Enrique (1999). “La investigación educativa en Sonora”, en *Memoria Electrónica, V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes.
- Reyes Esparza, Ramiro (1993). “La investigación y la formación en las escuelas normales”, en *Cero en Conducta*, núms. 33-34, mayo, pp. 72-80.
- Reyna, R. (2000). “La publicación electrónica en México, vista a través de sus revistas académicas”, en XVIII Coloquio Internacional de Investigación Bibliotecológica y de Información, 5-6 de octubre, CUIB-UNAM.
- Rockwell, Elsie (1994). “La etnografía como conocimiento local”, en M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México: CISE-UNAM/The University of New Mexico, pp. 55-72.

- Rockwell, Elsie (1998). "Ethnography and the Commitment to Public Schooling. A review of research at the DIE", en Gary L. Anderson y Martha Montero-Sieburth, *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm*, Nueva York y Londres: Garland Publishing, Inc, pp. 3-33.
- Rockwell, Elsie (2001). "Cambios y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina", en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 23 (Desarrollos metodológicos). Universidad de Buenos Aires, pp. 53-66.
- Rueda Beltrán, Mario (1994). "La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel universitario", en *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, CISE-UNAM, pp. 237-247.
- Rueda Beltrán, Mario (1997). "Notas sobre el desarrollo reciente de la investigación educativa y la etnografía de la educación en México", en *Memoria del seminario internacional: La investigación en la escuela*, Bogotá: Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media, diciembre, pp. 42-69.
- Rueda Beltrán, Mario (2000). "La investigación cualitativa y la comprensión de la relación educativa universitaria", en *Memoria del IX Simposio Interamericano de Investigación y Etnografía: Balance y perspectivas de la etnografía educativa, un recuento necesario*. México.
- Schmelkes, Sylvia (2001a). "Una comunidad de investigadores", en *Conferencias magistrales, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, Colima, pp. 463-477.
- Schmelkes, Sylvia (2001b). "La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios", en *Revista Electrónica de Educación Educativa*, vol.3, núm. 2.
- Serrano, José Antonio y Miguel Ángel Pasillas (1993). "Tradiciones en la investigación sobre educación", en *Perfiles Educativos*, núm. 61, julio-septiembre, pp. 3-16.
- Servín Jiménez, Jorge (2000). "La investigación educativa en las escuelas normales", tesis de maestría, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Tenti Fanfani, Emilio (2001). "En casa del herrero, cuchillo de palo: la producción y uso de conocimientos en el servicio educativo", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, Colima 6 al 10 de noviembre (conferencia magistral en proceso de publicación).
- Waldegg, Guillermina (1997). "La literatura científica", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. II, núm. 3, enero-junio, pp. 149-156.
- Weiss, Eduardo (1994a). "Cómo consolidar la investigación educativa", en *Universidad Futura*, vol. 6, núm. 16, diciembre, pp. 12-16.
- Weiss, Eduardo (1994b). "Situación y perspectiva de la investigación educativa", en *Avance y Perspectiva*, vol. 13, enero-febrero, pp. 33-41.

- Weiss, Eduardo (1997). “El desarrollo de la investigación educativa 1963-1996”, en P. Latapí (ed.) *Un siglo de educación en México*, tomo I, México: Fondo de Estudios e Investigaciones-CONACULTA/Fondo de Cultura Económica, pp. 383-411.
- Weiss, Eduardo (2000). “Se cumplieron los objetivos, pero hace falta una nueva era”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. v, núm. 9, enero-junio, pp. 147-167.
- Zenteno, G. (2001). “Los editores también sueñan: la distribución eficiente para financiar revistas académicas”, en E. Loria, *Viejos y nuevos dilemas de las revistas académicas*, col. Ciencias Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México.

Estados de conocimiento anteriores

- Galán Giral, Ma. Isabel (1993). *Estudios sobre la investigación educativa*, cuaderno núm. 30, serie: La investigación educativa en los ochenta: perspectiva para los noventa, México: II Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 82.
- Galán Giral, Ma. Isabel (1995). “Estudios sobre la investigación educativa”, en S. Quintanilla (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 11-123.
- Maggi, Rolando (1997). “Condiciones institucionales de realización de la investigación educativa”, en E. Weiss y R. Maggi (coords.) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 45-74.
- Martínez, Sergio *et al.* (1997). “Políticas de financiamiento y coordinación profesional de la investigación educativa”, en E. Weiss y R. Maggi (coords.) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 75-82.
- Martínez Rizo, Felipe (1997). “La formación de investigadores en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa”, en E. Weiss y R. Maggi (coords.) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 93-117.
- Villa Lever, Lorenza y Félix Martínez Rodríguez (1997). “Comunicación e impacto de la investigación educativa”, en E. Weiss y R. Maggi (coords.) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 83-92.
- Weiss, Eduardo y Aurora Loyo (1997). “Estado del arte de la investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa”, en E. Weiss y R. Maggi (coords.) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 17-43.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAL

- Álvarez Manilla, José Manuel (1991). *Informe de actividades 1991*, México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos: UNAM.
- AMC (2001). *Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanidades*. México: Academia Mexicana de las Ciencias, pp. 24.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México: ANUIES.
- ANUIES (2002). “Directorio de instituciones de educación superior mexicanas en internet”, en *Confluencia*, año 10, núm. 109, abril.
- Arredondo, Martiniano *et al.* (1984). “La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de construcción”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 46, núm. 1, México: IIS-UNAM
- Arredondo Martiniano *et al.* (1989). *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, cuadernos del CESU, núm. 13, UNAM.
- Becher, Tony (1992). “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, en *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 10, pp. 55-72.
- Bourdieu, Pierre (1987). “Los tres estados del capital cultural”, en *Sociología*, vol. 2, núm. 5.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo academicus*, EUA: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y L. Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagarama.

- Boyer, Ernest L. (1982). "El impacto de la investigación institucional en la educación superior". En *Universidades*, núm. 87, enero-marzo, México, pp. 135-143.
- Briones, Guillermo (1987). "Investigación educativa, disseminación y utilización de resultados. Propuesta de investigación", en *Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa* (PIIE), noviembre, Santiago de Chile, pp. 27 (mimeo).
- Briones, Guillermo (1990). *Generación, disseminación y utilización del conocimiento en educación*. 3 vols., Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, José Joaquín (1993). "¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?", en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 27, enero-diciembre, pp. 1-7. Publicado también en México: "El futuro ya alcanzó a la investigación educativa", en *Revista Universidad Futura*, núm. 4.
- Cariola, Patricio; Ernesto Schiefelbein; John Scwope y Jaime Vargas S. (2001). *La vinculación entre la investigación y la toma de decisiones en educación: un nuevo enfoque*, Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Centro de Estudios Educativos, AC (1977). "Uso de la información derivada de las investigaciones sobre la planificación educativa en México" (editorial), en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 4. México, pp. v-xix.
- Clark, Burton (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds*, Lawrenceville, NJ: The Carnegie Foundation.
- Colina Escalante, Alicia (2002). "Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y 'habitus', tesis de doctorado en Educación, Departamento de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- CONACYT (2002). <http://www.conacyt.mx/sni/index.html>
- Coraggio, José Luis (1996). "Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos", ponencia presentada en el II Seminario Internacional sobre Educação Escolar no Marco das Novas Políticas Educacionais, PUC de São Paulo, Brasil, 2 al 4 de septiembre, 14 pp.
- Cordero, G. y M. López Ornelas (2002). "Las revistas académicas electrónicas: una revolución en el ámbito editorial", en *Semillero*, núm. 37, pp. 30-33.
- Corvalán, Ana María (1988). "Uso de la información en la toma de decisiones en educación en América Latina", en C. Muñoz Izquierdo (ed.) *Calidad, equidad y eficiencia en la escuela primaria. Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, México: Centro de Estudios Educativos-REDUC.
- Council of Europe (2000). Committee of Ministers. Recommendation on the social sciences and the challenge of transition (2000/12). 717th Meeting of the Ministers Deputies, julio 13.
- Court, David y Pablo Latapí (1979). "The research process", documento preparado para *Educational Research Review and Advisory Group*, abril, Ottawa: International Development Research Center (IDRC), p. 22.

- De Galicia, Fulvia Nieves (1999). “Estrategias institucionales para fortalecer y promover la investigación humanística y educativa”, *PLANIUC*, vol. 18, núm. 23, enero-junio, Venezuela, pp. 123-142.
- De Hoyos, Fernando (1981). “Los estudios sobre la investigación educativa en México (1979-1980)”, en *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 1, Documentos Base, México, pp. 543-594.
- De Vries, Wietse (2000). “Buscando la brújula, políticas públicas para la educación superior en los 90”, en Cazés, D.; E. Ibarra y L. Porter (eds.) *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*, tomo II, México: CEIICH-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1998). “La investigación en educación. Su conformación y retos”, trabajo elaborado para el seminario: La sociedad mexicana frente al tercer milenio (documento interno), México: UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (2002). *Informe 2001*, México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (2001). “Estabilidad y cambio en las reformas curriculares”, en C. Ornelas (comp.) *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapi*, México: Aula XXI Santillana.
- Documentos Base (1981). *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 1. México, p. 594.
- “Entrevista a Fernando Reimers” (2001), texto mecanografiado y proporcionado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (s/d/e).
- García Guadilla, Carmen (2000). “Investigación y toma de decisiones en educación superior: una interacción a construir”, *CYPEDES*, núm. 9, junio, Venezuela.
- Gatti, Bernardete A. (1986). “Participação do pessoal da administração superior nas reformas da inovações do sistema educacional”, en *Cuadernos de Pesquisa*, núm. 59, noviembre, Brasil.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Schwartzman, Simon; Scott, Peter y Trow, Martin (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, col. Educación y conocimiento, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Gutiérrez Serrano, N. Georgina (1999). “La vinculación científica en unidades de Investigación del CINVESTAV”, en *Memoria Electrónica, V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes.
- Habermas, J. (1992). *Ciencia y técnica como “ideología”*, Madrid: Tecnos.
- Innovación Educativa (2001). “Programa Nacional de Educación 2001-2006, Acciones hoy, para el México del futuro (extracto)”, en *Innovación Educativa*, vol. 1, núm. 4, septiembre-octubre.
- Kent, Rollin, et al. (2002). *Cambio organizacional y disciplinario en unidades de investigación y postgrado en ciencias sociales en México. Una visión comparativa*, México: DIE-Plaza y Valdés.

- Latapí, Pablo (1977). “Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 4, mayo-agosto, México, pp. 59-68.
- Latapí, Pablo (1981). “Diagnóstico de la investigación educativa en México”, en *Perfiles Educativos*, núm. 14, pp. 33-50. Publicado de nuevo en Latapí, P. *La investigación educativa en México*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 13-41.
- Martínez Rizo, Felipe (1986). “La investigación educativa. Presentación y bibliografía”, en *Reportes de Investigación: serie Investigación Educativa* (México), núm. 6, abril, pp. 1-37.
- Martínez Rizo, Felipe (2002). “Revisión del Programa de Doctorado Interinstitucional y Propuesta del Doctorado en Investigación Educativa” (documento interno) Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Medina Reséndiz, Rafael (1984). “Influencia de la investigación educativa en la toma de decisiones”, en *Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, septiembre, pp. 15-19.
- OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*, París: Center for Educational Research and Innovation-Organization for Economic Cooperation and Development, pp. 257.
- Piña Osorio, Juan Manuel (1993). “De artesanos y de técnicos intelectuales”, en *Perspectivas docentes*, núm. 10, enero-abril, pp. 33-40.
- Reimers, Fernando y Noel McGinn (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*, México: Centro de Estudios Educativos, 262 pp.
- Rojas Figueroa, Alfredo (1992). *Información y toma de decisiones en educación. Un estudio de casos*, Santiago de Chile: UNESCO-REDUC, pp. 85.
- Rubio Oca, Julio (2002). “Asuntos de gran importancia para la educación superior pública fueron analizados en la XIX Sesión Ordinaria del *cupia*”, *Confluencia*, año 10, núm. 109.
- Sánchez Azcona, Jorge (1979). *Informe anual*, México: CISE-UNAM.
- Schiefelbein, Ernesto (1985). “El papel de la investigación educacional en la concepción de implantación de políticas en educación. La experiencia latinoamericana”, París: Instituto de Estudios Políticos, pp. 339-370 [Trad. Microficha REDUC].
- Schriewer, Jürgen (1991). “La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y en Francia”, en *Revista de Educación*, núm. 296, diciembre, pp. 137-174.
- Schriewer, Jürgen (2000). “World System and Interrelationship Network; the Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry”, en T. Popkewitz, *Educational Knowledge, Changing Relationships between the State, Civil*

- Society and the Educational Community*, State University of New York Press, pp. 305-343.
- SEP (1995a). *Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación Educativa. Reseñas de Investigación educativa. Proyectos apoyados 1993*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1995b). *Reseñas de Investigación Educativa. Proyectos apoyados 1994*, México: SEP.
- SEP (1995c). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, III Educación Media Superior y Superior*, México: SEP.
- SEP (2000). *Memoria del quehacer educativo 1995-2000 I*, México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP.
- UNAM (1997). “Acuerdo que reorganiza la estructura administrativa de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Gaceta UNAM*, suplemento especial, núm. 1.
- Weiss, Eduardo (2002). “Consolidación y nuevos caminos de nuestra revista”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, enero-abril, pp. 5-10.
- Vielle, Jean Pierre (1981). “El impacto de la investigación en el cambio educativo”, en *Perspectivas. Revista trimestral de educación*, vol. XI, núm. 3, pp. 337-352.
- Villaseñor García, Guillermo (2001). “Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de la educación superior en México”, en C. Ornelas, (comp.) *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, México: Aula XXI Santillana.

Estados de conocimiento

- Block, David y Guillermina Waldegg (Coords.) *et al.* (1995). “Matemáticas”, en G. Waldegg (coord.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 21-130.
- Bracho, Teresa (1995). “La formación tecnológica”, en A. Loyo y J. Padua (coords.) *Economía y políticas en la educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 293-315.
- Delgado, Gabriela y Ruth Paradise (Coords.) *et al.* (1995). “Educación indígena, de género y comunicación”, en T. Wuest Silva (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 247-310.
- Díaz Barriga, Ángel (coord.) *et al.* (1995). “La investigación en el campo del currículo 1982-1992”, en A. Díaz Barriga (coord.) *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 19-172.
- Loyo Brambila, Aurora y Matilde Luna Ledesma (1995). “Conclusiones generales del campo Políticas educativas y científicas”, en A. Loyo y J. Padua (coords.) *Economía y políticas en la educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 135-140.

- Martínez Rodríguez, Félix Francisco (coord.) *et al.* (1995). “Evaluación del aprendizaje”, en M. Rueda (coord.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 195-260.
- Padua, Jorge (1995). “Planificación de recursos humanos”, en A. Loyo y J. Padua (coords.) *Economía y políticas en la educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 187-236.
- Rueda, Mario *et al.* (1993). *Procesos de enseñanza y prácticas escolares*, cuaderno núm. 6, serie: La Investigación educativa en los ochenta, Perspectiva para los noventa. Estados de Conocimiento. México: II Congreso Nacional de Investigación Educativa, 43 pp.
- Rueda, Mario (coord.) *et al.* (1995). “Procesos de enseñanza y prácticas escolares”, en M. Rueda (coord.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 65-120.
- Salinas Amescua, Bertha (coord.) *et al.* (1995). “Educación de adultos y educación popular”, en T. Wuest Silva (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 37-186.
- Schmelkes, Sylvia (coord.), Ma. Eugenia Linares y Marco Antonio Delgado (1995). “Educación de la familia para el desarrollo de los hijos”, en T. Wuest Silva (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 187-245.
- Taboada, Eva (coord.) *et al.* (1995). “Ciencias histórico-sociales”, en G. Waldegg (coord.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 119-255.
- Valenti, Giovanna y Luis Antonio Moya Fonseca (1995). “Posgrado”, en A. Loyo y J. Padua (coords.) *Economía y políticas en la educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 81-110.
- Waldegg, Guillermina (coord.) (1995). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, col. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, vol. 4, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 267 pp.
- Wuest Silva, Teresa (coord.) *et al.* (1995). “Educación y valores, ambiental y para derechos humanos”, en T. Wuest Silva (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 311-403.

PARTE II

AUTORES:

Lucía Aguirre,
IyDE-UABC

Guadalupe Tinajero,
IyDE-UABC

David Sandoval Cedillo,
ISCEEM

Pedro Atilano Morales,
ISCEEM

María del Carmen Ávila Suárez,
ISCEEM

Antonio López Espinosa,
ISCEEM

Elvia E. Silva Beltrán,
UAEM

Manuel Cacho Alfaro,
UPN-unidad 113 León

Milagros Manteca Aguirre,
Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Ma. Elena Mora Oropeza,
Maestría en Educación: Práctica educativa

Leticia Santacruz Oros,
IIEDUG

Fernando Rodríguez Guzmán,
IIEDUG

Lya Esther Sañudo Guerra,
SEJ

Víctor Manuel Ponce Grima,
SEJ

(Continúa)

Julia Adriana Juárez Rodríguez,
SEJ

Ofelia Morales Ortiz
SEJ

María de Jesús Jáuregui Ramírez,
SEJ

María Luisa Chavoya Peña,
UdeG

Cristina Cárdenas Castillo,
UdeG

María Lorena Hernández Yáñez,
UdeG

María Isabel Royo Sorrosal,
UIA-Puebla

Laura Helena Porras Hernández,
UDLA-Puebla

Alma Yolanda Castillo Rojas,
BUAP

Juan Enrique Ramos Salas,
SEP en Sonora

Raúl Osorio Madrid,
UAT

Alicia Colina Escalante,
UAT

María Elena Barrera Bustillos,
UADY

Edith Juliana Cisneros Chacón,
UADY

CAPÍTULO 10

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN BAJA CALIFORNIA. 1993-2001

Lucía Aguirre y Guadalupe Tinajero*

La manera de organizar el trabajo sobre el estado del conocimiento de la investigación educativa en Baja California, en el periodo 1993-2001 consistió en recabar información sobre las actividades de investigación en tres ciudades donde éstas se han concentrado: Mexicali, Tijuana y Ensenada. La información se recopiló mediante fichas analíticas; cuando fue posible también se efectuaron entrevistas a los directores de centros e instituciones que realizan investigación educativa, que fueron grabadas y transcritas. Asimismo, el resumen del trabajo que se presenta a continuación se fundamenta en el análisis de las consideraciones vertidas por investigadores y gestores de la investigación educativa en la entidad.

EL SURGIMIENTO DEL CAMPO

En Baja California el periodo estudiado revela una transición entre un desarrollo incipiente en la investigación educativa al inicio de la década de los noventa, hacia una etapa de consolidación en el momento actual. Esto se

* Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC.

Colaboradores: Ariel Duarte, Ismael López y Juan Ramón Hernández (Mexicali); José Manuel García, Aurora Ramírez, Cecilia Soto y Guadalupe Esquivel (Ensenada)

ha debido principalmente a dos factores: el desarrollo y fortalecimiento de centros de investigación e instituciones públicas y la aparición de numerosos programas de maestría y doctorado en Educación, sobre todo en el sector privado. Ambos escenarios han auspiciado una presencia mucho mayor de la IE en la toma de decisiones concernientes al campo educativo, así como un mayor intercambio académico entre instituciones.

Instituciones y condiciones institucionales

En los dos escenarios las condiciones para la investigación han presentado características diferentes. En el primer caso, destaca el trabajo desarrollado en los centros de investigación en el sector público, donde se ha dado un impulso definitivo a la IE. En el segundo caso la base son los posgrados en el área educativa, tanto en maestría como en doctorado, y por lo tanto, el énfasis ha sido dado a la formación de recursos humanos. Algunos de los egresados de los programas de posgrado pueden considerarse investigadores en formación, pero sería un error imaginar que, en su conjunto, las cifras relacionadas con las tesis reflejan con exactitud el número de aspirantes al campo de la investigación educativa. La docencia en diferentes niveles educativos y la gestión de programas son el destino de parte de la población de los posgrados que, por lo demás, tienen un perfil profesionalizante. La presencia de la contribución del sector privado ha sido mucho mayor en la educación de posgrado, aunque también el sector público ha participado y la calidad de los programas, los resultados obtenidos y, en consecuencia, la producción resultante en términos tanto cuantitativos como cualitativos ha sido muy variable.

En el cuadro 1 se hace una relación de las instituciones que fueron consideradas, las siglas que las caracterizan, el tipo de institución y su adscripción al sector público o privado.

Como se ha señalado, las condiciones para la investigación difieren entre las instituciones señaladas. En los centros de investigación de la UABC se ha propiciado la consolidación de grupos de investigadores, articulados mediante líneas de investigación o de generación del conocimiento, tiempo de dedicación para investigación, infraestructura adecuada en cuanto computadoras y acceso a información de vanguardia y, lo más importante, impulso de políticas internas para concursar por financiamiento interno o externo. En cambio, en el sector privado, las instituciones han funcionado de acuerdo con otro esquema; en primer lugar están organizadas alrededor de la oferta de los programas de posgrado; en estos espacios académicos no hay grupos de investigadores, ni de líneas de trabajo conti-

nuas; en ocasiones, no existe infraestructura adecuada, materiales de consulta, ni una computadora al servicio de los investigadores en formación, quienes se ven obligados a recurrir a la buena voluntad del personal de las instituciones públicas consolidadas para apoyar la asesoría de sus trabajos de grado. En las normales superiores, y al igual que en la UPN, la investigación educativa no es valorada como una necesidad o una función institucional, sino que el trabajo de investigación se realiza desde la óptica de elaborar propuestas pedagógicas, orientadas a resolver problemas concretos de instituciones, maestros y estudiantes.

CUADRO 1
INSTITUCIONES EN DONDE SE REALIZA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN BAJA CALIFORNIA

| Instituciones | Tipo | Sector |
|---|------|--------|
| Centro de Investigación Científica y Estudios Superiores (CICESE) | CI | Púb. |
| Colegio de Estudios de la Frontera Norte (COLEF) | CI | Púb. |
| Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE)-UABC | CI | Púb. |
| Instituto de Investigaciones Sociales (IIS)-UABC | CI | Púb. |
| Centro de Estudios Técnicos y Superiores (CETYS) | IE | Priv. |
| Centro Universitario Tijuana (CUT) | IE | Priv. |
| Colegio de Bachilleres (COBACH) | IE | Púb. |
| Escuela Normal Estatal de Ensenada | IE | Púb. |
| Facultad de Ciencias Humanas (FCH)- UABC | IE | Púb. |
| Facultad Internacional de Ciencias de la Educación (FICED) | IE | Priv. |
| Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP) | IE | Púb. |
| Universidad Iberoamericana Tijuana(UIA-T) | IE | Priv. |
| Universidad Pedagógica Mexicali (UPN-M) | IE | Púb. |
| Universidad Pedagógica Nacional Tijuana (UPN-T) | IE | Púb. |

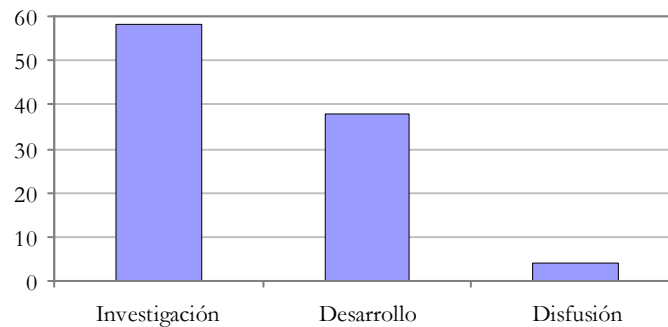
Referencias:

CI: centro de investigación

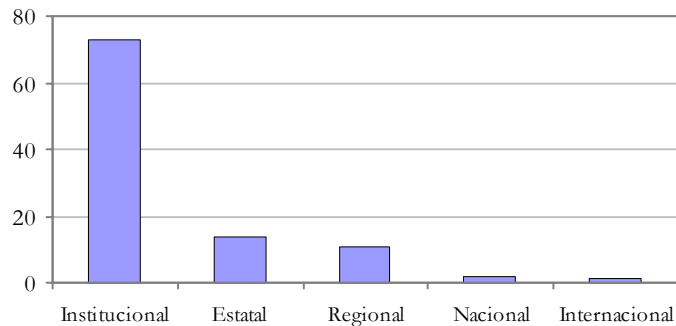
IE: institución educatiava

Del total de productos de las instituciones en donde se tuvo acceso a la información, la tendencia sobre la finalidad prioritaria del trabajo confirma lo señalado: los productos referidos a prácticas pedagógicas suman aproximadamente 50%; si se omiten las instituciones que tienen como actividad principal la docencia, y por lo tanto la oferta de posgrados, el panorama de la producción en IE se modifica. Las siguientes gráficas corresponden sólo a productos de investigación recabados en cinco unidades académicas (tres dependencias de la UABC, el ITT y el COLEF), mediante los cuales se pueden apreciar diferencias sustantivas. En estos casos la investigación es la finalidad prioritaria. En las instituciones señaladas, la mayor parte de los productos de investigación registrados ha contado con fuentes de financiamiento: principalmente, recursos institucionales, y los menos, han accedido a fuentes externas nacionales o internacionales. Lo anterior se refleja en el ámbito involucrado o cobertura de las investigaciones; en la mayoría de los casos atienden problemáticas de la institución de adscripción, pero también las hay, en menor medida, que abarcan los ámbitos estatal, regional y nacional y, en un caso, internacional.

GRÁFICA 1: FINALIDAD PRIORITARIA



GRÁFICA 2: COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN



Actores

Para elaborar el cuadro de actores se tomaron en cuenta: más de dos referencias de trabajos publicados, el grado académico (maestría y doctorado), si su actividad principal estaba orientada hacia la investigación, y, en su caso, la membresía en diversas organizaciones de investigación. En el cuadro 2 puede observarse la presencia mayoritaria de personal de la UABC, adscrito a diferentes centros de trabajo. En este contexto, a pesar del número total de documentos ubicados y relacionados con el campo de la educación (449), llama la atención el número de actores que tienen como actividad principal a la investigación educativa y cuyos trabajos trascienden el espacio institucional.

CUADRO 2
INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN BAJA CALIFORNIA (1993-2001)

| Investigador(a) | Institución | Membresía en sociedad científica |
|--------------------------------|-----------------|---|
| Dra. Lucía Aguirre Muñoz | IIDE/UABC | -Sist. Inv. Estatal -Association Internationale de Pedagogie Universitaire (AIPU) |
| Dr. Eduardo Backhoff Escudero | IIDE/UABC | -SNI I -Colegio Nac. de Psicólogos |
| Dra. Graciela Cordero Arroyo | IIDE/UABC | -SNI cand. |
| Dra. Nicole Diesbach Rochefort | IIS /UABC | — |
| Dr. Víctor A. Espinosa Valle | COLEF | -SNI I -COMIE |
| Dr. Jesús Galaz Fontes | FCH/UABC | -SNI I |
| Dra. Guadalupe López Bonilla | IIDE/UABC | -International Reading Association |
| Dra. Edna Luna Serrano | IIDE/UABC | -SNI I; -COMIE |
| Dr. José Luis Molina Hernández | IIS/UABC | -SNI I; -Asoc. Latinoam. para el Estudio de las Religiones -Asociación Internacional de Sociología de la Religión (ISAR) |
| Dr. Oscar Reyes Sánchez | Esc.Veter./UABC | Otras |

(Continúa)

| Investigador(a) | Institución | Membresía en sociedad científica |
|---------------------------------|-------------|---|
| Dr. Prudencio Rodríguez Díaz | FCH/ UABC | Otras |
| Dra. Ruth Vargas Leyva | IT-Tijuana. | -Borderland Association -Western Social Sciences Assoc. |
| Dr. Jesús Galaz Fontes | FCH/UABC | -SNI I |
| M.C. Teresa Bermúdez Ferreiro | FCH/UABC | — |
| M.C. Luis Ángel Contreras Niño | IIDE/UABC | — |
| M.C. María de Jesús Gallegos | FCH/UABC | — |
| M.C. Miguel Ángel Ibarra Rivera | IIDE/UABC | — |
| M.C. Norma Larrazolo Reyna | IIDE/UABC | — |
| M.C. Lewis Mc. Anally Salas | DGIP-UABC | -Consortio-Red de Educación a Distancia (CREAD) |
| M.C. Javier Organista Sandoval | IIDE/UABC | -Sist. Inv. Estatal |
| M.C. Carmen Pérez Fragoso | IIDE/UABC | -Consortio-Red de Educación a Distancia (CREAD) -Asoc. Mex. de Investigadores de la Comunicación (AMIC) -US Distance Learning Association (USDLA) |
| M.C. Evangelina Ramírez López | FCH/UABC | Otras |
| M.C. Virginia Velasco Ariza | IIDE/UABC | — |
| M.C. Marcos Villa Vargas | FCH/ UABC | Otras |
| Lic. Arturo Cardona Sánchez | E.Psí./UABC | Otras |

Comunidades académicas de investigación

En el transcurso de 2002, el trabajo de investigación en la UABC ha estado reorganizándose en forma de cuerpos académicos en torno a líneas de generación del conocimiento; estas instancias académicas, articuladas en líneas de investigación, sustituirán a corto plazo los grupos de investigadores creados de manera natural, para incorporarse a una estructura formal e institucional. Destacan, al interior de la UABC: evaluación educativa, tecnología educativa, educación superior y educación especial. Mención especial

merece el Colegio de Bachilleres, donde un grupo de maestros ha generado productos relacionados con el perfil cognoscitivo de los estudiantes del nivel medio superior.

COMUNICACIÓN, DIFUSIÓN E IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La comunicación de la investigación educativa y su difusión también reflejan una evolución que va de esfuerzos incipientes al inicio de la década hasta el logro de proyectos de vanguardia al final del periodo de estudio. El impacto es cada vez mayor y encontramos en época reciente, de manera creciente, proyectos de investigación que son apoyados institucionalmente desde su origen en vista a la solución de problemáticas educativas o tendientes al desarrollo de alguna propuesta educativa innovadora. A manera de ejemplo, se mencionan el fortalecimiento del área de tecnología educativa asociada con la educación a distancia.

Revistas

El esfuerzo por la difusión de la investigación educativa ha cristalizado en varios esfuerzos; hay cuatro revistas que merecen mención en la década. Tres de ellas —las primeras que presentamos— de la UPN, cuyo propósito ha sido la divulgación, y una que se edita en el IIIE, centrada en la difusión de trabajos de investigación educativa de alto nivel.

- *Topializ*: Publicación anual que apareció de 1992 a 1993 con un tiraje de 1,000 ejemplares por número (se publicaron dos números), cuyo contenido fue principalmente de artículos pedagógicos.
- *Escribiendo*: Publicación trimestral que ha aparecido de 1997 a 2002, con un tiraje de 2 mil a 2 mil 500 ejemplares por número. En total se han publicado 15 números y el contenido de los artículos está dado por ensayos e información sobre sociedad, educación y cultura en la frontera norte de México.
- *Desde la Frontera Norte*: Revista semestral de la Coordinación de Investigación y Posgrado que ha publicado un número en 2002 con 600 ejemplares, en el que se presentan avances de investigación educativa.
- *Revista Electrónica de Investigación Educativa (Redie)*: Tiene como objetivo principal dar a conocer la investigación que se realiza en los ámbitos

regional, nacional e internacional en el campo de la educación, aprovechando las ventajas que ofrece el medio electrónico al quehacer académico; publica artículos inéditos y arbitrados que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas. Esta revista se edita semestralmente, se formalizó en 1999 y a la fecha se han publicado seis números. Se encuentra indizada en: IRESIE, en la base de datos CLASE, registrada en LATINDEX y ante *International Consortium for the Advancement of Academic Publication* (ICAAP). En 2001, este organismo otorgó a la Redie el reconocimiento como la mejor revista electrónica.

Bancos de datos

Con el apoyo del gobierno del estado, los académicos Ariel Duarte e Ismael López desarrollaron el Catálogo Estatal de Recursos para la Investigación Educativa (CERIE), antecedente directo de este trabajo, que organizó la producción en investigación educativa en Baja California, hasta 1997, presentándola en una base de datos; ha tenido una circulación limitada, y recaba en gran parte información sobre proyectos de tesis, donde se incluyen los de licenciatura, que en algunos casos no lograron terminarse.

Eventos relevantes

Los eventos más destacados han sido congresos organizados por instituciones locales y, en algunos casos, han participado también instituciones nacionales y extranjeras. Estas actividades reflejan los intereses de las comunidades de investigación asociadas con problemáticas concretas. Resulta interesante hacer notar que, en su mayor parte, los congresos están en su segunda versión, lo que hace evidente el logro de los propósitos perseguidos en la primera reunión y el establecimiento de una línea de continuidad de los trabajos. También, ponen de manifiesto la consolidación de comunidades académicas aglutinadas en torno a una temática específica. Por la calidad de las presentaciones y su continuidad en el periodo de estudio, vale la pena señalar también el aporte logrado por el Seminario de investigación del IIDE.

Congresos

Por lo general han reunido a investigadores, maestros y estudiantes y han tenido alcance regional, nacional y con alguna participación internacional.

- X Congreso Nacional de Servicio Social, Mexicali, UABC, 1993
- Taller internacional “Tendencias en educación y formación de sujetos”, Mexicali, UPN. 1994
- I Congreso. “Nuevos paradigmas en educación”, Mexicali, UABC, 1996
- Encuentro estatal de educación indígena, UPN-zona Costa. Tijuana 1997.
- Foro de Educación y cultura indígena en la Frontera Norte, UPN-zona Costa. Tijuana, 1998
- Foro estatal de educación intercultural. UPN-zona Costa, Tijuana, 1999
- Primer Congreso Internacional de Educación, UABC, Mexicali. 1999
- Foro asociado al V Congreso Nacional de Investigación Educativa: “Evaluación Educativa”, COMIE-IIIDE-UABC, Ensenada, B.C, 1999
- I Congreso Nacional de Historia de la Educación Superior, Tijuana, BC, UABC, 2000
- I Congreso de Educación Abierta y a Distancia. UABC y CICESE, 2000.
- I Congreso Estatal de Educación, UPN-zona Costa, Tijuana, 2001
- I Congreso de Pedagogía fronteriza. 2001, UIA Tijuana y Universidad de San Marcos, California
- II Congreso Internacional de Educación “Humanidades, Ciencia y Tecnología: dimensiones posibles en la Educación. Hacia el desarrollo del pensar inteligente”, UABC, Mexicali, 2001
- II Congreso de Educación Abierta y a Distancia, UABC y CICESE, 2002
- II Congreso de pedagogía fronteriza, 2002, UIA, Tijuana y Universidad de San Marcos, California
- El V Foro de Evaluación Educativa, con la participación del Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL) y el IIIDE-UABC (en preparación al momento de la realización de este trabajo)

Seminario de Investigación Educativa del IIIDE

Este seminario se inició a principios de 1997 y fue concebido como espacio de reflexión sobre las necesidades académicas y de desarrollo de investigación de los integrantes del programa de maestría en Ciencias educativas. Cada quince días se presenta una conferencia y éstas son alternadas, entre investigadores externos e internos del Instituto. Tiene los siguientes propósitos:

- Proporcionar retroalimentación a los proyectos de investigación educativa que desarrollan los investigadores del IIDE.
- Mejorar la visión contextual relativa a la investigación en el campo educativo para los estudiantes de la maestría que ofrece el IIDE.
- Facilitar un vehículo para la actualización y el intercambio académico, en materia de investigación educativa de estudiantes e investigadores.
- Difundir los conocimientos en el área de investigación educativa, ya que está abierto a la comunidad universitaria en general.
- Para los estudiantes de la maestría en Ciencias educativas es una materia obligatoria.

Actualmente existe una colección de videos de los seminarios que se han llevado a cabo en el IIDE. Hasta este momento hay 64 video-grabaciones que tratan temas educativos diversos, pero todos de vanguardia, y abordados por los expertos en los temas. El seminario se lleva a cabo cada quince días en el salón virtual del IIDE y se realiza una videograbación de cada sesión para conservar una memoria e incrementar el acervo.

Relación de la investigación educativa con la toma de decisiones

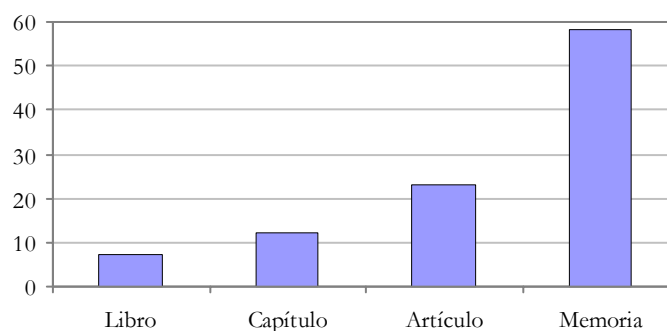
Respecto de este punto, nuevamente se presenta una situación dual. Por un lado, se encuentra la investigación desarrollada en los centros de investigación que, con frecuencia, responde a la necesidad de las instituciones educativas, sea para la solución de la problemática educativa en algún aspecto particular o para el desarrollo; por otro, la producción de tesis que se genera en los programas de posgrado (maestría y doctorado) por lo general está dirigida hacia otros usuarios y, en menor medida, hacia los tomadores de decisión tanto institucional como gubernamental. Sin embargo, debe matizarse esta afirmación, ya que en el caso de los productos de titulación, la mayoría de las veces no se difunden.

TENDENCIAS EN LA PRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN BAJA CALIFORNIA (1993-2001)

En párrafos anteriores se han marcado ya ciertas tendencias en la producción. En este apartado se señalará a través de diferentes indicadores, cómo se ha concentrado y distribuido la producción de quienes se dedican a la investigación educativa tomando en cuenta sólo a tres instituciones: UABC,

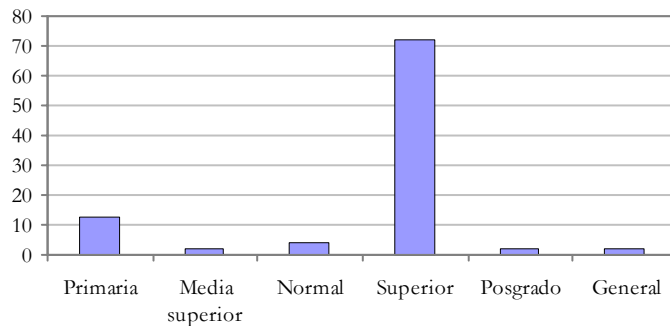
ITT y COLEF. Aunque es necesario señalar el comportamiento heterogéneo, sobre todo debido a las funciones asignadas a las instituciones involucradas. En primera instancia la producción —mayormente de tesis— se concentra en el sector privado; sin embargo, la generada en instituciones públicas corresponde al esquema de trabajos arbitrados (libros, capítulos de libros, artículos y documentos publicados en memorias) (gráfica 3).

GRÁFICA 3: TIPO DE PUBLICACIÓN



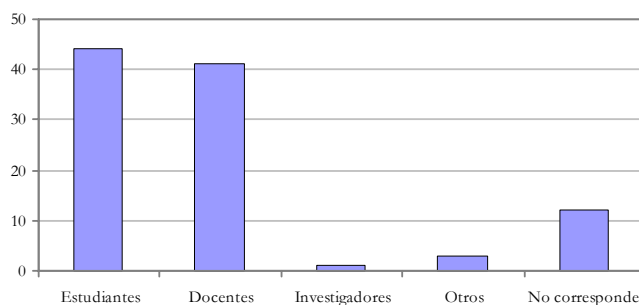
En otros indicadores se observará que la tendencia es marcada; por ejemplo, respecto al tratamiento preferencial de algún nivel del sistema educativo en las investigaciones realizadas, se registró al nivel superior como el más abordado, aunque los restantes se encuentran representados. Sobresale la carencia de estudios específicamente orientados hacia el posgrado (gráfica 4).

GRÁFICA 4: NIVEL EDUCATIVO



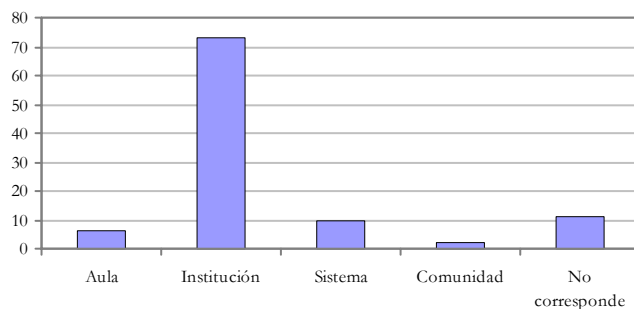
En relación con los sujetos implicados en las investigaciones, las tendencias marcan, en primer lugar, a los estudiantes, seguido por el interés en los docentes. Es necesario remarcar, que los investigadores como grupo de interés están casi ausentes. Asimismo, han sido de interés para muchos estudiosos otros sujetos como padres de familia y directivos (gráfica 5).

GRÁFICA 5: SUJETOS



Por otra parte, el contexto de investigación recurrente es aquel que involucra a la institución, en menor medida, el aula o el sistema, aunque también se produjeron estudios que tratan de manera prioritaria a la comunidad. Esta tendencia se asocia con la producción de tesis, ya que con frecuencia los investigadores en formación tienen mayor facilidad para trabajar sobre sus propios centros de trabajo, lo que se ve aún más reforzado por la falta de financiamiento (gráfica 6).

GRÁFICA 6: CONTEXTOS

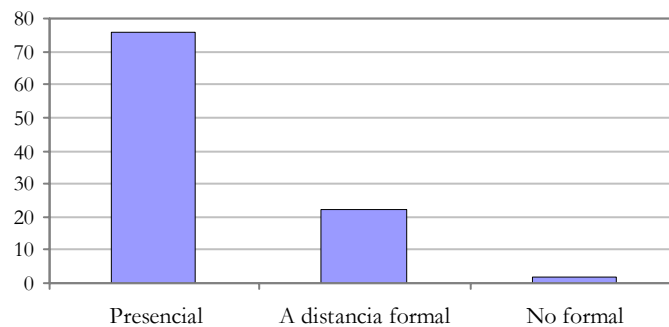


Muchos de estos investigadores son docentes, por lo que no es de extrañar que los procesos áulicos representen interés para sus trabajos de investigación. Queda en el aire la pregunta sobre la incidencia de los productos de la investigación en la mejoría de la docencia, o del aprendizaje.

Respecto del sistema educativo, éste es abordado de manera general en las tres instituciones señaladas; en mucho menor escala aparecen algunos trabajos en educación especial y tecnológica. Merece mencionarse que tanto en la UIA como en la UPN se ubicaron trabajos que de manera prioritaria tratan la problemática indígena.

Llama la atención el incremento de producción en investigación que aborda como modalidad educativa la centrada en procesos a distancia; si bien no tiene una representación alta, su tratamiento se ha sostenido en los últimos cinco años. En la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación, Baja California no ha sido la excepción. Esta línea de trabajo está representada en el IIDE en asociación con el CICESE (gráfica 7).

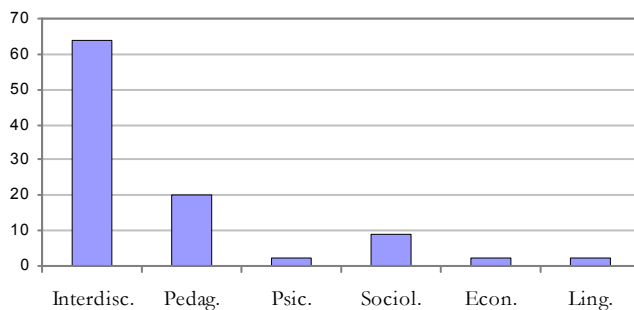
GRÁFICA 7: MODALIDAD EDUCATIVA



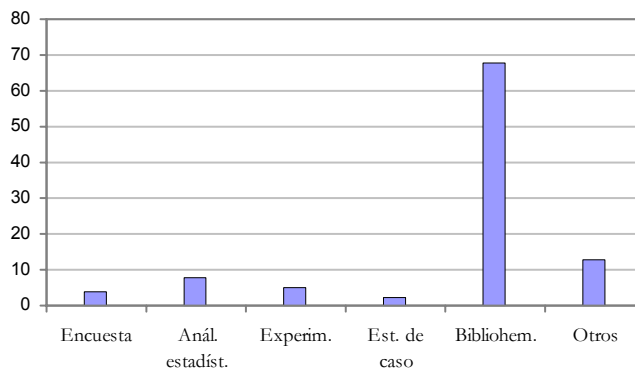
Como se aprecia en la gráfica 8, la mayoría de los trabajos parten de una perspectiva teórica interdisciplinaria; en menor medida se apoyan de una óptica pedagógica o psicológica, en tanto que otras alternativas, apoyadas en otras disciplinas, están escasamente representadas.

El método biblio/hemerográfico es predominante, seguido por el análisis estadístico (gráfica 9).

GRÁFICA 8: PERSPECTIVA DISCIPLINAR

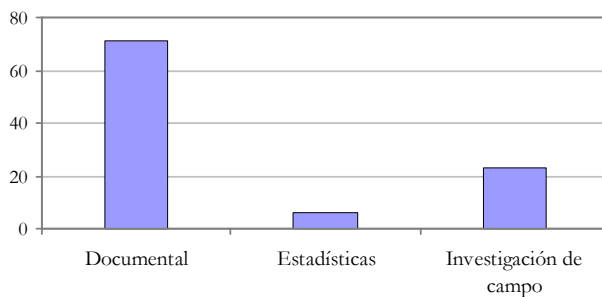


GRÁFICA 9: MÉTODO PREDOMINANTE

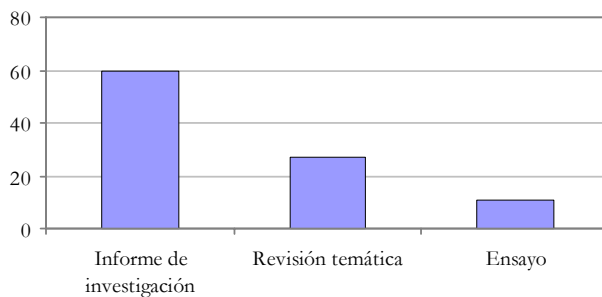


En cambio, como fuentes de información no puede marcarse una tendencia hacia una en específico; tanto la documental como la investigación de campo están presentes, en menor medida la utilización de estadísticas (gráfica 10).

GRÁFICA 10: FUENTES DE INFORMACIÓN



GRÁFICA 11: TIPO DE ELABORACIÓN

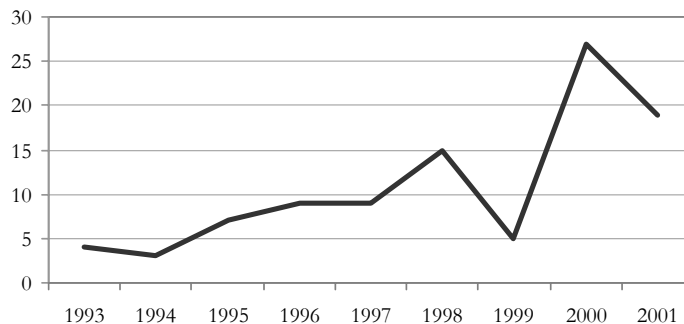


Como se hace evidente, a la luz de los datos, la tendencia de la producción en el estado está relacionada con la aparición de instituciones privadas que ofertan estudios de posgrado. Así, pueden reconocerse dos tendencias:

- por una parte, en el sector público, hay cada vez mayor producción, pero, también, la difusión de los trabajos y por consecuencia su publicación tiende a realizarse en medios arbitrados;
- por otra, están los trabajos que tienen como finalidad la titulación, muchas veces masiva, en diferentes centros que ofrecen programas de posgrado. Debe mencionarse que quienes acceden a ellos, de manera mayoritaria, son profesionales de la educación (maestros adscritos a diferentes instituciones del sistema educativo básico o de bachillerato).

En la gráfica 12 se presenta el comportamiento que ha tenido la producción de investigación en las tres instituciones públicas estatales durante el periodo estudiado.

GRÁFICA 12: AÑO DE PUBLICACIÓN



En esta sección dimos un panorama general de la producción de la investigación educativa en Baja California. A continuación presentamos sus características específicas.

CARACTERIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN BAJA CALIFORNIA (1993-2001)

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE)¹

El IIDE es un centro de investigación en educación de la UABC que tiene más de diez años de funciones, cuenta con una planta de 11 investigadores con líneas de investigación consolidadas: evaluación educativa, tecnología de la educación y evaluación curricular. Desde 1996 ofrece la maestría en Ciencias educativas. De ahí que en la recopilación del material producido se tomen en cuenta las tesis de grado que se han presentado. Dicho instituto concentra la investigación educativa en el estado. Destacan los trabajos de Eduardo Backhoff (muy productivo), Norma Larrazolo, Virginia Velasco y Luis Ángel Contreras Niño. La actividad del IIDE en el área de elaboración de pruebas le ha llevado a obtener el reconocimiento nacional. En materia de evaluación sobresale el trabajo de Edna Luna Serrano, que ha incursionado en el tema con un enfoque cualitativo. También es de mencionarse el trabajo en tecnología educativa de Graciela Cordero Arroyo y Javier Organista Sandoval, proyecto que ha madurado con la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Varios de los investigadores, como Carmen Pérez Fragoso, Javier Organista, Lewis McAnally y el mismo Eduardo Backhoff han incursionado en la educación a distancia. Los dos congresos realizados en los últimos años ponen en evidencia la consolidación de esta línea de investigación. Asimismo, se encuentran los trabajos sobre comprensión de lectura, aprendizaje del español, desarrollados por Guadalupe López Bonilla y Luis Ángel Contreras, y en su etapa inicial el de Lucía Aguirre Muñoz, en educación humanista. Conviene subrayar que la tendencia es hacia la especialización y la conformación de grupos en torno a una temática particular.

¹ A partir del directorio de instituciones ubicadas en el estado, éstas fueron agrupadas bajo la siguiente clasificación: universidades públicas (UABC); universidades privadas (UIA y CETYS); normales; Universidad Pedagógica Nacional; Centros de formación de maestros privados (CUT y FICED); Centros de formación del gobierno (UEEP); Centros de educación media superior y Centros SEP-Conacyt (CICESE y COLEF).

Fueron registrados 127 productos de investigación en el periodo analizado. Se incluyen libros (4), capítulos de libros (15), artículos (26), ponencias en memorias (76) y tesis (6) de maestría. Es la unidad académica donde ha habido mayor producción. Los investigadores han accedido a financiamiento interno y externo nacional. Los trabajos se orientan principalmente a la educación superior y a la problemática universitaria; en menor medida se han abordado cuestiones relacionadas con el posgrado, la educación primaria, secundaria y el nivel medio superior.

En cuanto a la modalidad educativa, se ha privilegiado la presencial; sin embargo, debe ponerse en relieve el incremento en los últimos años de la modalidad a distancia formal, trabajo que ha sido consistente en los últimos cinco años. Por lo que toca al subsistema educativo, las investigaciones se han dedicado a la educación en general y los sujetos estudiados de manera preferente en el IIIDE son alumnos, le siguen aquellos que abordan el estudio de docentes y sólo una que involucra a investigadores.

El contexto más estudiado ha sido la institución; en menor medida el aula y el sistema. En cuanto a la cobertura se encuentra repartida entre institucional, estatal, nacional, regional, e internacional, aunque estos tres últimos se encuentran menos representados.

Los productos de investigación se encuentran concentrados principalmente en las áreas temáticas: Sujetos, actores y formación docente, Procesos y prácticas educativas y Didácticas especiales y medios; en esta última sobresalen los trabajos relacionados con las nuevas tecnologías. En cuanto a las perspectivas disciplinares, la mayoría tiende hacia un enfoque interdisciplinar, seguido de aquellos que utilizan una sola disciplina para exponer su argumentación, ya sea pedagogía o psicología. En relación con la finalidad prioritaria del trabajo se reportan casi la mitad como investigación y el resto como desarrollo para mejorar prácticas. Las fuentes de información más relevantes han sido: la investigación documental, la investigación de campo y la basada en estadística. En cuanto al método, se registraron trabajos biblio-hemerográficos, de análisis estadístico, experimentales y pocos basados en encuestas.

Finalmente, el tipo de elaboración es principalmente informes de investigación. Otros trabajos son revisiones temáticas y los menos, ensayos. El año con mayor producción, hasta el momento es 2000, con 36 productos. El total está dirigido hacia la comunidad científica.

Facultad de Ciencias Humanas

En la Facultad de Ciencias Humanas sobresale el trabajo de Jesús Galaz Fontes, quien ha abundado en el área del conocimiento sobre los académi-

cos. En la FCH se registraron 18 productos: dos libros, 6 capítulos de libros, 3 artículos de revista y 7 trabajos publicados bajo el rubro de memorias. El año de mayor producción es 2000. Son trabajos que atienden principalmente a la educación superior en la modalidad presencial. Mayormente está trabajado desde la educación en general, pero principalmente trata sobre los estudiantes. El contexto preferencial es la institución y todos ellos tuvieron una cobertura institucional.

Las temáticas inscritas en los trabajos corresponden a Sujetos, actores y formación docente, Procesos y prácticas educativas y Didácticas especiales y medios. Fueron trabajados desde la interdisciplinariedad y son productos de investigación que tuvieron como fuente de información principalmente la documental. La mayoría fueron presentados como informes y el resto como revisiones conceptuales.

Instituto de Investigaciones Sociales

La información recabada en este Instituto, que no se especializa en educación, revela la existencia de 5 productos: 2 libros y 3 documentos en memorias. En el caso de estos trabajos debe mencionarse que atienden principalmente a la educación superior, pero también un producto que aborda la formación normalista. El subsistema preferido es el de la educación en general bajo la modalidad presencial. En este centro de investigación se ha desarrollado un grupo de trabajo con interés en los nuevos paradigmas y su relación con la educación. Este grupo ha colaborado bajo el liderazgo de Nicole Diesbach, y ha cristalizado en dos congresos, dos libros sobre el tema, y recientemente, en la formación de un diplomado con esa especialidad. Mención especial merece José Luis Molina, adscrito a ese Instituto, quien ha trabajado en la línea de sociología de la religión, pero ha tomado como foco de interés la formación escolar de los hijos del grupo religioso Testigos de Jehová.

Universidad Iberoamericana Tijuana

La Universidad Iberoamericana del Noroeste ofrece desde 1993 programas de posgrado (maestría y doctorado en Ciencias de la educación). El de doctorado se define por una triple orientación: formación de personas capaces de desarrollar investigación original, administrar programas e impartir docencia especializada del más alto nivel; está organizado mediante tres áreas: teórica, de investigación y de titulación. Fue el primer programa que se abrió en el estado y, por lo tanto, un importante grupo de cuadros

directivos de programas educativos de la entidad se formaron en él. Por eso tuvo un gran impacto. Entre los estudiantes figuraron varios candidatos a rectores de la UABC, un secretario de Educación del estado, investigadores, inspectores y directores de programas. La orientación de la maestría y del doctorado es humanista, lo que se refleja en la orientación de los trabajos de investigación.

En esta institución privada se registraron 43 productos, de los cuales 12 son tesis de maestría y 31 de doctorado. Del total ninguno señala financiamiento. Los trabajos elaborados abarcan desde el nivel preescolar hasta el posgrado. Casi todos abordan la modalidad presencial, con excepción de uno que trata sobre la modalidad a distancia formal. La problemática tratada se refiere, en la mayoría de los casos a la educación general; pero vale la pena señalar 2 sobre educación tecnológica, uno sobre educación indígena y uno más sobre educación de adultos. Se ha estudiado todo tipo de sujetos, menos a los investigadores. El aula es el contexto de pocos trabajos, y el más tratado, es la institución, aunque otros abordan el sistema y la comunidad. La cobertura de la investigación es estatal en 19 de ellos, 17 institucional, uno regional y uno nacional. Se sitúan en las áreas de Sujetos, actores y formación docente, Procesos y prácticas educativas y Didácticas especiales y medios, Políticas educativas y Educación, cultura y sociedad.

Al igual que en otras instituciones, la perspectiva teórica predominante es interdisciplinaria, pero también aparecen trabajos desde una óptica pedagógica y lingüística. En relación con la finalidad prioritaria, se encuentran repartidos entre la investigación, el desarrollo basado en la investigación y el desarrollo de las prácticas. La fuente de información privilegiada fue la investigación de campo. El método principal fue la encuesta, aunque se presentaron algunos trabajos etnográficos, documentales, experimentales, estudios de caso y con base en el análisis de discurso. Se trata de informes de investigación, publicados como tesis de posgrado. Del total, 33 trabajos se distribuyen entre 1999, 2000 y 2001. Finalmente, con respecto al usuario preferencial, la mayoría se dirige hacia los tomadores de decisión institucional.

Centro de Estudios Tecnológicos y Sociales

En esta institución privada, que funciona desde 1961 en el estado, se registró un solo producto, cuyo financiamiento fue institucional. Se trata de un trabajo que analiza la posmodernidad y explora el futuro de la educación superior. Se relaciona con modalidad presencial. Es sobre estudiantes. El

aula es el contexto estudiado y la cobertura es estatal. Se sitúa en el área X. La perspectiva disciplinaria escogida fue la sociología. Tuvo como finalidad la investigación y la fuente de información fue documental. Se trata de un ensayo publicado como libro en 2000. Es patente el escaso impulso dado a la investigación en las instituciones privadas.

Escuela Normal Estatal de Ensenada

La Escuela Normal Estatal de Ensenada inicia su funcionamiento en 1993 ofreciendo estudios de licenciatura y maestría en pedagogía para maestros normalistas. Funciona como institución privada, aunque utiliza instalaciones públicas. Los productos clasificados ascienden a 68 tesis de maestría, cuyo financiamiento no se indica.

Los trabajos elaborados se dirigen a analizar principalmente los niveles de: primaria, secundaria y media superior. La mayoría se relaciona con la modalidad presencial y uno, no formal. La problemática más abordada se refiere a la educación general; aparecen pocos sobre la educación tecnológica, uno de educación especial y uno más sobre educación de adultos. Se ha estudiado todo tipo de sujetos: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, menos a los investigadores. La institución es el contexto privilegiado; además, hay varios trabajos cuyo contexto es el aula.

La cobertura es institucional en todos ellos. Se sitúan en las áreas Sujetos, actores y formación docente, Procesos y prácticas educativas y Didácticas especiales y medios, Políticas educativas y Educación, cultura y sociedad. La perspectiva teórica predominante es la interdisciplinaria, pero también aparece la pedagogía.

La corriente de pensamiento privilegiada es la constructivista aunque también se registran trabajos que se basan en el interaccionismo, en el cognoscitivismo, en la gestalt y otro más en el conductismo. Sólo 6 tuvieron como finalidad la investigación y el resto el desarrollo de las prácticas. La fuente de información fue documental en más de la mitad de los casos, la investigación de campo en 30 y pocos utilizaron las estadísticas. El método privilegiado fue el análisis estadístico; se registran otros basados en encuestas, los menos fueron experimentales, interpretativos y bibliohemerográficos. Se trata de informes de investigación publicados como tesis de maestría y que señalan como usuario preferencial a los tomadores de decisión institucional. La mayoría de tesis fue presentada en 1995, de igual manera fue el mayor número de maestros que se ha titulado, ya que la institución permitió la presentación de los trabajos por más de una persona.

Universidad Pedagógica Nacional-Mexicali

En Baja California existen dos unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, una en Mexicali y otra en Tijuana, esta última ha atendido la demanda en los municipios de Ensenada y Tecate. En el caso de la UPN Mexicali se ofrecen dos maestrías: una en el campo de educación ambiental y otra en el de formación docente. El total de tesis asciende a 30 productos, cuyo financiamiento no se indica. Los trabajos elaborados atienden todos los niveles educativos y se relacionan con la modalidad presencial. La problemática abordada se refiere a la educación general, sólo uno es sobre educación indígena. Se ha estudiado todo tipo de sujetos. El aula es el contexto de la mayoría de ellos, la institución lo es en menor medida, y uno aborda el de la comunidad. La cobertura es institucional. Se sitúan en las áreas Sujetos, actores y formación docente, Procesos y prácticas educativas y Didácticas especiales y medios, Políticas educativas y Educación, cultura y sociedad.

La perspectiva teórica predominante es la pedagógica, pero también aparecen trabajos con enfoques interdisciplinarios. Estos trabajos tuvieron como finalidad la investigación, el desarrollo basado en la investigación y el desarrollo de las prácticas. La fuente de información fue la investigación de campo. Además, hay trabajos documentales. El método privilegiado fue el documental, aunque se registraron trabajos etnográficos y basados en seis encuestas. Se trata de informes de investigación, dirigidos tanto a los tomadores de decisión gubernamental como institucional.

Universidad Pedagógica Nacional-Tijuana

En la UPN-Tijuana se ofrece la maestría pero incursiona en la problemática de la frontera norte. Sobre todo se ha trabajado con gran interés la relación de la cultura y la educación. Se ha atendido la demanda de maestros indígenas, que en muchos casos atienden a migrantes provenientes de Oaxaca y que se han asentado en el Valle de San Quintín. La producción en investigación es escasa, sólo se registraron 6 trabajos, cuyo financiamiento no se indica. Se intenta elaborar propuestas pedagógicas para buscar incidir en la problemática educativa de la región. Los trabajos de investigación elaborados abarcan los siguientes niveles educativos: 2 de preescolar, 2 de primaria y 2 de secundaria; 5 se relacionan con la modalidad presencial. La problemática abordada se refiere a la educación en general, aunque los hay sobre educación indígena. Se han centrado en estudiantes y docentes. El aula es el contexto de 4 de ellos, y el resto es la institución. La cobertura ha

sido institucional en 4 de ellos, hay uno estatal y otro regional. Estudian a: Sujetos, actores y formación docente, Procesos y prácticas educativas y Didácticas especiales y medios.

La perspectiva teórica predominante es interdisciplinaria; 4 tuvieron como finalidad la investigación, 1 el desarrollo basado en la investigación y 1 el desarrollo de las prácticas. La fuente de información fue la investigación de campo en los seis casos. El método privilegiado fue el etnográfico, y se registraron una encuesta y un trabajo documental. Se trata de informes de investigación dirigidos a la comunidad científica.

Centro Universitario de Tijuana

El Centro Universitario de Tijuana es una institución privada de educación superior que tiene instalaciones en el noroeste de la república mexicana; entre su oferta también se encuentran los estudios de nivel medio superior y normal. En el caso de la educación superior, ofrece licenciaturas y posgrados (maestría y doctorado); particularmente, el Programa de doctorado en Educación: campo docencia e investigación educativa. Su característica distintiva es que se cursa en semestres discontinuos, esto es, por veranos. Señalan cuatro áreas de trabajo: *a*) el debate filosófico pedagógico, *b*) educación en el contexto del desarrollo y la globalización, *c*) investigación educativa en México y *d*) docencia, pedagogía crítica y curriculum.

Se obtuvo información del total de alumnos que han realizado estudios y que han obtenido el grado de doctor (34); sin embargo en la lista que se obtuvo sólo se señala el nombre del trabajo y el método utilizado; de éste último se ha privilegiado el etnográfico (14) y el de investigación acción (7).

Facultad Internacional de Ciencias de la Educación

Esta institución de origen privado se fundó en 1995 y ofrece los programas de maestría y doctorado en Educación. Se ubica en el municipio de Tijuana pero atiende la demanda proveniente de otros municipios y, principalmente, de profesores normalistas

Como el caso anterior, esta institución sólo proporcionó el número de trabajos presentados como tesis de maestría y de doctorado, que en total ascienden a 95, de ellos, 55 son de maestría y el resto de doctorado; 38 se presentaron en 1997, 33 en 1998; sólo 2 en 1999; 3 en 2000 y 19 en 2001. Los problemas y temas abordados en las investigaciones concluidas, según la clasificación de FICED, versan sobre las siguientes áreas: formación y actualización de docentes y directivos, problemas de la enseñanza en

diferentes asignaturas, problemas de gestión escolar, problemática educativa en diferentes niveles, estilos de aprendizaje, problemas familiares e interacciones educativas (maestro-alumnos, director-docentes-padres de familia).

Sin embargo, con base en la información proporcionada, puede señalarse que los trabajos presentados se ubican principalmente en el desarrollo (mejorar prácticas) y en menor grado en la investigación (43). El nivel educativo tratado principalmente es el de secundaria (34), le sigue el de primaria (14) y en tercer lugar el de normal, con 13 trabajos.

La mayoría atiende a la modalidad presencial y el subsistema tratado prioritariamente es el de la educación en general. Los sujetos estudiados principalmente son los estudiantes, a diferencia de los docentes. Finalmente, debe señalarse que la institución es el contexto estudiado preferentemente, a diferencia del aula o la comunidad.

Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos

La UEEP es una institución auspiciada por el gobierno estatal, en ella se ofrecen estudios de posgrado (maestría). Hasta el momento se han presentado 12 trabajos. Los niveles educativos estudiados han sido preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La mayor parte incide en la modalidad educativa presencial, pero también hay sobre educación a distancia formal. En cuanto al subsistema, en esta institución se ha trabajado en educación general y los trabajos se ocupan de los estudiantes como sujetos, el contexto es el aula y la cobertura es institucional. Las áreas abordadas son Sujetos, actores y formación docente y Procesos y prácticas educativas. La perspectiva teórica ha sido interdisciplinaria. Estos trabajos han tenido como finalidad el desarrollo basado en la investigación y la investigación misma. Principalmente, se ha tratado de trabajos de campo y, en menor medida, de análisis estadísticos. El método predominante ha sido etnográfico, seguido por la encuesta y un estudio de caso. Se trata de informes de investigación.

Instituto Tecnológico de Tijuana

En el ITT se registraron 5 trabajos de una sola investigadora, Ruth Vargas Leyva, con 2 libros y 3 artículos en revistas arbitradas. Atienden a los niveles de educación superior y media superior; versan sobre la educación tecnológica y, temáticamente, se ubican en formación profesional y estudios sobre la demanda en educación media. Han tenido financiamiento institucional y fueron producidos entre 2000 y 2002.

Colegio de Estudios de la Frontera Norte

En el COLEF no hay una línea de trabajo específica sobre el área educativa, pero de manera esporádica se han elaborado investigaciones relacionadas particularmente con oferta y demanda en educación, en diversos niveles, con procesos de modernización educativa y alguna tesis sobre educación y problemas de religión. Para este caso, fueron registrados 6 productos de un solo investigador, Víctor Alejandro Valle Espinoza, que son: un libro, cuatro capítulos de libro y un documento en memorias de congreso, elaborados entre 1995 y 1999. Temáticamente se ubica en el área de procesos institucionales y organizativos y en la de políticas educativas.

Centro de Investigación Científica y Estudios Superiores de Ensenada

En el CICESE no se realiza investigación educativa, sin embargo algunos estudiantes de maestría y doctorado han incursionado en tecnología para apoyar el aprendizaje en línea. En este sentido, temáticamente se inscriben los 3 trabajos recopilados en medios y nuevas tecnologías, de ahí su registro, aunque son consignadas dentro de los trabajos de el IIDE, ya que son ponencias de grupo presentadas en congresos, dos de 2000 y la otra del presente año.

POLÍTICAS DE APOYO Y FINANCIAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación educativa en el Baja California se ha desarrollado de acuerdo con tres esquemas:

Investigaciones que logran autofinanciarse

Han sido escasas, pero se han relacionado con propuestas exitosas de desarrollo. A manera de ejemplo se menciona el trabajo con el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA), para el ingreso a la universidad en versión computarizada que, en principio, se generó para su aplicación en la UABC, pero que ha sido adoptado por otras universidades.

Investigaciones que logran financiamiento

Gran parte de los trabajos realizados en los centros de investigación han recibido financiamiento, de instituciones nacionales o regionales (en casos

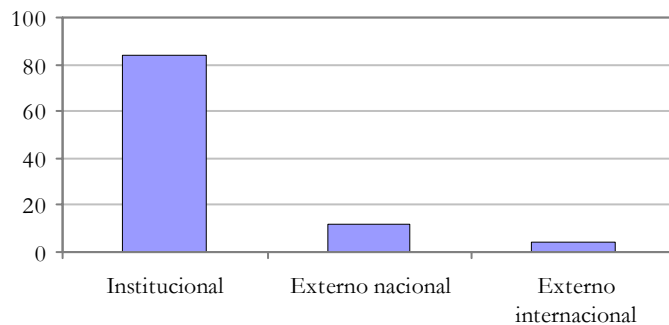
menos frecuentes, de extranjeras). Las fuentes han sido de manera predominante CONACyT, el gobierno del estado y la Universidad Autónoma de Baja California que, mediante convocatorias, logran que los proyectos concursen por el apoyo financiero. Debe hacerse una mención especial al Programa Interinstitucional de Educación Superior (PIEES), cuya sede en la Universidad de Aguascalientes, dio apoyo financiero a investigadores en desarrollo. Varios de los beneficiados de esta bolsa, se encuentran ahora entre los investigadores consolidados.

Investigaciones que no reciben ningún tipo de apoyo financiero

En las instituciones educativas donde se imparten estudios de posgrado en educación, los recursos financieros han estado ausentes. Las tesis dependen de la capacidad de gestión de los autores; en ocasiones, han logrado becas asociadas con los programas de mejoramiento de profesorado (PROMEP y Carrera magisterial), que se relacionan más con los estudios de posgrado en general que con las investigaciones propiamente. En ocasiones el apoyo ha consistido en horas de descarga durante la jornada laboral, y en recursos en especie, por cierto muy escasos.

Resalta el hecho de que el apoyo para el desarrollo de la investigación se ha concentrado en el sector público. En el privado no hay apoyo a las tareas de investigación, sino que el interés se concentra en las tareas de docencia.

GRÁFICA 13: FINANCIAMIENTO



La tendencia en Baja California en el campo de la investigación educativa apunta hacia una consolidación en determinadas instituciones públicas. Si bien al inicio del periodo aludido se encuentra una ausencia de ella, al igual que de grupos de investigación, ya se puede dar cuenta de líneas de investigación e investigadores con una producción especializada e importante. No así, en otras instituciones de índole pública (UPN), las cuales han centrado su función en la formación de maestros normalistas (posgrado). Finalmente, un último comentario de estas tendencias estaría encaminado a resaltar el trabajo de instituciones privadas, que ofrecen programas de maestría y doctorado, que aun cuando no lo han vinculado a un quehacer investigativo más amplio, han facilitado la toma de conciencia sobre la importancia de la investigación educativa y han contribuido al desarrollo del campo.

PRODUCCIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN BAJA CALIFORNIA (1993-2001)

Libros

- Backhoff, E. (1997). *Guía de prácticas de vinculación*, México: ANUIES/UABC.
- Backhoff, E. (2000). *Psicología y educación especial*, México: Trillas.
- Carmona, A. (2000). *Formación de valores. Teoría, reflexiones y respuestas*, México: Grijalbo.
- Cordero, G. (1995). *Elementos para el estudio de la reforma educativa y la formación del profesor. Textos de Thomas Popkewitz*, Barcelona: Institut de Ciències de l'educació. Universitat de Barcelona.
- Cordero, G. (1999). *Reflexiones y prácticas para el cambio en educación básica. Foros para la transformación educativa*, México: UPN
- Diesbach, N. (2000). *Los retos de la educación al amanecer del nuevo Milenio*, s/l/c: La Llave.
- Espinoza Valle, V. A. (coord.). (1999). *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Linares Borboa, L. E. (2000). *Los valores en la posmodernidad. Las tareas pendientes de la educación*, México: CETYS.
- Molina, J. L. (2000). *Los testigos de Jehová y la formación de sus hijos*, col. Libro universitario, México: UABC.
- Reyes Sánchez, O. (1995). *Modelo de planeación-evaluación de la educación veterinaria de calidad en México*, Hermosillo: ITSON.

- Vargas Leyva, R. (1999). *Reestructuración industrial, educación tecnológica y formación de ingeniero*, México: ANUIES.
- Vargas Leyva, R. (2001). *Guía para la elaboración de trabajos profesionales*, México: ITT, edición del 30 aniversario.

Capítulos de libros

- Backhoff, E. y Larrazolo N. (1995). “Evaluación asistida por computador: usos recientes y tendencias futuras”, en *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, las artes y la técnica; perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*, México: Porrúa/UNAM.
- Backhoff, E. y Larrazolo, N. (1995). “Children with learning disabilities in Mexico. A behavioral approach”, in *Special education in Latin America*, EUA: Artilles & Hallae.
- Backhoff, E., Ibarra, M. A y Larrazolo, N.(1999). “Sistema de evaluación informatizada para el ingreso a la universidad”, en *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*, España: Pirámide.
- Backhoff, E. e Ibarra, M. A. (2000). “Versión computarizada del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA)” en *Acreditación universitaria*, México: ANUIES.
- Backhoff, E. y Larrazolo, N. (2000). “Evaluación computarizada: hacia el uso de multimedios” en *La investigación en psicología en México*, México: UNAM/CONACYT
- Cordero, A. (1998). “Programa de transformación de la educación básica. Reporte parcial de investigación. Diagnóstico” en *Reflexiones y prácticas sobre un cambio en educación básica, Foros para la transformación educativa*, México: UPN.
- Cordero, A. (1998). “El programa transformación de la educación básica desde la escuela.: un modelo innovador de formación permanente del profesorado”, en *Reflexiones y prácticas sobre un cambio en educación básica, Foros para la transformación educativa*, México: UPN.
- Cordero, A. (2001). “El asesor de centros educativos: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formadores del profesorado”, en *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, España: GRAO.
- Galaz, J.L. (1995). “Innovando las funciones sustantivas de la educación superior”, en *Confluencia*, año 3, núm 32.
- Galaz, J.L. (1997). Educación superior y globalización en Baja California, *Semillero de Ideas*, año 5, núm. 18, pp. 26-35.
- Galaz, J.L. (1998). “Notas para el posgrado en el área educativa de la Universidad Autónoma de Baja California”, en *Memoria de reuniones y acciones de formación del personal académico de la UABC*, Mexicali: UABC-DGIP.

- López, E. (2000). “La teoría de las inteligencias múltiples y la formación de docentes en el tercer milenio”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 52, pp. 3-9.
- López, E. (2001). “La construcción de la noción de número en el niño: un estudio de caso”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 58.
- López, E. (2001). “La formación de docentes: una tarea inconclusa”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 60, pp.16-22.
- Luna, E. (1996). “Jerarquía de las dimensiones de evaluación de la calidad docente en los estudios de posgrado”, en *La evaluación de la docencia universitaria*, México: COMIE/Universidad Veracruzana, pp. 99-124.
- Luna, E. (1997). “Beneficios y requerimientos de los planes de estudio flexibles en la universidad”, en *Instituciones y sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión*, México: COMIE/CESU-ENEP-Iztacala, pp. 107-118.
- Luna, E. (1999). “Opinión de los maestros y estudiantes respecto a las dimensiones de evaluación de la actividad docente en posgrado”, en *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México: CESU-UNAM, pp. 103-118.
- Luna, E. (2000). “Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia”, en *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*, México: Paidós, pp. 63-84.
- Pérez, C. (2000). “Situación de la docencia en línea: consideraciones sobre su evaluación”, en *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*, México: Paidós, pp.157-175.
- Pérez, C. (2001). “Bases de un modelo para la evaluación de cursos en línea”, en *Educación y formación a distancia*, México: UdeG, pp.186-213.
- Pérez, C. (2001). “Características de los cursos en línea y su evaluación”, en *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México: UNAM/UAM/UANL, pp. 259- 266.

Artículos en revistas especializadas

- Aguirre, L. y Odriozola, A. (2000). “La alternativa humanista para la educación superior del siglo XXI”, en *Sinéctica*, vol. 16, pp. 45-53.
- Aguirre, L. C. (2001). “El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2), consultado el 21 de mayo de 2002 en [www:http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-coral.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-coral.html)
- Backhoff, E. (1996). “Prueba de matrices progresivas de Raven: Normas de universitarios mexicanos”, *Revista Mexicana de Psicología*, Vol 13. No. 1, 21-28.
- Backhoff, E. y Rivera, M.A. (1996). “Desarrollo y validación del sistema computarizado de exámenes”, en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 1, núm. 10.

- Backhoff, E; Larrazolo, N. y Antillón, L. E. (1996). "Desigualdad de la educación básica en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 26, núm. 3, pp. 73-78.
- Backhoff, E. y Larrazolo, N. (1997). "Evaluación computarizada: una nueva tecnología para la administración de exámenes de admisión", en *Revista de Psicología Contemporánea*, vol. 2, núm. 4.
- Backhoff, E. y Larrazolo, N. (1997). "Validez predictiva del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3.
- Backhoff, E. y Larrazolo, N. (1998). "Prueba de habilidades mentales primarias de Thurstone: Normas de universitarios mexicanos", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-9.
- Backhoff, E. (1999). "La compleja elaboración de exámenes. 16 razones para utilizar la opción 'no sé'", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 7, pp.13-26.
- Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M. (2000). "Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA)", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1), consultado el 21 de mayo de 2002 en [www: http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-backhoff.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-backhoff.html)
- Backhoff, E. (2001). "Considering the errors, A new strategy for improvement assessment", *Journal of Research and Development in Education*.
- Backhoff, E.; Tirado, F. y Larrazolo, N. (2001). "Ponderación diferencial de reactivos para mejorar la validez de una prueba de ingreso a la universidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), consultado el 21 de mayo de 2002 en el [www: http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-tirado.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-tirado.html)
- Cordero, G. (1996). "Um estudio interpretativo de una actividad de formação permanente dirigida a profesores de educação física desde la perspectiva de la etnografía crítica", en *Revista Brasileira da Ciências do Esporte*, vol. 1, núm. 18, pp. 16-21.
- Cordero, G. (1997). "La investigación cualitativa en educación. Alcances y perspectivas", en *Momento pedagógico*, núm. 18, pp. 24-29.
- Cordero, G. (1998). "Principios éticos de trabajo en el desarrollo de proyectos de investigación- acción en el ámbito educativo privado", *Escribiendo*, vol. 6, núm. 2, pp. 7-8
- Cordero, G. (1999). "Education, poverty and inequality. An interview with Fernando Reimers", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), consultado el 21 de mayo 2002 en [www: http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html)
- Cordero, G. (2001). "Aspectos a considerar para poner en práctica una propuesta de investigación-acción en el aula", en *Educar*, vol. 19.

- Díaz, P. (1996). "Hacia una concientización ambiental", en *Comunidad educativa*, núm. 14.
- Díaz, P. (1999). "Incorporación de la dimensión ambiental al currículum universitario", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 48.
- Díaz, P. (2000). "La enseñanza tradicional y la enseñanza reflexológica", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 53.
- De los Santos, E. y Cordero, G. (2001). "El conocimiento sobre los estudiantes en los EE UU: 30 años de investigación educativa. Entrevista con Alexander W. Astin", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1), consultado el 21 de mayo de 2002 en [www: http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-eliezer.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-eliezer.html).
- Espinoza Valle, V. A. (1995). "Modernización educativa y cambio político en Baja California", *El Cotidiano*, núm. 74, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 44-48.
- Espinoza Valle, V. A. y Hernández Zinzún, S. (1996). "Relaciones sindicales y modernización educativa en Baja California", *El Cotidiano*, núm. 77, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 58-62.
- Espinoza Valle, V.A. (1997). "Gobierno de oposición y modernización educativa. El conflicto político por la descentralización de la educación en Baja California, 1989-1993", en *Secuencia*, nueva época, núm. 37, México: Instituto José María Luis Mora, pp. 111-119.
- Espinoza Valle, V. A. (1997). "El SNTE ante la modernización educativa y la alternancia política en Baja California", en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 17, Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 131-146.
- Larrazolo, N. Y Velasco, V. (2000). "Examen de egreso del examen de inglés (ExedII)", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 11, núm. 2.
- Luna, E. (1996). "Método que permitió diseñar un examen diagnóstico del aprendizaje matemático estudiado en niveles preuniversitarios", en *Educación Matemática*, Núm. 8, pp. 65-75.
- Luna-Serrano, E. y Valle-Espinoza, C. (2000). "Contrasting faculty and students' views concerning teaching effectiveness", en *International Journal of Psychology*, 35, 64.
- McAnally, S. y Pérez, C. (2000). "Diseño y evaluación de un curso en línea para estudiantes de licenciatura", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1), consultado el 21 de mayo de 2002 en [www: http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-mcanally.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-mcanally.html)
- Pérez, C. y McAnally, L. (2000). "La comparación del rendimiento académico de un grupo en línea y uno tradicional", *Revista Mexicana de Estudios Educativos*, vol. 4, núm. 30, pp. 51-73.
- Pérez, C. (2000). "Los desafíos de la educación en línea. Notas preliminares", *Signos Universitarios*, núm. 37, pp. 157-161.

- Organista, J., Backhoff, E. (1999). "El uso de Internet para administrar tareas, exámenes y asesorías en la educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, XXVIII (112), pp. 57-74.
- Organista, J., Cordero A. G. (2001). "Indicadores cibernéticos para el caso de una revista electrónica de investigación educativa", en *Biblioteca Universitaria*, nueva época, vol. 4, núm. 2, jul-dic.
- Vargas, R. (2000). "Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video Componentes", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2), consultado el 22 de mayo de 2002 en [www: http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html)
- Vargas, R. (2001). *Estudio diagnóstico de la oferta y la demanda educativa en el nivel superior en el estado de Baja California*, Mexicali. COEPES-Gobierno del estado de BC.
- Vargas, R. (2002). "Plan Nacional de Educación: la lectura de la relación universidad-Estado", en *Revista de la Educación Superior*, núm.121.

Artículos presentados en reuniones científicas

- Aguirre, L. (2001). "Necesidades de formación de los docentes universitarios: perspectiva humanista", en *Memorias del Segundo Congreso Internacional de Educación*, Mexicali: UABC.
- Aguirre, L. y Ozuna, C. (2001). "Formación de profesores y calidad en la educación universitaria", en *Memorias de la I Conferencia Internacional de problemas pedagógicos de la educación superior*, Las Viñas-Cuba: Universidad Central Martha Abreu.
- Aguirre, L. y Ozuna, C. (2001). "Necesidades de formación docente en las escuelas de ingeniería, con énfasis en valores. Baja California, México", en *Memorias de la I Conferencia Internacional de problemas pedagógicos de la educación superior*, Las Viñas-Cuba: Universidad Central Martha Abreu.
- Aguirre, L. (1999). "Los actores del campo educativo en el cambio social: frontera noroeste", en *Memorias del V Congreso de Investigación Educativa*, Aguascalientes: COMIE.
- Aguirre, L. (2000). "La formación de académicos para la transformación social", en *Memorias del VII Simposium de Educación*, Guadalajara: ITESO.
- Aguirre, L. (2000). "La educación superior ante los retos del cambio cultural contemporáneo", en *III Foro Nacional COPARMEX*, Ensenada, BC.
- Aguirre, L. y Ozuna, C. (2000). "Diagnóstico de necesidades de formación en académicos para la formación de ingenieros", en *Memorias de la XXVII Conferencia Nacional de Ingeniería*, Toluca: ANFEL.
- Aguirre, L. (2001). *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Necesidades de formación de los docentes universitarios*, Manzanillo: COMIE.

- Backhoff, E. (1993). "Habilidades y conocimientos básicos del estudiante universitario: evaluación de la calidad educativa", *Memorias II Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Jalapa, Veracruz.
- Backhoff, E. (1993). "Evaluación asistida por computadora: Hacia el año 2000", en *XX Reunión Anual del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, Tijuana, BC.
- Backhoff, E. (1993). "Nivel de habilidades y conocimientos básicos del estudiante de educación media superior de BC", *Foros de análisis y prospectiva del sistema educativo estatal*, Mexicali.
- Backhoff, E.; Ibarra, M. y Verdugo, R. (1994). "Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos", *Tercer Encuentro de Sistemas para la Administración Escolar de la UNAM*, México, DF.
- Backhoff, E. (1994). "Sistema computarizado de exámenes", en *La Universidad Latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*, México: s/d/e.
- Backhoff, E. (1995). "El uso de las computadoras para la administración de exámenes de admisión: la experiencia de la UABC", en *Foro Nacional de Evaluación Educativa*, Colima: s/d/e.
- Backhoff, E. (febrero de 1995). "Desarrollo y validación del sistema computarizado de exámenes (SICODEX)", en *VII Congreso Mexicano de Psicología*, México.
- Backhoff, E.; Tirado, F.; Larrazolo, N. y Antillón L. E. (1996). "Desigualdad en la calidad de la educación básica en México", en *Memorias del II Foro Nacional de Evaluación Educativa*, Saltillo, Coahuila: CENEVAL.
- Backhoff, E. y Larrazolo, N. (1997). "Prueba de habilidades mentales primarias de Thurstone: Normas de universitarios mexicanos", en *Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Backhoff, E. (1997). "El uso de pruebas psicológicas en México", en *IV Encuentro Nacional de Estudiantes y Egresados de Psicología*, Aguascalientes: s/d/e.
- Backhoff, E.; Pérez F. C.; Organista J. y McAnally, L. (1998). "Las nuevas tecnologías en los sistemas de aprendizaje y en la evaluación a nivel superior", en el coloquio "Comunidades de aprendizaje: Un reto para la universidad del siglo XXI", México.
- Backhoff, E. y Contreras, L.A. (1999). "Estándares de calidad de los exámenes de gran escala: el caso del EXHCOBA", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes: COMIE.
- Backhoff, E.; Larrazolo, N. (1999). "Estudio de validez de contenidos del EXHCOBA", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes: COMIE.
- Contreras Castillo, J. J.; Pérez Frago, C. y Favela Vara, J. (2001). "Informal Interaction in Online Learning and Teaching", en C. Montgomerie y J. Viteli (eds) *Proceedings of ED-MEDIA 2001: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Norfolk, VA: AACE, pp. 324-329.

- Contreras Castillo, J.J.; Pérez Fragoso, C. y Favela Vara, J. (2000) “El papel de la interacción informal en los cursos en línea: Estudio exploratorio”, CD *del IX Encuentro Internacional de Educación a Distancia* (Guadalajara, Jal.), documentos/ mesa10/4jun.
- Contreras, L. A. (1998). “Metodología para desarrollar y validar un examen de español, de referencia criterial y referencia normativa, orientado por el currículum, para la educación primaria en México”, en *Memorias del III Foro Nacional de Evaluación Educativa*, Veracruz: CENEVAL.
- Contreras, L. A. (1999). “Desarrollo y pilotaje de un examen para monitorear el aprendizaje en el área de español de la educación primaria, en el estado de Baja California”, en *Memoria del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, México: COMIE-UAA.
- Contreras, L. A. (2000). “Desarrollo de instrumentos de alta calidad técnica para monitorear el aprendizaje en la educación básica”, en *Memoria del III Foro Nacional de la COPARMEX, La revolución educativa que México necesita*, Ensenada: COPARMEX.
- Contreras, L. A. (2001). “Procedimiento para asegurar la validez de contenido de una prueba criterial: el caso de un examen de español para la educación primaria en Baja California”, en *Memoria del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, México: COMIE-UAC.
- Cordero, G., V. Molina y L. Cruz. (1994). “Contribuciones a la reflexión: la educación y la etnografía crítica”, en *Comunicaciones del Congreso Internacional Nuevas Perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Universidad de Barcelona y Fundación Bosch i Gimpera, pp. 78-82.
- Cordero, G. (1999). “La función del asesor o agente de apoyo externo en los proyectos de investigación-acción en educación”, en *Memorias del II Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen investigación desde su escuela*, México: UPN, pp. 181-185.
- Cordero, G. Galaz, F. y Sevilla, J.J. (2000). “Los programas de estímulo al personal académico en México: el caso de una universidad pública estatal”, en *I Congreso Internacional de docencia universitaria e innovación*, Barcelona, España.
- Cordero, G.; K. Nishikawa y J.J. Sevilla. (2001). “La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos: resultados de un programa de estímulos al personal académico”, *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, disco compacto, Manzanillo: COMIE-UAC.
- Díaz, P. (1993). “Supervisión sistemática del servicio social”, en *Memoria del X Congreso Nacional de Servicio Social*, Mexicali: UABC.
- Díaz, P. (2001). “Enseñanza y creatividad en los estudiantes de Arquitectura y Ciencias Humanas de la UABC”, en *Pedagogía 2001. Memorias del encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*, La Habana: Ministerio de Educación de Cuba.

- Díaz, P. (2001). "La excelencia educativa en la educación superior: un estudio de caso", en *Pedagogía 2001. Memorias del encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*, La Habana: Ministerio de Educación de Cuba.
- Espinoza Valle, V. A. (1997). "Educación y transición política en México. Una perspectiva regional", en la XLI Reunión anual de la Comparative and International Education Society (CIES) *Educación, democracia y desarrollo en el Fin de Siglo*, México: CIES.
- Estrada, M. I.; Tchernykh, A. y Pérez, C. (2000). "Usando los principios de las dimensiones del aprendizaje para el diseño de un sistema de enseñanza a través del web", CD Rom, *Primer Congreso de Educación Abierta y a Distancia CEAD 2000*, Ensenada, BC [Cead2000/Estrada]
- Galaz, J. L. (2000). "El académico novohispano: una semblanza general", en *I Congreso Nacional de Historia de la Educación Superior*, Tijuana, BC.
- Galaz, J.; G. Cordero y J. J. Sevilla. (2001). "El programa de estímulo al personal académico en la UABC: Algunas reflexiones y resultados de la convocatoria 2000-2001", *Memorias del II Congreso Internacional de Educación*, disco compacto, México: UABC.
- Larrazolo, R. N. (1998). "Características del examen de inglés para egresar de la UABC", en *Memorias del III Foro Nacional de Evaluación Educativa*, Veracruz: s/d/e.
- Larrazolo, N. y Velasco, V. (2000). "Examen de egreso del idioma inglés: Dificultad y discriminación", *Memorias del IV Foro de Evaluación Educativa*, Cd. Juárez, Chihuahua: s/d/e.
- López Bonilla, G. (2000). "Estrategias de lectura y escritura en la educación primaria: un enfoque constructivista", en *Memorias del tercer foro nacional de educación de COPARMEX: La Revolución Educativa que México Necesita*. COPARMEX.
- López Bonilla, G. (2001) "La lectura y la escritura en las prácticas docentes de los maestros de historia y de literatura en el nivel medio superior: un estudio de caso", en *Memoria del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- López Ornelas, M. y G. Cordero (2001). "Fases para elaborar un sistema de evaluación de revistas académicas electrónicas", en *Memorias del II Congreso Internacional de Educación*, disco compacto, Mexicali, Baja California: UABC.
- Luna Serrano, Edna y Valle-Espinoza, Consuelo (2000). "Contrasting faculty and students' views concerning teaching effectiveness", en *International Journal of Psychology*, 35, 64.
- Luna, E.; Tinajero, G. y García, F. (1999). "Propuesta curricular de un programa de maestría a distancia para investigadores en servicio", en *IV Taller Internacional de Educación a Distancia*, La Habana, Cuba.
- Luna Serrano, E. (1996). "Necessary components of effective teaching as viewed by faculty" en *International Journal of Psychology*, vol. 31, núms. 3-4, número especial del XXVI Congreso Internacional de Psicología.

- Luna Serrano, E. (1995). "A model for the curricular evaluation of mathematics", en *XXV Congreso Interamericano de Psicología*, San Juan, Puerto Rico.
- McAnally Salas, L. y Pérez Fragoso, C. (1997). "Prototipo de curso en línea a nivel licenciatura", en *Memorias del I Foro de Educación Abierta y a Distancia*, México: UACH-ANUIES, pp. 45-51.
- Molina, J. L y Gutiérrez, M. (1996). "El docente de educación básica en Mexicali y Tijuana. Una aproximación preliminar", en *Intrínquis*, núm. 18, enero-marzo, Mexicali: Universidad Pedagógica Nacional.
- Molina, J. L. (1995). "Testigos de Jehová e imaginario normalista en la escuela primaria: identidades en colisión", en *Estudios Fronterizos*, núms. 37-38, enero-junio y julio-diciembre (publicado en 1997), Baja California: Instituto de Investigaciones Sociales-UABC.
- Molina, J. L (1996). "Trabajando con profesores normalistas mexicanos en Long Beach CA, Apuntes en torno a una experiencia docente", en *Intrínquis*, núm. 18, enero-marzo, Mexicali: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morán, S. A.; Vélez, R. G; Luna, S. J. y Luna S. E. (2000). "Modelo global de seguridad para una herramienta de apoyo a la educación a distancia", en *Primer Congreso de Educación Abierta y a Distancia CEAD 2000*, CD-Rom, México: UABC-ANUIES-CICESE.
- Morán, S. A.; Vélez, R. G; Luna, S. J. y Luna S. E. (2000). "Desarrollo de una herramienta de representación usando redes semánticas para apoyar el auto-aprendizaje en educación a distancia", en *Primer Congreso de Educación Abierta y a Distancia CEAD 2000*, CD-Rom, Ensenada: UABC-ANUIES-CICESE.
- Organista, S. J. y Backhoff E. E. (1999). "Internet como herramienta pedagógica en la educación superior", *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes: COMIE.
- Organista, S. J. y Backhoff E. E. (2000). "El uso de internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje: opinión de los estudiantes de educación superior" en *I Congreso de Educación Abierta y a Distancia CEAD 2000*, Ensenada: UABC- ANUIES-CICESE.
- Organista, S. J. y Cordero A. G. (2001). "Impacto de la publicación electrónica en la difusión de la investigación educativa: un caso de estudio", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo: COMIE.
- Pérez Fragoso, C. (1995). "Análisis correlacional de la PAA (Prueba de Aptitud Académica) del College Board y el EXHCOBA (Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos) de la UABC", en *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, DF.
- Pérez Fragoso, C. (1995). "Análisis sobre el nivel de habilidades y conocimientos básicos de estudiantes de primer ingreso a la universidad en México", en *XXV Congreso Interamericano de Psicología*, San Juan, Puerto Rico.

- Pérez Fragoso, C. (1996). "Freshmen performance on a basic skills test, A comparative study: Mexico, the United States, and Canada", en XXVI *International Congress of Psychology*, Montreal, Canadá, agosto.
- Pérez Fragoso, C. (1997). "Prototipo de curso en línea a nivel licenciatura", en *I Foro de Educación Abierta y a Distancia*, Chihuahua, Chih.
- Pérez Fragoso, C. (1998). "Las nuevas tecnologías en los sistemas de aprendizaje y en la evaluación a nivel superior", en coloquio *Comunidades de aprendizaje: Un reto para la universidad del siglo XXI*, México: UNAM, memorias electrónicas: http://132.248.9.220:300/ambientes_de_aprendizaje/
- Pérez Fragoso, C. (1999). "La evaluación de cursos en línea", en seminario-taller: *La evaluación de la docencia en el nivel universitario*, México: CESU-Facultad de Psicología, UNAM.
- Pérez Fragoso, C. (1999). "Estado del arte de la docencia en línea: Consideraciones sobre su evaluación", en *Memorias Electrónicas del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes: COMIE, área 2c, pp. 233-241.
- Pérez Fragoso, C. (1999). "Modelo para evaluar la efectividad de cursos en línea", en *Memorias del Foro Nacional de Educación y Nuevas Tecnologías*, Universidad de Sonora, pp. 213-220.
- Pérez Fragoso, C. (1999). "Un modelo para la instrumentación de cursos en línea", en *IV Taller Internacional de Educación a Distancia*, Universidad de La Habana, Cuba.
- Pérez Fragoso, C. (1999). "La dimensión tecno-pedagógica en la docencia impartida a través de redes de cómputo", en *IV Taller Internacional de Educación a Distancia*, Universidad de La Habana, Cuba.
- Pérez Fragoso, C. (1999). "Las funciones del docente en línea", en *VIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, Guadalajara, Jal.
- Pérez Fragoso, C. (2000). "Las características de los cursos en línea y su evaluación", en II Coloquio internacional: *La evaluación de la docencia*, Oaxaca.
- Pérez Fragoso, C. (2000). "El papel de la interacción informal en los cursos en línea: Estudio exploratorio", en *IX Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, Guadalajara, Jal.
- Pérez Fragoso, C. (2000). "La educación universitaria en línea: ¿Una formación completa?", en *II Foro de Investigación en Comunicación: Valores y medios de comunicación: de la innovación mediática a la creación cultural*, Madrid, España.
- Pérez Fragoso, C. (2000). "Online Teachers' Formative Autoevaluation", en *XXVII International Congress of Psychology*, Estocolmo, Suecia.
- Pérez Fragoso, C. (2000). "Usando los principios de las dimensiones del aprendizaje para el diseño de un sistema de enseñanza a través del web", en *Primer Congreso de Educación Abierta y a Distancia CEAD 2000*, Ensenada: UABC-ANUIES-CICESE.

- Pérez Fragoso, C. (2000). “Los recursos humanos y tecnológicos en la mejora de la calidad de la educación superior”, en *III Foro Nacional: Educación para el siglo XXI*, Ensenada: UABC-ANUIES-CICESE.
- Pérez Fragoso, C. (2001). “Instrumentación de un modelo para la evaluación de cursos en línea: Avances, limitaciones y problemas”, en *X Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, Guadalajara, Jal.
- Pérez Fragoso, C. y McAnally Salas, L., (1997). “Modelo de curso en línea a nivel posgrado: Instrucción compartida por tres instituciones”, en *Memorias del I Foro de Educación Abierta y a Distancia*, Ensenada: UACH-ANUIES, pp. 31-36.
- Pérez Fragoso, C. y Luna, E. (2000). “Consideraciones para el diseño e instrumentación de planes de estudio para la modalidad en línea”, en *Primer Congreso de Educación Abierta y a Distancia CEAD 2000*. Ensenada: UABC-ANUIES-CICESE.
- Pérez Fragoso, C. y Luna Serrano, E. (2000). “La docencia en línea: Implicaciones para su reglamentación”, en *Primer Congreso de Educación Abierta y a Distancia CEAD 2000*, CD-Rom [Cead d_2000/Perez_Luna]
- Pérez Fragoso, C. y Luna Serrano, E. (2000). “La evaluación de los académicos”, en *III Foro Nacional: Educación para el siglo XXI*, Ensenada: UABC-ANUIES-CICESE.
- Pérez Fragoso, C. y Luna-Serrano, E. (2000). “La docencia en línea: Implicaciones para su reglamentación”, en *Primer Congreso de Educación Abierta y a Distancia CEAD 2000*, CD-Rom, Ensenada: UABC-ANUIES-CICESE.
- Pérez Fragoso, C. y Rueda Beltrán, M. (2000). “Herramienta de apoyo para la formación del docente en línea”, en *Primer Congreso de Educación Abierta y a Distancia CEAD 2000*, Ensenada, CD-Rom [Cead_2000/Perez_Rueda].
- Schuster, J.H.; Finkestein, M.J.; Berg, G.A.; Galaz J.F.; Gerick, G. y Liu, M. (2000). “The faculty in transition: Apraising the change, projecting ahead”, ponencia presentada en la *Reunión 25 de la Association for the Study of Higher Education*, California.
- Tinajero, G y Aguirre, L. (2000). “Evaluación de procesos: una visión desde los estudiantes”, en *Memorias del Primer Foro Nacional de Posgrado*, Universidad de Colima.
- Tinajero, G. y Aguirre, L. (2000). “Evaluación de la maestría en Ciencias educativas: el caso de la UABC”, en *Memorias del Primer Foro Nacional de Posgrado*, Universidad de Colima.
- Tirado, F y Backhoff, E. (1993). “El valor psicopedagógico de los errores, una potencialidad desperdiciada”, en *XIII Coloquio de Investigación de la ENEP-Iztacala*. Tlalnepantla.
- Tirado, F y Backhoff, E. (1998). “Promover la adivinación o desalentarla: ¿qué se desea en los exámenes objetivos?”, en *III Foro Nacional de Evaluación Educativa*, Veracruz.

CAPÍTULO 11

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE MÉXICO. 1993-2001

David Sandoval Cedillo (coord.),
Pedro Atilano Morales,
María del Carmen Ávila Suárez,
Antonio López Espinosa,*
y Elvia E. Silva Beltrán**

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa en el Estado de México es un campo de conocimiento realizado, primordialmente, por las instituciones de educación superior, no existen centros de investigación educativa independientes de ellas; las dependencias gubernamentales del ramo ocasionalmente desarrollan algunas investigaciones para su consumo interno, que están orientadas, principalmente, a la planeación y organización pedagógico-administrativa de las instituciones.

El trabajo presenta un panorama de la investigación educativa realizada en las instituciones de educación superior situadas en el Estado de

* Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Estado de México.

** Universidad Autónoma del Estado de México

Colaborador: Liberio Victorino Ramírez, Universidad Autónoma de Chapingo.

México, en el periodo de 1993 a 2001. La ubicación de algunas de ellas en el valle de México es una de las expresiones de la expansión urbana de la zona metropolitana de la ciudad de México, que se ha extendido hacia municipios del Estado de México.

Existen instituciones que realizan investigación con sentido profesional y sistemático, con cierto liderazgo nacional; otras donde este campo del conocimiento está en proceso de consolidación y algunas, a pesar de diferentes intentos, no han logrado estructurar un proyecto consistente. Esto manifiesta una situación heterogénea y contrastante que se refleja en los investigadores, académicos y docentes, las condiciones institucionales en que se realiza la investigación, la comunicación, difusión e impacto de estos trabajos académicos, las políticas de apoyo a la investigación educativa y una caracterización de la especialización que han alcanzado las instituciones.

La producción académica considerada para la elaboración de esta panorámica, fueron principalmente los trabajos publicados por las instituciones que se ubican en el Estado de México, no se consideraron las tesis de maestría y doctorado, sólo aquéllas que han sido publicadas como libro; considerando la cantidad de tesis presentadas sería posible realizar otro tipo de indagación. Por falta de información no se registraron los trabajos publicados en el extranjero.

La información que presenta este estudio no es exhaustiva, existen omisiones que no han sido intencionales sino que obedecen fundamentalmente a la disponibilidad de los datos en las diferentes instituciones.

INSTITUCIONES Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

En el Estado de México existen diversas instituciones que imparten estudios superiores y se encuentran vinculadas con la formación en educación y con la investigación en este campo. Pueden clasificarse en los tres tipos siguientes:

a) Instituciones públicas estatales

- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)
- El Colegio Mexiquense, AC
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)
- Escuelas normales (38)

b) Instituciones públicas nacionales

- Universidad Nacional Autónoma de México, con 4 *campi*: Acatlán, Aragón, Cuautitlán e Iztacala.
- Universidad Autónoma Chapingo (UACH)
- Colegio de Posgraduados
- Universidad Pedagógica Nacional, con 3 *campi*: Toluca, Ecatepec y Atizapán de Zaragoza.
- Institutos Tecnológicos del Sistema SEP.

c) Instituciones privadas

- Universidad Anáhuac
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con 2 *campi*: Toluca y Estado de México.
- Universidad del Valle de México.
- Escuelas normales (3)

Universidad Autónoma del Estado de México

Es la institución más grande y antigua en el estado, realiza investigación educativa desde sus más remotos antecedentes. En 1960, dentro de la facultad de Medicina, se crea el Departamento de Investigación Educativa, uno de cuyos primeros programas es el de Orientación Vocacional. En 1962 se funda el Departamento de Psicopedagogía en las instalaciones de la Escuela Preparatoria (actualmente el plantel “Adolfo López Mateos”).

Durante la década de los sesenta, y hasta 1972, se imparten de manera esporádica algunos cursos para la formación de docentes. De esta actividad surge, tiempo después, el Departamento de Formación Pedagógica, que se transformaría, cinco años después, en 1977, en el Departamento de Didáctica. Entre sus funciones abarcaría las de investigación educativa y apoyo a la docencia. A finales de los años ochenta la UAEM comenzó a definir institucionalmente los objetivos y líneas de investigación por áreas de conocimiento. Se aumentó el número de investigadores y la cantidad de proyectos, situación que propició la creación de otros centros de investigación. A finales de 1982 se crea el Centro de Servicios Educativos, el cual contó con diversos departamentos que realizaron tareas diferenciadas: el de Didáctica, expresamente para la formación y actualización de profesores; el de Orientación Vocacional, para atender a los alumnos; y el de Investigación Educativa, que apoyaría el desempeño óptimo de los depar-

tamentos adyacentes. En 1989, con el cambio de administración universitaria hay un proceso de reestructuración que incide en las actividades del campo educativo. Es creado el Centro Universitario de Desarrollo de Personal Académico, el cual recoge parte de las funciones que desempeñaba el Departamento de Investigación Educativa, otras funciones del mismo permanecieron en la Coordinación de Orientación Educativa, nombre que adquirió al transformarse el Centro de Servicios Educativos.

El Centro de Estudios de la Universidad (CEU), creado en noviembre de 1993, y cuyos objetivos son: estudiar el ser de la universidad, rescatar y proyectar sus valores y reunir y difundir una documentación específica de la Universidad; ha desarrollado importantes trabajos de investigación en el campo de la filosofía y la teoría educativa.

Es hasta 1994 cuando se constituye el Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa (CIDIE), con las siguientes funciones: realizar investigación del nivel medio superior y superior; apoyar los procesos de innovación de la docencia; asesorar en los procesos de planeación y evaluación institucional; promover actividades para contribuir a la formación de investigadores educativos de la UAEM; y por último, extender y difundir el conocimiento del campo educativo mediante publicaciones y eventos académicos.

Si bien éstos fueron los espacios institucionalmente creados para desarrollar la investigación educativa en la UAEM, ésta no se limitó a dichos centros y departamentos. Muchos de los proyectos de investigación educativa se han desarrollado en las escuelas y facultades, denominados actualmente organismos académicos, en conjunto con los centros de investigación y dependencias de la administración académica de esta Universidad.

Destaca la participación de la Facultad de Ciencias de la Conducta (que ofrece programas de psicología, trabajo social, y recientemente, educación) en el desarrollo de proyectos de investigación educativa. Imparte las especialidades en educación especial y problemas de aprendizaje, y en innovaciones educativas; ofrece las maestrías en Planeación y evaluación de la educación superior (transformada en maestría en Educación superior), en Educación media superior, que fue resultado de un proyecto interinstitucional en el que participaron la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS), el Instituto Superior de Ciencias de la Educación y la Escuela Normal Superior del Estado de México.

En la facultad de Química se impartió la maestría de Educación química y en la facultad de Turismo la especialidad en enseñanza turística. Algunos de estos programas se han impartido en única promoción. Otras

dependencias de la administración central universitaria, como la Coordinación de Planeación y Desarrollo Curricular también han desarrollado proyectos de investigación educativa.

El propio CIDIE ha fomentado la formación de grupos de investigadores educativos en los diversos organismos académicos y ha impartido programas de formación a los mismos.

La infraestructura física con que cuenta la UAEM para la investigación educativa puede considerarse óptima ya que cada investigador tiene acceso a equipos de cómputo conectados a internet, bibliotecas y centros de documentación actualizados y, en general, instalaciones adecuadas y modernas. Entre las instituciones de la entidad, la UAEM es de las que posee mejores condiciones para desarrollar la investigación, esto ha influido para que en la actualidad sea la que tiene más investigadores educativos y publicaciones en libros.

La organización de la investigación educativa se encuentra dividida en dos grandes líneas: educación media superior y superior, según el organismo donde se desarrollen, y bajo estas líneas los investigadores proponen sus proyectos.

Para obtener financiamiento y registro, todo proyecto tiene que ser aprobado por la Coordinación General de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM, que depende directamente de la rectoría.

El Colegio Mexiquense

Se creó en 1986 como asociación civil y cuenta con el subsidio del gobierno del Estado de México. Tiene como objetivos la realización de proyectos de investigación en ciencias sociales y humanidades, la formación de académicos en el posgrado (maestría y doctorado), así como la difusión de sus investigaciones en diversas publicaciones.

El Colegio Mexiquense cuenta con condiciones de trabajo e infraestructura óptimas, que le permiten tener como eje central de su quehacer la investigación en ciencias sociales. Posee una planta de investigadores con maestría y doctorado dedicados de tiempo completo a la investigación, tiene amplios apoyos bibliográficos y hemerográficos tanto nacionales como extranjeros, equipo de cómputo e informática, intercambios con diferentes instituciones y organismos nacionales e internacionales. La formación de sus investigadores es permanente; existe apertura de espacios para el análisis y reflexión de los problemas sociales y preocupación por las publicaciones de las memorias de los eventos académicos e investigaciones concluidas. La docencia aparece como una actividad transitoria, pero vinculada con la temática de investigación que se desarrolla.

En sus centros y programas existen líneas de investigación que versan sobre historia de la educación, campos de estudio que abordan lo educativo en sus interacciones con ámbitos de la realidad social como, entre otros, la educación no formal, la cultura y sociedad o la economía. Además de los investigadores de planta, son invitados algunos investigadores nacionales y extranjeros, reconocidos por su labor en el campo de la investigación educativa. El área de investigación más consolidada en El Colegio Mexiquense es la de historia de la educación. Una de las prioridades de la institución se ha centrado en la formación de sus cuadros de investigación, por ello, una de sus políticas ha sido contar con investigadores altamente calificados por su formación y producción, y promover la difusión de sus trabajos.

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Se creó en 1979. Depende de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social del gobierno del Estado de México. Es una institución creada *ex profeso* para el magisterio de la entidad con el propósito de coadyuvar en la formación de profesionales para la docencia, la investigación educativa, así como para la administración y planeación en el campo de la educación. En sus inicios, las maestrías y especializaciones que ofrecía estaban orientadas a la formación y actualización del magisterio de educación básica y normal. A finales de los años ochenta, la institución emprendió de manera sistemática importantes esfuerzos para impulsar la investigación educativa, los productos de estos años quedaron consignados en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en 1992. Actualmente imparte la maestría en Ciencias de la educación, así como diplomados en diversas áreas del conocimiento educativo. En los noventa se ofrecieron además diversas especializaciones. La sede del ISCEEM está en la ciudad de Toluca y cuenta con divisiones académicas que se localizan en Ecatepec, Chalco y Tejupilco. La maestría tiene un espacio curricular significativo para la formación en investigación y tiene estrecha relación con las ocho líneas de investigación definidas institucionalmente: formación de docentes; práctica educativa; educación, sociedad y cultura; política y administración de la educación; historia de la educación; currículum e institución escolar; filosofía y teoría educativa; y educación matemática.

Las instalaciones del instituto son modestas y no satisfacen del todo las necesidades de una institución de investigación y posgrado, faltan espacios idóneos para el trabajo (en un cubículo trabajan 4 investigadores en pro-

medio), el equipo de cómputo es insuficiente; la biblioteca y centro de documentación cuenta con un acervo especializado en educación y con cierta actualización pero es insuficiente el número de volúmenes bibliográficos. En las divisiones académicas hay más necesidades de infraestructura física, de equipamiento documental y de cómputo. Los investigadores, en su mayoría, tienen el sueldo y prestaciones de un investigador educativo (categoría laboral del gobierno del Estado de México), con carga docente que es de mayor peso en las 3 divisiones académicas, la formación en investigación se va logrando a partir de la iniciativa personal ya que se dispone relativamente de poco tiempo para continuar estudiando algún posgrado. No se cuenta con apoyo financiero para realizar los trabajos de campo, éstos van por cuenta del investigador y el apoyo para participar en eventos académicos es escaso y, a veces, nulo. El periodo sabático se utiliza para estudiar parte del doctorado o elaborar la tesis y en algunas ocasiones para realizar el trabajo de campo. Estas condiciones institucionales tienen mucho que ver con la ubicación del ISCEEM en la estructura administrativa del gobierno de la entidad, con su dependencia directa de la SECyBS, que implica una sujeción a las políticas sexenales y de los continuos cambios en los administradores del sector educativo.

A pesar de estas condiciones institucionales poco favorables, los investigadores del ISCEEM han ido conformando y consolidando una trayectoria en el campo de la investigación educativa, como lo muestra la creciente participación de los investigadores en las comunidades académicas y las publicaciones de sus productos de investigación.

Escuelas normales

En la entidad existen 41 escuelas normales de las cuales 37 dependen del sistema estatal del gobierno del Estado de México, 1 corresponde al Sistema de los Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM) y 3 privadas. En 1984 se constituyen como instituciones de educación superior; a partir de este hecho, las normales deben cumplir con las funciones de docencia, investigación y difusión.

En el plan de estudios 1985 se planteó en el discurso curricular el propósito de formar docentes investigadores. Esto generó fuertes debates, pero también permitió poner énfasis en algunas actividades de investigación. En el periodo 1985-1990 se conformaron los departamentos de investigación educativa en cada una de las escuelas normales y para desempeñar esta función fueron nombrados profesores, en ocasiones sin tomar en cuenta su perfil. El problema fue que este proceso no se acompañó con

otras políticas, como la de formación de investigadores. Actualmente, los departamentos de investigación de las normales de la entidad cuentan con profesores que realizan prioritariamente funciones de docencia; también se dedican a la organización de eventos, a las asesorías de tesis y a la administración, pero no a la investigación. La investigación educativa en estas escuelas ha trascendido poco por la falta de formación de cuadros, políticas y apoyos.

Hacia 1997 se reforma el plan de estudios de licenciatura para educación primaria. El paradigma del docente-investigador que portaba el anterior plan de estudios, y que había generado muchos debates e intentos de institucionalizar la investigación, tiende a diluirse.

Las escuelas normales de la entidad ofrecen licenciaturas en educación y forman profesores para atender los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. La escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) presenta mejores condiciones para realizar el trabajo de investigación educativa, tanto por su infraestructura como por su número de investigadores con estudios de posgrado, pero sus programas están dirigidos a la formación de profesores. La ENSEM ofrece 8 maestrías en las áreas de: matemáticas, orientación educativa, educación superior, administración, ciencias sociales, inglés y química, todas orientadas a profundizar el conocimiento y la práctica docente, sólo tangencialmente tocan la investigación.

Los proyectos que registran las escuelas normales constituyen esfuerzos aislados que no se ubican en líneas o temáticas de investigación. No hay una evaluación que dé cuenta de los productos, en términos cuantitativos y cualitativos. Los proyectos no tienen relevancia en la toma de decisiones. No se cuenta con un programa de investigación estatal o departamental. No existen apoyos para realizar investigación y muchos trabajos quedan sólo en proyectos.

Por otra parte, las normales no disponen de centros de documentación especializados. Por lo general, no se les da la importancia institucional que requieren, lo cual repercute en el desarrollo de sus investigaciones. No existe el interés ni las políticas que promuevan la formación de cuadros para la investigación. La tendencia se ha centrado en la desaparición de instancias más que en la creación de nuevas o en el apoyo de las ya existentes.

Universidad Nacional Autónoma de México

Tiene 4 *campi* en el Estado de México: las escuelas nacionales de estudios profesionales (ENEP) Acatlán y Aragón, y las facultades de estudios superiores (FES) Cuautitlán e Iztacala.

En la ENEP Acatlán y en la FES Cuatitlán la investigación educativa no ha sido un campo de desarrollo institucional y profesional permanente, sin embargo, fueron localizados algunos profesores que en los años noventa presentaron importantes trabajos de investigación educativa en eventos académicos.

En Acatlán se imparte la licenciatura en Pedagogía. La misma se ofrece en Aragón, sólo que en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. A fines de 1998, la Facultad de Filosofía y Letras y el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM conjuntaron esfuerzos para operar la maestría y el doctorado en Pedagogía. Ha sido una interesante experiencia con una clara orientación hacia la formación de investigadores educativos, a diferencia de la maestría en enseñanza superior que antes se ofrecía y que estaba enfocada hacia la formación de profesionales de la educación para la docencia. De este posgrado han salido cuadros para la investigación educativa. Este acuerdo interinstitucional resuelve en parte la carencia de profesores de carrera para atender el posgrado, la mayoría son de asignatura. El objetivo de este posgrado es que la participación de investigadores con larga trayectoria en la investigación forme profesionales para la investigación educativa. En este *campus* la investigación educativa ha sido escasamente desarrollada debido a que el número de profesores de carrera es reducido.

La FES Iztacala cuenta con un importante trabajo en investigación educativa, especialmente el que realiza en su Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y la Educación (UICSE), que en este año celebró su XX aniversario. Ahí trabajan investigadores educativos, con gran reconocimiento nacional, en el desarrollo de diversos campos temáticos: investigación curricular, aprendizaje humano, conservación y mejoramiento del ambiente, educación para la salud y educación especial. Por otro lado, es significativo el trabajo de investigación que realizan los profesores de las carreras que se imparten en la institución (principalmente psicología, medicina, odontología, biología) sea sobre cuestiones didácticas, sobre la intervención pedagógica o sobre las prácticas educativas. El posgrado que está relacionado con el campo de la investigación educativa es el doctorado en Psicología.

Entre las condiciones que han favorecido el trabajo de investigación es contar con alrededor de 400 profesores de carrera en todas las áreas, con programas de formación de investigadores que incorporan a los docentes en los proyectos más consolidados; por otro lado, algunos profesores de diferentes carreras, por iniciativa propia, están realizando su posgrado en Pedagogía, en la facultad de Filosofía y Letras.

Las condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación son, de manera general, las adecuadas para este tipo de trabajo, aunque existen diferencias en los 4 *campi* y se ven afectados por los cambios en la política institucional de la UNAM respecto de la asignación de presupuestos.

Universidad Autónoma Chapingo

Aunque es una institución de alcance nacional por la presencia de sus ocho centros regionales distribuidos en las principales regiones del país, la sede central está ubicada en Texcoco, Estado de México. En 1994 la UACH crea diversos programas universitarios de investigación, uno de ellos es el Investigación en Educación Agrícola, que aun cuando ya contaba con antecedentes sobre cursos de formación de investigadores educativos y de actualización docente, constituye uno de los primeros esfuerzos para concretar espacios formales de formación de recursos humanos para la investigación educativa.

A estas actividades se agregan otras de gran importancia. En 1998, a propuesta de los investigadores del campo, el Consejo Universitario aprobó la creación de la maestría en Procesos educativos. Complementariamente, en 1999, el Consejo Universitario de la UACH, a petición del mismo núcleo de profesores, aprobó la creación de un nuevo doctorado en Ciencias en educación agrícola superior. Ambos programas se orientaron a la formación de investigadores educativos. Cabe mencionar que el de doctorado se desarrolla conjuntamente con el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y su primera generación ingresó en el año 2000.

En la UACH la organización de la investigación educativa se centra en la participación de los investigadores en 4 líneas de investigación: teorías educativas, metodologías pedagógicas, desarrollo curricular y gestión y desarrollo social. Cuenta con una base de 6 investigadores de tiempo completo, profesores de tiempo parcial e invitados de varias universidades de países latinoamericanos y del Caribe.

Como resultado de estos proyectos, actualmente se cuenta con los primeros 12 egresados de la maestría, de los cuales se han titulado 6 entre 2001 y 2002. En el programa doctoral, será hasta diciembre de 2002 cuando la primera generación concluya sus estudios.

La Universidad Autónoma Chapingo mantiene una estrecha relación con el Colegio de Posgraduados, a través de la participación de tres de sus profesores e investigadores educativos en proyectos conjuntos.

Universidad Pedagógica Nacional

Cuenta con tres unidades académicas en la entidad, establecidas en Toluca, en Atizapán de Zaragoza y Ecatepec, en esta institución la tarea que consume más tiempo a los profesores es la docencia, muy pocos tienen plaza de tiempo completo y quienes la tienen realizan funciones en el área administrativa; no cuentan con bibliotecas especializadas, ni con las condiciones físicas para el trabajo de investigación; a pesar de ello han impulsado la investigación educativa en distintos espacios de expresión y han realizado intercambios de experiencias en este ámbito. Sin embargo, la investigación educativa no ha llegado a institucionalizarse y sólo se registran esfuerzos aislados en estos trabajos.

Institutos tecnológicos

En el estado existen varios institutos tecnológicos, dependientes de la SEP, cuyo campo de investigación no es la educación, sin embargo, se registran casos particulares en que son presentados reportes de IE y, en el caso del Instituto Tecnológico de Toluca, participa en la coedición de la revista *Tiempo de Educar*, especializada en investigación educativa.

Universidad Anáhuac

En su facultad de Educación forma profesionales a nivel licenciatura, y cuenta también con la maestría en Educación, dirigida a la formación de profesionales en el campo, a los que les proporciona también un sustento teórico-metodológico que los habilita para investigar y ofrecer soluciones a los problemas educativos en diversos áreas: tecnología educativa, formación administrativa, capacitación de recursos humanos, currículo, en este último caso, tanto en educación formal como en la no formal.

El doctorado en Educación pretende formar profesionales del más alto nivel con los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar diversas actividades mediante el análisis de los referentes conceptuales, teóricos y de aplicación de metodologías de investigación: diagnósticos y evaluaciones de centros educativos; del personal directivo, administrativo y docente; de los procesos de enseñanza-aprendizaje; así como de los medios y recursos para la enseñanza. El doctorado tiene convenio con la Universidad Complutense de Madrid.

La institución cuenta con la coordinación general de apoyo a la investigación, donde desarrolla diversas estrategias y actividades que impulsan y

promueven esta actividad. Registra y da seguimiento a los proyectos de investigación. Sus líneas de investigación en el posgrado son: evaluación educativa y trabajo comunitario. Se realiza un diagnóstico para replantear las líneas de estudio y el apoyo a los proyectos.

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

A través de la Universidad virtual ofrece los estudios de posgrado en educación, una maestría en Educación con áreas de especialización en cognición en los procesos de enseñanza-aprendizaje, comunicación y matemáticas. Uno de los propósitos de este posgrado es que los profesionistas del campo realicen investigación sobre el proceso educativo. La maestría en Administración de instituciones educativas es un programa que pretende formar a especialistas que sepan fundamentar, técnica y teóricamente, el diseño y la gestión de proyectos educativos. El doctorado en Innovación y tecnología educativa está orientado hacia la generación de los recursos y tecnología de vanguardia.

El ITESM firmó un convenio con el gobierno del Estado de México y el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, para impartir sus maestrías a profesores del subsistema estatal.

Universidad del Valle de México

Es una institución privada que ofrece una maestría en ciencias de la educación. Ha formado a una importante cantidad de maestros, en la promoción de 1999 ofreció este posgrado a cerca de 1,200 profesores federalizados. Esto fue resultado de un convenio con el gobierno del Estado de México y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, secciones 17 y 36. La maestría ofrece diez especialidades y se orienta a la formación de maestros, con una reciente orientación al análisis y planeación de la educación. No es un posgrado con orientación específica en investigación educativa.

INVESTIGADORES EDUCATIVOS

Uno de los objetivos de este apartado es detectar algunas características de los actores que realizan investigación educativa, otro es lograr un acercamiento al número de investigadores que, de manera profesional y sistemática, tienen como actividad principal trabajar en este campo. Es difícil

determinar cuántos investigadores educativos participan en las instituciones de educación superior e investigación, en algunas no existe la figura laboral de investigador educativo; en otras, donde existe, sus funciones y tareas no necesariamente están orientadas a ese campo de la investigación. Por otra parte, también existen diversas concepciones de quién es o debería ser el investigador educativo.

En este trabajo de carácter exploratorio no es posible profundizar en esos aspectos, sólo se presenta un acercamiento empírico a partir de tres indicadores: la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y el tercer indicador se refiere al número de productos publicados en el campo educativo en el periodo de 1993 a 2001, de las publicaciones sólo fueron considerados los libros, capítulos de libro y artículos de investigación educativa difundidos en revistas consolidadas de investigación. Estos indicadores fueron seleccionados por acuerdo de los integrantes del área XI de los estados de conocimiento, con el propósito de poder realizar ciertas comparaciones con otros estados del país a partir de indicadores comunes, y de contar con algún dato sobre el número de investigadores que tienen cierta consolidación en cada una de las instituciones.

El cuadro 1 presenta un acercamiento al número de investigadores educativos por institución en el periodo 1993 a 2001. Se consideró como rubro principal la producción publicada o reportada por institución, la permanencia de los investigadores en la institución y posteriormente su ubicación actual. Es importante aclarar que los datos presentados de acuerdo con los tres indicadores se refieren al periodo de estudio, no necesariamente a la información actual.

En la UAEM se cuenta con 22 investigadores, de los cuales 7 son miembros del SNI, solo 1 está registrado en el área de educación y los otros en las áreas de filosofía y ciencias sociales con trabajos en investigación educativa; 15 investigadores pertenecen a otras asociaciones académicas, no existen miembros del COMIE, y pocos participan en los eventos que realiza este Consejo.

Al considerar el indicador de productos publicados en el campo educativo se registran 2 académicos con un libro y otro producto de investigación, 2 con un libro y dos productos, 13 con un libro y por lo menos tres productos, estos datos indican, de alguna manera, que son más los investigadores que tienen una mayor producción de trabajos publicados sin que esto se pueda relacionar con su pertenencia al SNI o a otras asociaciones, para este caso sólo 4 de los 13 investigadores con mayor producción pertenecen al SNI, así pues, existe la perspectiva de contar con mayor número de investigadores educativos en esta institución.

CUADRO 1
 INVESTIGADORES EDUCATIVOS POR INSTITUCIÓN
 EN EL ESTADO DE MÉXICO

| Institución | Miembros SNI | Miembros COMIE | Publicaciones | | |
|---------------------------|-----------------|-------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| | | | 1 libro y 1 trab. publ. | 1 libro y 2 trab. publ. | 1 libro y 3 o más trab. publ. |
| UAEM | 7 | | 2 | 2 | 13 |
| El Colegio Mexiquense | 4 | 1 | | | 7 |
| ISCEEM | 3 | 3 | 3 | 1 | 14 |
| Escuelas normales | | | 2 | | |
| ENEP-Acatlán-UNAM | | 1 | | | 2 |
| ENEP-Aragón-UNAM | | | | | |
| FES-Cuautitlán-UNAM | | | | | |
| FES-Iztacala-UNAM | 7 | 5 | | | 9 |
| UACH | 1 | 3 | | | 3 |
| Colegio de Posgraduados | 2 | | | | |
| UPN | | | | | |
| Institutos tecnológicos | | | | | |
| Universidad Anáhuac | | | 1 | | 1 |
| ITESM | | 1 | | | |
| Univ. del Valle de México | | | | | |
| Totales | 24 | 14 | 8 | 3 | 49 |

El Colegio Mexiquense, AC cuenta con un número reducido de investigadores educativos con la característica de estar *ex profeso* dedicados a este campo, ser productivos en publicaciones y contar con una buena formación académica en investigación y apoyo institucional para ello. Cuatro se ubican en el SNI, 1 en el COMIE y 2 investigadores “jóvenes” pero con una significativa obra publicada. Es la única institución en la entidad donde prácticamente sus investigadores educativos están dedicados de tiempo completo a este “oficio”.

En el ISCEEM durante el periodo que comprende el estudio se han localizado a 3 miembros del SNI, 3 que pertenecen al COMIE, 18 investigadores que cuentan con la siguiente producción: 3 con un libro y otro producto, 1 con un libro y dos productos y 14 con un libro y tres o más productos, del último registro se puede inferir la perspectiva que tiene ésta institución de contar con investigadores consolidados, tanto por el trabajo realizado como por el que llevan a cabo actualmente. En el ISCEEM se estima un promedio de 65 trabajadores con plazas de “investigador educativo” y “pedagogo A”, que realizan trabajos de investigación, muchos de ellos se encuentran en formación al estar titulándose en la maestría y una tercera parte realizando estudios de doctorado.

En las instituciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, ubicadas en la entidad, en la ENEP-Acatlán, pocos son los investigadores que de tiempo completo se dedican a la investigación educativa, actualmente están adscritos 3. En el periodo de estudio se localizó a 1 investigador miembro del COMIE y a 2 que han publicado por lo menos un libro y tres o más trabajos.

La ENEP-Aragón cuenta con un número reducido de profesores de carrera (tiempo completo) en pedagogía, la mayoría son de asignatura y sus publicaciones las realizan en otras instituciones.

La FES-Cuautitlán trabaja con otros campos del conocimiento, sin embargo se han localizado a algunos profesores que realizan estudios sobre fenómenos educativos.

Es la FES-Iztacala, la que cuenta con mayor número de personal académico dedicado a la investigación educativa, 7 pertenecen al SNI y son del campo de la psicología con trabajos sobre aprendizaje, la mayor parte de sus materiales son de la disciplina a la que pertenecen y en menor medida sobre el campo educativo, por lo que en la bibliografía se reportan escasos trabajos de ellos; existen 5 registrados en el COMIE, de los cuales sólo uno es del SNI y 9 investigadores educativos que han publicado por lo menos un libro y tres o más trabajos, algunos de ellos provienen de otros campos pero, por su trabajo en la investigación educativa, han logrado cierto reconocimiento, esto indica que la mayor parte de la producción de IE publicada por esta institución corresponde a investigadores que no están en el SNI. Una característica de esta Facultad es que un buen número de profesores e investigadores de otras áreas del conocimiento (salud, biología, psicología) realizan algunos trabajos vinculados con la investigación educativa.

En estas instituciones de la UNAM, desde su creación a mediados de los años setenta, se orientaron hacia perspectivas inter y multidisciplinarias

en investigación, esto ha influido en el hecho de encontrar a investigadores de otros campos del conocimiento que realizan investigación educativa, ya sea de manera sistemática o como académicos interesados en los procesos educativos.

La Universidad Autónoma Chapingo y el Colegio de Posgraduados, aunque su campo de conocimiento es el agropecuario tienen investigadores educativos, la UACH durante 1993 a 2001 cuenta con 1 investigador en el SNI, 3 registrados en el COMIE, los cuales tienen varias publicaciones. En el Colegio de Posgraduados se localiza a 2 miembros del SNI, con trabajo en el campo de la investigación educativa.

En los institutos tecnológicos dependientes de la Secretaría de Educación Pública ubicados en la entidad y de las universidades e instituciones privadas, se han localizado a profesores con algún trabajo de investigación educativa; al tomar el indicador de las publicaciones puestas en el mercado de libros y revistas así como la participación en eventos de investigación nacionales, existe escasa producción escrita.

En las instituciones formadoras de docentes: las 41 escuelas normales y los tres planteles de la Universidad Pedagógica Nacional ubicados en la entidad, no se han localizado a investigadores educativos, según el criterio de adscripción y productividad mencionado anteriormente, aun cuando existen los nombramientos laborales de investigadores educativos con excepción de una (Normal de Profesores ubicada en Toluca) donde se localizó a dos investigadores con 1 libro y otro producto publicado.

En las escuelas normales, en el periodo de 1996 a 1997, se registran 120 docentes con nombramiento de investigador, concentrándose el mayor número en la Escuela Normal Superior con 27 profesores, en las 5 escuelas normales de la ciudad de Toluca se concentran 46 profesores con nombramiento de investigador y 47 se distribuyen en 36 normales. Algunos estudios sobre las condiciones institucionales de las normales y situación de la investigación son de: Cabello, 1994; Aguirre y López, 1997; Servín, 2000.

Comunidades académicas de investigación

Otra forma de caracterizar a los investigadores educativos es indagar la participación en las comunidades académicas de investigación. En las instituciones del Estado de México se ha identificado cierto interés de los investigadores en participar activamente en este tipo de organizaciones. Son de diferentes instituciones que se han organizado a partir de la especialización en algún tema y han generado algunos espacios para profundizar en

áreas o campos problemáticos de la investigación educativa. El trabajo que realizan se manifiesta en seminarios, en la organización de eventos y en publicaciones.

Muchos investigadores han participado desde hace años, de manera conjunta y sistemática, en diversos proyectos interinstitucionales. En algunos casos, a la intervención se agrega el respaldo institucional, en otros no se ha dado. Esta situación ha generado tensiones debido a que no están definidas y legitimadas las formas de participación, ya que a nivel de las instituciones donde los investigadores trabajan no está del todo definido si se trata de un trabajo “individual” o “institucional”.

La participación de investigadores en las comunidades y/o redes de investigación se encuentra en las siguientes instituciones y áreas del conocimiento educativo que, de manera sistemática y por un tiempo prolongado, realizan sus actividades. Por limitación de espacio en este capítulo sólo se mencionan a los investigadores que han logrado cierto liderazgo y reconocimiento en su campo: de la FES Iztacala, Monique Landesmann en estudios sobre académicos; Rose Eisenberg en el campo de salud, ambiente y educación; Alfredo Furlan Malamud en el de gestión y desarrollo institucional, además de ser un destacado profesor en el posgrado de la FFyL de la UNAM; y de la Universidad Autónoma Chapingo, Terry Carol Spitzer Schwartz, en estudios sobre estudiantes a nivel medio superior y superior. Ellos han coordinado los últimos dos estados de conocimiento a nivel nacional en sus respectivos campos, han formado parte de los comités académicos y se han destacado por promover la organización y los eventos del COMIE, así como por ir consolidando las comunidades académicas de investigación.

Otros investigadores han participado en comunidades del campo de la historiografía de la educación. Durante el periodo de estudio, 4 investigadores del ISCEEM y 1 de El Colegio Mexiquense han participado activamente en las actividades de estas comunidades, principalmente en la organización de sus encuentros nacionales e internacionales, así como en sus publicaciones, por medios impresos o electrónicos. Destaca la participación de El Colegio Mexiquense y del ISCEEM en la organización del VII Encuentro Nacional (y III Internacional) de Historia de la Educación, el cual fue realizado en la ciudad de Toluca en 1999.

También existen otros seminarios permanentes con participación de varios investigadores de la entidad como los seminarios sobre análisis del discurso, que coordina Rosa Nidia Buenfil (DIE) y el de educación y valores, dirigido por Ana Hirsch (CESU-UNAM). Como uno de sus resultados, se han realizado 3 publicaciones en cada uno de ellos. Otro importante

seminario es el de educación indígena, coordinado por María Bertely (CIESAS), donde participa un investigador del ISCEEM. El seminario sobre educación especial e integración, que coordina Zardel Jacobo (FES-Iztacala), ha producido cuatro libros sobre la temática del “sujeto de la educación”, con la participación de investigadores de diversas instituciones y campos del conocimiento. Estos seminarios, por sus actividades y su trayectoria, tienden a constituirse en comunidades de investigación.

También ha sido importante la participación de investigadores del Estado de México en diversas actividades de carácter nacional: en la elaboración de los últimos dos estados de conocimiento en investigación educativa, en la realización de eventos académicos y en la publicación de trabajos. Todo esto ha sido posible gracias al impulso que el COMIE ha dado a diversos eventos, propiciando con ello la participación de investigadores de múltiples instituciones. Por ejemplo, en el contexto del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, participaron 5 investigadores del Estado de México en las tareas de coordinación, organización y elaboración de los estados de conocimiento, 11 fueron autores de los mismos y varios más participaron en calidad de colaboradores.

Destaca también la participación de 8 investigadores de la FES-Iztacala, 3 del ISCEEM, 1 de la UACH, 1 de El Colegio Mexiquense, 1 de la Universidad Anáhuac, 1 de la Normal Superior de Toluca. En la publicación de los trabajos seleccionados del III Congreso Nacional de Investigación Educativa hubo una importante participación de la FES Iztacala en la coedición de los libros referentes a Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje, así como en Currículo, evaluación y planeación educativa. En cada texto participaron destacados investigadores de esa institución.

En el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, participaron 40 investigadores, 9 de la FES Iztacala, 21 del ISCEEM, 3 de la UACH, 3 de la ENEP Aragón y 1 de cada una de las siguientes instituciones: ENEP Acatlán, Universidad Anáhuac, UAEM y Escuela Normal Superior del Estado de México.

Otro intento de conformar una comunidad de investigación ha sido el de la Academia Regional de Investigación Educativa, que ha contado con la participación de las universidades autónomas del Estado de México, de Guerrero, de Hidalgo y de Querétaro. De manera coordinada, realizaron un diagnóstico de la investigación educativa en sus respectivas instituciones. A partir de los resultados del mismo, se propusieron profundizar en el campo de la investigación educativa, y para ello proyectaron una serie de trabajos a realizar en cada institución y algunos de manera conjunta. Uno

de los productos de este trabajo fue la publicación del libro *Análisis de la investigación educativa en el contexto de cuatro universidades* (1993). Es importante señalar que dicha actividad formó parte de las acciones de la ANUIES para promover la realización de trabajos interinstitucionales.

COMUNICACIÓN, DIFUSIÓN E IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La producción de los investigadores, los trabajos de investigación

Al considerar la producción de los investigadores educativos sólo se incluyen los trabajos publicados en: libros, libros coordinados o compilados que se refieren a eventos de investigación educativa, capítulo de libro, capítulo de libro con trabajo de evento de investigación, artículo en revista consolidada, artículo en revista de divulgación, trabajos publicados en memorias de eventos de investigación (in extenso) y reportes de investigación. Estas formas de publicar los trabajos de alguna manera nos indican diferentes formas de comunicación y circulación, así como de diversos lectores.

El cuadro 2, sobre número de productos realizados por investigador en el periodo estudiado, abarca también trabajos de académicos cuya actividad principal es la docencia y parcialmente la investigación, especialmente la relacionada con la enseñanza, o con su condición de trabajadores de la educación. También hay quienes realizan algún ensayo sobre el acontecer educativo, sobre temas educativos de actualidad o sobre aspectos teórico-metodológicos. En esta actividad participan de manera significativa los estudiantes de posgrado y los egresados de licenciatura. La publicación de sus trabajos es por la vía de las memorias de eventos académicos, aunque en ocasiones éstos llegan a publicarse como capítulos de libros, o bien como artículos de revistas educativas de divulgación, esto último es lo más frecuente.

No todos los trabajos identificados son propiamente investigaciones educativas, aunque muchos de ellos tienen implicadas tareas de investigación, ya sea como trabajo documental, como acercamientos empíricos por trabajo de campo, o como desarrollo teórico. La inclusión de diferentes productos (ensayos, ponencias, trabajos de reflexión o de carácter empírico y avances de investigación) es para mostrar los intentos relacionados con la generación de conocimiento en este campo, y con la consideración de la educación como objeto de análisis y reflexión. Más adelante se irán diferenciando estos trabajos para distinguir aquéllos que efectivamente se refieren a investigaciones.

CUADRO 2
PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
POR INSTITUCIÓN (1993-2001)

| Productos de investigación educativa | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------------------------|------------|-------------------|-----------------|-------------------|------------|-----------|--------------|
| Institución | Libro | Libro coord./ libro evento | Cap. libro | Cap. libr/ evento | Art. rev. cons. | Art. rev. divulg. | Memo-rias | Rep. inv. | Tot. |
| UAEM | 34 | 11 | 2 | 9 | 35 | 43 | 105 | 44 | 283 |
| El Colegio Mexiquense | 9 | 1 | 23 | 5 | – | 2 | 8 | 11 | 59 |
| ISCEEM | 15 | 6 | 36 | 65 | 22 | 41 | 120 | 5 | 310 |
| Escuelas normales | 1 | 1 | – | 15 | – | 39 | 33 | 4 | 93 |
| ENEP-Acatlán | 7 | – | – | 1 | 1 | – | – | 3 | 12 |
| ENEP-Aragón | 3 | 1 | 1 | 5 | 1 | 55 | 1 | 1 | 68 |
| FES-Cuautitlán | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| FES-Iztacala | 4 | 11 | 6 | 68 | 13 | 17 | 46 | 1 | 166 |
| UACh | 5 | 2 | 1 | 20 | – | 27 | 8 | 3 | 66 |
| Colegio de Posgraduados | – | – | – | – | – | – | – | 1 | 1 |
| UPN | – | – | – | – | – | – | 6 | – | 6 |
| ITT | – | – | 1 | – | 2 | – | 2 | – | 5 |
| Univ. Anáhuac | 3 | – | – | 8 | 2 | – | 4 | – | 17 |
| ITESM | – | – | – | – | – | – | 1 | – | 1 |
| SECyBS | 1 | – | – | 1 | 1 | 6 | 4 | 2 | 15 |
| Servicios Educ. Incorporados al Edomex | – | – | – | – | – | 11 | – | – | 11 |
| Totales | 82 | 33 | 70 | 197 | 77 | 241 | 338 | 75 | 1 113 |

Libros y revistas

En el medio académico, el libro es considerado como el que difunde los resultados de la investigación educativa de manera más completa y sistemática. El cuadro 2 registra 82 libros producidos por las instituciones que se encuentran en la entidad. Es un número significativo si comparamos la producción de la década anterior. En la UAEM se registran 34 libros, algunos escritos por investigadores invitados, pero en general la institución ha fomentado las publicaciones desde la mitad de los años noventa. Sin duda, en esta institución como en otras, han influido las políticas educativas que exigen cierta productividad en función de ciertos indicadores, pero en otro sentido los libros reflejan la presencia y el trabajo de un mayor número de profesionales en la investigación.

Una política editorial del ISCEEM en el periodo de estudio fue la edición de las tesis de maestría de los egresados del instituto, que al mismo tiempo laboran en él. A esto se debe en gran parte la publicación de 15 libros. Los 9 libros y 23 capítulos de libro registrados en El Colegio Mexiquense son resultado de investigaciones. Las escuelas y facultades de la UNAM en la entidad registran 14 libros: en Acatlán, 5 son producidos por un investigador y los otros 2 también por un investigador; en Aragón e Iztacala cada libro registrado corresponde a un investigador.

Un registro significativo es la influencia que han tenido los eventos académicos de investigación en las publicaciones: 32 libros y 197 capítulos de libro; destaca la FES Iztacala con 11 libros y 68 capítulos, el ISCEEM con 6 libros y 65, respectivamente. En estas instituciones los eventos de investigación internos se realizan de manera sistemática; en la primera son anuales y en la segunda bianuales. Los 11 textos de la UAEM se refieren en su mayoría a eventos relacionados con la reflexión filosófica sobre la universidad. La Universidad Autónoma de Chapingo, registra 2 libros y 20 capítulos que se refieren a eventos realizados para analizar y organizar la investigación educativa en la institución. En esta forma de publicación la finalidad es presentar avances y algunos resultados de la investigación, no necesariamente son trabajos concluidos.

Otro dato significativo es que tres cuartas partes de los libros que son producto de una investigación concluida, así como los libros y capítulos que son resultado de algún evento académico, y los capítulos de libro que forman parte de una obra sobre una temática de investigación, fueron editados en los últimos cuatro años. Varias interpretaciones se pueden derivar de estas cifras: a) que las políticas educativas asociadas con las evaluaciones, exigen indicadores de producción y calidad, en este caso de

publicaciones, y que éstas son necesarias para obtener mayor apoyo financiero; *b*) que los procesos de institucionalización de la investigación educativa, en buena parte de las instituciones de la entidad ocurren de manera sistemática en los años noventa, a excepción de las instituciones de la UNAM, donde esto sucede en la década anterior; y *c*) la institucionalización de la investigación ha ido en aumento en la década estudiada.

Estas observaciones tienen un carácter general que requiere de trabajos más profundos.

Sobre la calidad de las publicaciones se percibe, en general, la conformación de los comités editoriales así como un mayor cuidado en los procesos de edición con el uso de las tecnologías de cómputo. Sin embargo, faltan aspectos por instituir, ya que en algunos casos los comités editoriales sólo trabajan en la elaboración de las líneas editoriales, en otros la dictaminación que realizan es sobre los contenidos de los libros, y cuando las instituciones no cuentan con un comité editorial, han conformado especies de comités académicos que realizan la función del dictamen editorial. Por otra parte los comités académicos participan en cuestiones editoriales sobre todo en los casos en que se publican libros y artículos de libros cuyo contenido se refiere a un evento de investigación educativa.

En lo referente a la circulación de los libros, son pocas las instituciones del Estado de México que tienen mayor capacidad para la difusión de sus publicaciones, tanto en intercambios con instituciones “pares” como en la posibilidad de colocarlos en el mercado de libros: la UAEM, las escuelas y facultades de la UNAM y El Colegio Mexiquense. En el ISCEEM, las publicaciones se distribuyen de manera interna y en las escuelas normales de la entidad.

Las revistas son otro de los medios que los investigadores utilizan para comunicar sus trabajos; el cuadro 2 indica su clasificación en consolidadas en investigación educativa y de divulgación. Por las primeras se entiende las que mantienen cierta periodicidad, cuentan con varios años de publicación, tienen un comité editorial conformado por investigadores reconocidos y publican sólo artículos con arbitraje. Las revistas de divulgación se caracterizan porque la mayoría de sus artículos son breves; en el contenido se localizan escasos resultados de investigación, buena parte de ellos son ensayos o artículos de difusión que pueden ser interesantes, pero carecen del rigor de una investigación, otros son los planteamientos iniciales de cómo se percibe el problema y con qué herramientas se piensa abordar. En otros casos, las revistas de divulgación son de los pocos medios con los que se cuenta para dar a conocer los trabajos de investigación, sobre todo en instituciones que no editan libros.

En este trabajo se toman como revistas consolidadas en investigación educativa con reconocimiento nacional a las siguientes: *Revista de Educación Superior* (ANUIES), *Revista Latinoamericana de Educación* (CEE), *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), en ellas aparecen, principalmente, artículos de investigadores de las instituciones de la UNAM en la entidad y, en menor medida, del ISCEEM y de la UAEM.

Dadas las carencias de revistas consolidadas en el Estado de México, tres instituciones conjuntaron esfuerzos para realizar un proyecto editorial cuyo producto ha sido la revista *Tiempo de Educar*, revista interinstitucional de investigación educativa. Es una publicación académica destinada a difundir artículos especializados en el campo, su contenido es plural en el sentido de las disciplinas científicas, objetos de estudios, temáticas y enfoques teórico-metodológicos; es coeditada por el ISCEEM, la UAEM y el Instituto Tecnológico de Toluca. Cuenta con un consejo editorial integrado por reconocidos investigadores educativos tanto nacionales como extranjeros. Los artículos publicados son sometidos a un proceso de dictaminación y a la correspondiente corrección por parte de los autores. La revista inició en 1999, tiene una periodicidad semestral y el tiraje es de 1500 ejemplares. Se distribuye en las instituciones coeditoras y a través de la red nacional de institutos tecnológicos dependientes de la SEP. Para ampliar su cobertura se han buscado mecanismos de intercambio interinstitucional y de una comercialización más amplia.

También se incluyen en este rubro las revistas *Ciencia Ergo Sum* y *Convergencia* de la UAEM, que publican sobre temas de diversos campos del conocimiento, incluidos los de investigación educativa. Tienen las características fundamentales de las revistas científicas, como el consejo editorial y la dictaminación de los artículos para asegurar la rigurosidad. La primera tiene una cobertura internacional gracias al intercambio académico que mantiene la UAEM con otras instituciones y la segunda, que es del área de ciencias sociales, está incluida en el padrón de revistas del CONACyT. La mayor parte de los artículos de investigación educativa son de investigadores y profesores de esta institución.

En las revistas de divulgación no necesariamente se publican artículos que son producto de la investigación educativa, son ensayos sobre algún tema educativo, experiencias docentes, o propuestas curriculares; las revistas que se mencionan son periódicas, aunque algunas no fueron regulares debido a múltiples factores: el económico, el cambio de autoridades de las instituciones que las editan, la variación en los criterios para publicar. Por otra parte, no todas cuentan con un consejo editorial, es decir no tienen un cuerpo académico responsable, si acaso presentan un directorio oficial de

la institución que las edita. Hay casos en los que el consejo editorial está conformado por los miembros de la propia institución, pocas son las que cuentan con uno constituido por especialistas en el área de la investigación educativa de reconocido prestigio externos a la institución.

La Universidad Autónoma del Estado de México edita: *Revista de Psicología de la UAEM*, *Quadrivium* y *Quivera*, que incluyen artículos breves. A la fecha se han publicado 43 artículos sobre temas educativos y, en su mayoría, corresponden a autores de esta institución.

La ENEP-Aragón publica, desde mediados de 2000, *Horizontes Aragón. Revista de posgrado*, de la División de Estudios de Posgrado; han aparecido 3 números de manera cuatrimestral. Otro medio de comunicación es *UNAM Aragón. Revista multidisciplinaria de reflexión y análisis*, publica trabajos con cierto rigor académico y son productos de investigación, no tiene continuidad en su periodicidad. *Planeación y Evaluación Educativa* se publica desde hace ocho años, en sus últimos números se observa una tendencia a presentar los trabajos de investigación de los profesores de la ENEP-Aragón, en forma de artículos breves. Estas tres revistas constituyen opciones significativas para los profesores de esta institución, ante la dificultad de editar sus trabajos en libros. Son de los pocos medios que tienen para dar a conocer su producción en investigación, que actualmente registra 55 artículos.

La FES-Iztacala edita *Psicología y Ciencia Social*, así como la *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, que inician alrededor de 1998. En ambas se reportan 17 artículos breves que tratan diversos aspectos de los procesos de investigación e indagación empírica relacionados con fenómenos del campo de la psicología experimental, conductual y del aprendizaje.

En la UACH, desde 1993, han existido varias revistas especializadas que tratan temas referentes al medio rural con la inclusión de una sección para temas educativos. De 1985 a 1998 se publicó la revista especializada *Pedagógica*, la cual se fusionó, en 1999, con *Textual*. De la primera se publicaron más de 15 números, entre semestrales y anuales, en números dobles, con aproximadamente 55 artículos en toda su época. La revista *Textual*, con más de 22 años de existencia, siempre ha incluido una sección sobre educación. Ha publicado en sus 39 números semestrales alrededor de 85 artículos sobre educación. Temporalmente —de 1994 a la fecha— se ha publicado *Dintel*, revista semestral de la Preparatoria Agrícola de la UACH; también cuenta con un comité editorial y una plantilla de árbitros, al igual que *Pedagógica* y *Textual*. A la fecha, ha publicado alrededor de 25 artículos referentes a temas de educación. Las tres revistas tienen circulación nacional y sólo *Textual* circula en diferentes universidades agrarias de América Latina y el Caribe.

En el Estado de México se distingue un conjunto de revistas educativas que divulgan artículos de interés para los docentes de educación básica y normal. Una muy importante es la revista *Educativa*, con un tiraje de 5 mil ejemplares, editada trimestralmente por la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México. Se han publicado más de 15 números que incluyen trabajos referidos a proyectos de investigación, aspectos teórico-metodológicos, avances y resultados de investigación.

La revista *Escenarios* de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, inició su publicación en 1998 con una periodicidad semestral, su tiraje es de mil 500 ejemplares y se distribuye en las instituciones de educación básica del subsistema educativo federalizado. La revista *Cuarto Nivel* es editada por la Escuela Normal Superior del Estado de México, inició su difusión en 1992, su periodicidad es semestral, se distribuye en las escuelas normales de la entidad, la mayoría de sus artículos son productos elaborados por los estudiantes y profesores de posgrado, así como por docentes invitados. *Educación para transformar* es una revista de la unidad 151 de Toluca, de la Universidad Pedagógica Nacional, fue un intento de construir un proyecto editorial, sin embargo, por las políticas de desconcentración y federalización educativas, se truncó debido a recortes presupuestales. Es importante señalar que al inicio de la década de los noventa la mayoría de las escuelas normales contaba con una revista de difusión en la cual los profesores publicaban sus ejercicios de investigación. En el transcurso de la década éstas han ido desapareciendo.

Una limitación del presente documento es que no registra los trabajos de quienes publican en revistas internacionales, es una tarea pendiente. Otra es que no se reportan las tesis de maestría y doctorado, que constituyen una cantidad considerable por el número de instituciones y de posgrados que hay en el Estado de México. Las tesis constituyen por sí mismas un objeto de investigación educativa.

En cuanto a los reportes de investigación, como se puede observar en el cuadro 2, son en total 75, destaca el área de Filosofía, teoría y campo de la educación, con 24 trabajos; en buena parte son textos metodológicos o sobre el proceso de investigación y, por lo general, son materiales utilizados en las actividades docentes.

Eventos relevantes de investigación educativa

Como se mencionó antes ha sido notable la participación de ponentes de la entidad en los congresos nacionales de investigación educativa; en nú-

mero, ocupan el segundo lugar, después de los participantes del Distrito Federal. A continuación se exponen los principales eventos de investigación educativa por institución.

En la UAEM destacan como eventos relevantes el Primer Foro sobre Innovaciones Educativas y el Foro Interno de Investigación Educativa. Ambos tuvieron como propósito discutir sobre la organización de la investigación educativa en la institución. Se realizan diversos eventos anuales como los coloquios internos y regionales de investigación (zona V de ANUIES) que son multidisciplinarios y en los que siempre existe la participación de investigadores educativos en los que se difunden los trabajos entre los asistentes y sobre todo se aprovechan los espacios de diálogo y discusión. Los investigadores de la institución tienen la posibilidad de difundir sus trabajos por la vía de la publicación de libros y artículos en las revistas de la propia institución (ver cuadro 2).

Son relevantes los coloquios de investigación que realiza la FES-Iztacala anualmente y, de manera continua, desde hace 20 años. Son actividades que incluyen a los investigadores de las diferentes áreas del conocimiento de la institución, y siempre existe una temática referida a la IE. En los coloquios participan investigadores tanto de la institución como de otras, son espacios que propician la discusión entre disciplinas y carreras. La complejidad de la investigación educativa es abordada a partir de diferentes aproximaciones: interprofesional, interdisciplinaria e intercultural. Buena parte de los resultados en el área educativa se encuentran publicados.

La FES Iztacala organizó el seminario de investigación sobre el tema del “sujeto”. Se realizó de febrero de 1995 a noviembre de 1997 y en él se abordó la problemática del sujeto desde un análisis plural. Contó con la participación de profesionales de diversas áreas del conocimiento y los productos del seminario fueron publicados. Investigadores de esa institución han participado en la conformación de la Red nacional de investigadores y participantes sobre la investigación educativa, que discute y analiza aspectos relativos a las prácticas de educación especial y a las experiencias de integración generadas en México.

El ISCEEM realiza eventos internos para dar a conocer a la comunidad académica el desarrollo de los proyectos de investigación y propiciar la interacción entre los miembros de la comunidad con la intención de compartir resultados, hallazgos y construcciones en el desarrollo de sus proyectos. Aunque desde sus inicios se fue instituyendo esta práctica, es a partir de 1994 cuando se logra una mayor sistematicidad en su organización y en los objetivos. Son eventos que se realizan cada 2 años. Por otra parte, hay un proceso de selección de los trabajos que son publicados.

Asimismo, el ISCEEM también organiza seminarios internos con duración variable, aunque sobresalen dos permanentes: el de Historia de la educación y vida cotidiana, 1994 a 2000 —coordinado por la doctora Luz Elena Galván— y otro sobre Constructivismo y cognoscitividad que, desde 1995, coordina el doctor Marco Rigo Lemini. Han existido otros seminarios sobre diversos campos de la investigación educativa, como los de Investigación y vida cotidiana escolar, Políticas educativas o Epistemología, pero han tenido una menor duración; fundamentalmente han incidido en el proceso de formación de los investigadores, han apoyado su titulación de maestría, y algunos seminarios como el de Historia de la educación los han integrado en las comunidades académicas al igual que han apoyado las publicaciones.

En la UACH destaca el Primer Foro de Investigación Educativa, realizado a fines de 1993, y el Seminario Nacional de Investigación, denominado “El impacto de la modernización educativa: la educación agrícola en debate”, realizado en noviembre de 1996; los trabajos presentados se publicaron como artículos en un libro. La UACH también ha desarrollado 5 seminarios permanentes de Investigación educativa, que sirven como tamiz para presentar los avances y resultados de estudios en la materia por parte de la comunidad científica universitaria.

En el marco de las actividades promovidas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en la entidad se realizaron dos congresos estatales de Investigación en Educación, Ciencia y Tecnología, cuya organización estuvo a cargo de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Los objetivos fundamentales fueron: “Conocer los logros y avances de la investigación educativa que se realiza en las instituciones de educación superior del Estado de México”, “Difundir los productos de la investigación educativa y propiciar su impacto en los sectores social y productivo de la entidad”, “Fortalecer los vínculos entre los sectores académico y productivo”. El primer congreso se realizó en 1996 y registró un número de 264 ponencias, el segundo en 1998, con 177. No existió comité de selección de los trabajos, por lo que cumplieran o no con los requisitos de la convocatoria, todos fueron admitidos.

En las instituciones formadoras de docentes de educación básica y normal se realizaron 7 eventos académicos a nivel estatal y otros de carácter regional e institucional, con el propósito de impulsar la investigación educativa en el contexto de las escuelas normales. Sin embargo, no alcanzaron el impacto propuesto en sus objetivos. No se dio un seguimiento a las propuestas y estrategias expuestas por los profesores participantes. Si bien en términos de investigación educativa existen problemas estructura-

les de fondo, estos eventos contribuyen poco para diseñar estrategias y programas que efectivamente tiendan a impulsar la investigación educativa.

Las unidades de la UPN ubicadas en la entidad han participado, desde 1996, en los distintos encuentros regionales de investigación educativa celebrados en el país. En marzo de 2001, la unidad UPN 151 Toluca, organizó el V Encuentro Regional de Investigación Educativa, se celebró en la ciudad de Toluca y contó con la participación de 18 entidades federativas.

Un acercamiento general a las áreas temáticas que se trabajan en el Estado de México y que mayormente se difunden por diversas formas de publicación la proporciona el cuadro 3: indica que el área temática donde mayormente existen trabajos es en la de Sujetos, actores y procesos de formación, con un total de 188 trabajos, es un tema de interés para las instituciones, principalmente en lo que se refiere a la formación de docentes. Cuatro instituciones tienen el mayor número de trabajos: FES-Iztacala, ISCEEM, UAEM y las escuelas normales, estas últimas con la participación en productos publicados de eventos académicos y artículos en revistas de divulgación. El área de Filosofía, teoría y campo de la educación registra 148 productos, la mayoría referidos a las teorías educativas y sobre todo a la pedagogía; esta área tiene una importante participación de la UAEM, en filosofía, de la FES-Iztacala y del ISCEEM. En Historiografía de la educación se registra un número similar de trabajos y destacan dos instituciones: El Colegio Mexiquense y el ISCEEM. En el área de procesos y prácticas educativas, con 137 trabajos, sobresalen la UAEM y el ISCEEM.

De los libros publicados, 13 son del área temática de Historiografía de la educación; 11 de Filosofía, teoría y campo de la educación, de ellos una mitad corresponde al análisis filosófico sobre la universidad y la otra a cuestiones de teoría educativa; 9 son de Educación, cultura y sociedad; 9 de Procesos y prácticas educativas y 8 de políticas educativas.

Los 32 libros coordinados o compilados corresponden a la publicación de memorias de eventos académicos, donde destacan las áreas temáticas de Filosofía, teoría y campo de la educación, con 9, seguidos de las de Sujetos, actores y procesos de formación, con 8, y de la Investigación educativa, con 6. Los 197 capítulos de libro corresponden a ese tipo de eventos.

Los artículos de las revistas consolidadas son en total 77, las áreas temáticas donde existe mayor producción son: Sujetos, actores y procesos de formación, con 15; Políticas educativas con 13; Currículo e Historiografía de la educación, con 9 cada una. En las revistas de divulgación de las instituciones se han publicado 241 artículos, mención especial merecen las áreas de Sujetos, actores y procesos de formación y Filosofía,

teoría y campo de la educación, cada una con 41 artículos; Políticas educativas, con 38; y Procesos y prácticas educativas, con 35.

Como producto de los congresos nacionales e internacionales hay un total de 338 ponencias registradas, destaca el área de Historiografía de la educación, con 65 ponencias; Sujetos, actores y procesos de formación, así como Procesos y prácticas educativas con 52 cada una.

CUADRO 3
PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA POR ÁREA TEMÁTICA
Y TIPO DE PUBLICACIÓN 1993 A 2001

| Áreas temát.* | Productos de investigación educativa | | | | | | | | Total |
|----------------|--------------------------------------|---------------------|------------|-------------------|-----------------|-------------------|------------|-----------|--------------|
| | Libro | Libro coord. evento | Cap. libro | Cap. libr/ evento | Art. rev. cons. | Art. rev. divulg. | Memo-ria | Rep. inv. | |
| I | 7 | 8 | 9 | 49 | 15 | 41 | 52 | 7 | 188 |
| II | 9 | 1 | 3 | 22 | 7 | 35 | 52 | 8 | 137 |
| III | 7 | 1 | – | 12 | 3 | 9 | 8 | 4 | 44 |
| IV | 6 | – | 1 | 4 | 7 | 18 | 24 | 6 | 66 |
| V | 3 | – | – | 9 | 9 | 15 | 27 | 4 | 67 |
| VI | 8 | 3 | 2 | 24 | 13 | 38 | 20 | 8 | 116 |
| VII | 4 | – | 1 | 2 | 4 | 9 | 16 | 2 | 38 |
| VIII | 9 | 4 | 15 | 23 | 2 | 11 | 30 | 4 | 98 |
| IX | 13 | 1 | 28 | 18 | 9 | 9 | 65 | 5 | 148 |
| X | 11 | 9 | 7 | 25 | 7 | 41 | 24 | 24 | 148 |
| XI | 5 | 6 | 4 | 9 | 1 | 15 | 20 | 3 | 63 |
| Totales | 82 | 33 | 70 | 197 | 77 | 241 | 338 | 75 | 1 113 |

* I: Sujetos, actores y procesos de formación; II: Procesos y prácticas educativas; III: Aprendizaje y desarrollo; IV: Didácticas especiales y medios; V: Currículo; VI: Políticas educativas; VII: Educación, economía y sociedad; VIII: Educación, cultura y sociedad; IX: Historiografía de la educación; X: Filosofía, teoría y campo de la educación; XI: El campo de la investigación educativa.

La tarea pendiente para las instituciones en cuanto al impacto de las investigaciones que realizan es socializar los productos de la investigación, para que estén al alcance de los actores del proceso educativo, quienes deben mejorar e innovar sus prácticas educativas.

De la difusión y el impacto en materia de investigación educativa — que ordinariamente se hace al interior de las instituciones— puede decirse que se trabaja más para consumo interno, porque los productos tienen muchas dificultades para desbordar los ámbitos de la misma. En algunos casos circulan fuera de ella a través de foros, congresos, mesas redondas, memorias, antologías, boletines y algunas otras publicaciones modestas y de tiraje limitado. La falta de difusión más amplia se debe principalmente a los escasos recursos financieros para este rubro.

La falta de apoyo a las publicaciones repercute en los tiempos para difundir los productos de investigación, perdiendo en muchos casos la vigencia de los datos y la trascendencia de los resultados.

Por otra parte la difusión y la distribución de los productos y resultados de la investigación muchas veces circulan en pequeños ámbitos y hacia dentro de las instituciones.

Un canal de comunicación entre los investigadores para difundir los resultados de su actividad, lo constituyó la Red Mexiquense de Documentación e Información, la cual se creó el 6 de julio de 1990. En su constitución participaron la mayoría de las instituciones de educación superior establecidas en la entidad. Entre sus objetivos destacan: identificar, seleccionar, acopiar, sistematizar y difundir la información educativa de acuerdo con los intereses y prioridades de las instituciones asociadas, así como producir y editar bibliografías, estados del arte sobre temas prioritarios en el Estado de México, organizar encuentros de investigadores y realizar actividades de difusión de la Red. La actividad desplegada fue muy loable pues sin contar con apoyos para desarrollar su actividad publicó cinco números de resúmenes analíticos gracias a la colaboración de las instituciones asociadas.

Relación de la investigación educativa con la toma de decisiones

Falta profundizar en esta relación, sólo se cuenta con el dato de las intenciones y propósitos de los investigadores, plasmados en sus trabajos, así como los de las instituciones. Unos propósitos se dirigen hacia la organización de la investigación educativa en las instituciones, como los casos de la UAEM, ISCEEM, UACH y ENEP-Iztacala. En otros, se pretenden reformas curriculares a los planes y programas de estudio, como lo son los trabajos

sobre los niveles medio superior y superior. También se pretende la transformación de las prácticas educativas y docentes, de las prácticas sociales en torno a la salud y al ambiente. Pero conocemos poco sobre el impacto efectivo de estas intenciones y propósitos, es una de las tareas pendientes.

CARACTERIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE MÉXICO, 1993-2001

La investigación educativa en la UAEM presenta productos preponderantemente en las áreas de Filosofía y teoría educativa, Procesos educativos, y Políticas educativas; aun cuando cuenta con producción en todas las áreas de la investigación educativa.

En el área de Filosofía y teoría educativa, los trabajos son prioritariamente de análisis filosófico, referentes a la función de la universidad como tal, en su mayoría desarrollados por el Centro de Estudios de la Universidad. En menor proporción hay otros sobre teoría educativa.

En el área de Procesos y prácticas educativas la producción se debe a trabajos que se presentan en eventos y abordan temáticas relacionadas con experiencias en innovaciones educativas, procesos de enseñanza a través de la investigación-acción. En esta área destacan libros sobre orientación vocacional, sobre experiencias en programas de posgrado e innovaciones educativas. Son de interés para la UAEM los trabajos relativos a las políticas educativas hacia las universidades, principalmente en los aspectos de planeación y evaluación institucional, temas de actualidad y debate en el ámbito universitario. Los trabajos sobre formación docente y de investigadores también son abordados por esta institución. Además hay esfuerzos por abordar la relación currículo y formación profesional (ver anexo cuadro 1A).

El Colegio Mexiquense se ha especializado en la historia de la educación del siglo XIX y principios del XX, con algunos trabajos sobre la Colonia; las temáticas de los trabajos versan sobre educación elemental; la socialista; los maestros y sus organizaciones gremiales. También en la educación de adultos y la no formal, se abordan trabajos sobre las políticas públicas y desde las relaciones de la educación con el entorno social. Se encontraron ensayos sobre la educación en relación con aspectos económicos y políticos de la entidad, vinculados a la planeación regional (ver anexo, cuadro 2A).

El ISCEEM cuenta con una producción que abarca el conjunto de áreas temáticas, el nivel educativo más estudiado es el básico. Sobresale por el

número de trabajos publicados, Historia de la educación, siglo XIX y principios del XX; los temas refieren a la educación elemental y prácticas educativas durante el porfiriato y a los primeros años del periodo posrevolucionario; otro tema de interés es el de la enseñanza de la historia. Sobre los procesos de formación los temas de interés son: los estudiantes normalistas en sus prácticas pedagógicas, los formadores de docentes y su quehacer cotidiano así como la identidad del normalismo. También las relaciones escuela-comunidad en fenómenos de la marginalidad, la pobreza y el proceso escolar; la educación en grupos étnicos: mazahuas, otomíes y etnias ubicadas en la zona metropolitana de la ciudad de México son objetos de investigación. Se reportan trabajos sobre prácticas educativas de los docentes en la perspectiva de la vida cotidiana y sobre los procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva constructivista, con sus variantes un campo que inicia son los trabajos sobre filosofía para niños (ver anexo, cuadro 3A).

Los trabajos de las escuelas normales se localizan, la mayor parte, en memorias y eventos académicos, así como en revistas de divulgación. Están referidos a temas relacionados con la la formación de docentes, y con el análisis de sus prácticas educativas e institucionales. También abordan los seguimientos a las reformas educativas de la educación normal (ver anexo, cuadro 4A).

Los libros y trabajos de divulgación de la ENEP-Aragón estudian, principalmente, temas de la pedagogía: evaluación curricular de sus programas, formación de profesores y didáctica. Otros son la planeación y evaluación de la educación superior y la situación actual de la universidad pública (ver anexo, cuadro 5A).

La FES-Iztacala es una institución líder en varios campos del conocimiento educativo, tanto por los investigadores con que cuenta, como por los trabajos que realiza, que se caracterizan por un desarrollo teórico y por propuestas para la solución de problemas dirigidas a sujetos específicos: maestros, estudiantes, padres de familia, comunidad en general y las políticas públicas. Sobresalen sus trabajos sobre académicos en el nivel superior a través de historias de vida y trayectorias académicas; fenómenos del aprendizaje infantil como los relativos al desarrollo de habilidades en conocimientos básicos desde diversas perspectivas psicológicas; educación especial e “integración” con trabajos sobre la integración a escuelas regulares de niños con necesidades educativas especiales.

Es una institución que destaca en el campo de la educación para la salud y de la ambiental, enfatizando en la formación valoral ambiental y en la educación comunitaria para la formación de la conciencia colectiva en

este rubro. Asimismo, son relevantes los trabajos sobre currículo, gestión y desarrollo institucional; los estudios sobre didácticas se encaminan a resolver problemáticas educativas en las diferentes carreras que ofrece la institución (ver anexo, cuadro 6A).

La Universidad Autónoma Chapingo tiene especialización en estudios sobre las políticas en el sector agropecuario y su incidencia en la formación de cada una de sus especialidades, son de interés el estudio de las prácticas educativas y el análisis curricular que inciden en su institución en los niveles de educación media superior y superior (ver anexo, cuadro 7A).

POLÍTICAS DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FINANCIAMIENTO

No es una novedad el señalar el escaso apoyo y financiamiento que padece la investigación educativa de manera general en nuestro país. Un primer intento por dar coherencia a esta importante tarea y establecer vínculos de comunicación y apoyo a los proyectos de investigación fue la creación, en 1991, del Sistema Estatal de Investigación Educativa (SEIE). Para establecerlo, la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado convocó a las siguientes instituciones: el ISCEEM, El Colegio Mexiquense, la UAEM, las ENEP Aragón y Acatlán, las FES Cuautitlán e Iztacala, la UACH, las escuelas normales del estado y el *campus* Toluca del ITESM. Entre sus objetivos destacan los siguientes: promover y consolidar la investigación educativa en las instituciones y centros que la realicen, estableciendo políticas que la orienten y regulen de acuerdo con los objetivos y prioridades institucionales y estatales; favorecer la comunicación e intercambio entre las instituciones e investigadores para realizar proyectos distintos; y establecer mecanismos para la difusión, divulgación y publicación de los resultados de las investigaciones.

El SEIE contó con un comité interinstitucional formado por investigadores de las distintas escuelas y facultades que valoraban los proyectos. Entre sus logros se pueden enunciar: Diagnóstico de la investigación educativa en la entidad; Plan Estatal Indicativo de la Investigación Educativa; I Foro Estatal de Investigación Educativa; dos talleres de análisis de la investigación educativa en la entidad; participación en la organización del II Congreso Nacional de Investigación Educativa; publicación de dos catálogos con los resúmenes analíticos de los proyectos de investigación en las áreas de equidad y calidad de la educación, diseño curricular, formación y actualización de docentes, planeación y administración, investigación

educativa; publicación de 4 volúmenes de resúmenes analíticos de educación; estímulos económicos a 400 investigadores para apoyar proyectos de investigación; y también, este sistema otorgó apoyo financiero a cerca de 100 proyectos de IE de diferentes instituciones de la entidad. Entre las instituciones que tuvieron mayor participación en este sistema estuvo la FES-Iztacala, lo que quedó asentado en sus publicaciones, en el agradecimiento que hace a este sistema. Este sistema funcionó un periodo de cuatro años pero en 1994, tras el cambio de administración gubernamental, desapareció.

Otro intento de impulsar la investigación educativa fue a través del Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de México (COPLADEM). Se realizaron, a partir de 1994, diversos foros de investigación. Más tarde ya no existieron recursos del gobierno del estado para mantener este apoyo a la investigación educativa, sin embargo, se avanzó en áreas como la normatividad para los estudios del nivel medio superior.

Actualmente, las políticas de apoyo a la investigación educativa y su financiamiento son variadas y se enuncian a continuación:

En la UAEM los apoyos a la investigación educativa siguen los mismos requerimientos que para cualquier otra área de conocimiento; es decir, la investigación es apoyada si cumple con los lineamientos establecidos por los organismos nacionales (CONACYT, SEP) y en su caso de los organismos internacionales que les brindan financiamiento (UNESCO, Fondo Monetario Internacional, universidades extranjeras, etc.). Además de ello, la institución suele otorgar apoyos financieros de entre 10 mil y 30 mil pesos a proyectos internos, también bajo estricta evaluación y con criterios similares a los de CONACYT, además deben estar adscritos a las líneas institucionales de investigación registradas.

La FES-Iztacala recibe apoyos del CONACYT y de la Dirección General de apoyo al personal académico de la UNAM. Su política es ir incorporando a profesores de carrera a las tareas de investigación, esto es, por la vía de su inclusión a los proyectos existentes.

En la UACH el apoyo financiero a los proyectos se hace anualmente mediante concurso, en el contexto de los de investigación que dirige la Dirección General de Investigación y Posgrado. El procedimiento de distribución se da mediante los comités técnicos de cada programa y éstos, a la vez, apoyan a aquellos proyectos que han mostrado avances, según los resultados de la evaluación interna y externa que se hace anualmente.

El presupuesto de investigación en general está diversificado, no obstante hay un buen apoyo con recursos del presupuesto universitario federal que provienen de las secretarías de Agricultura y de Hacienda. No existe el financiamiento por parte del gobierno del Estado de México.

El financiamiento que otorgan el gobierno del estado y algunas organizaciones gremiales a las instituciones privadas para que éstas ofrezcan posgrados a maestros de educación básica y normal ha generado una serie de debates. Una de las interpretaciones dominantes es que esto repercute de manera negativa en el financiamiento hacia las instituciones públicas que realizan investigación educativa y que ofrecen posgrados en educación.

El apoyo a la edición de los trabajos de investigación, que es una forma de apoyo financiero, presenta las siguientes características: El Colegio Mexiquense ha buscado recursos con instituciones gubernamentales estatales y locales, con organismos internacionales como la UNICEF y en la iniciativa privada. El ISCEEM ha obtenido apoyo del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, para la edición de 11 libros que conforman la colección Horizontes alternativos para los docentes I, II y III, y en coedición con Libros del Rincón-SEP, ha sacado a la luz 2 textos.

Otra característica de la política educativa que repercute en los investigadores, es que propicia que éstos participen en la docencia y también en la investigación, pues es un requisito para poder acceder a estímulos como la Beca al desempeño académico y el PROMEP. Buena parte de ellos se ha sometido a estos criterios, sobre todo porque son un medio para obtener apoyos salariales, otros investigadores no participan en estos estímulos y trabajan de acuerdo con lo que consideran son sus prioridades.

Existen instituciones que cuentan con una política para la formación de investigadores, pero en el caso de las escuelas normales no ocurre así, dado que tradicionalmente se han dedicado a la formación de docentes para la educación básica. En este caso, los docentes que se dedican a realizar investigación alternan y destinan gran parte de su jornada laboral a la docencia o a funciones de apoyo administrativo.

La mayoría de las instituciones de educación superior establecidas en la entidad no cuentan con una partida presupuestal destinada exclusivamente al desarrollo de la investigación. Los recursos financieros que requieren los proyectos generalmente son asignados de manera insuficiente e inoportuna.

En la vida cotidiana del trabajo de investigación se presentan situaciones en las cuales, por un lado, los funcionarios de la educación manifiestan la importancia de estar en las “opciones” de financiamiento a los proyectos, sabiendo que son limitados y aspirando a que los investigadores pudieran acceder a ellos; por otro, los investigadores esperan que los seleccionen, lo que significa además del apoyo a sus proyectos, quizá un mejor salario y un mayor prestigio ante la comunidad académica, eso sólo para quienes pueden tener condiciones para esas expectativas.

CONSIDERACIONES FINALES

En el Estado de México, durante la década que se reporta, la investigación educativa ha tenido avances significativos; el más importante tal vez, sea el reconocimiento de los sujetos mismos hacia la identificación de su campo de acción: la investigación educativa. Se ha identificado un potencial importante de investigadores educativos en vías de consolidación por lo que valdría la pena analizar los procesos de formación que han seguido y que pueden ser de utilidad para el diseño de estrategias en materia de políticas de investigación educativa.

Se han incrementado los posgrados relacionados con los campos de la investigación educativa y algunos más están dirigidos a la formación de docentes.

La institucionalización de la investigación educativa ocurre en la década de los noventa en la mayoría de las instituciones ubicadas en el Estado de México que estructuraron sus espacios académicos y definieron sus líneas de investigación; a excepción de las dependencias de la UNAM, donde esto ocurrió en la década de los 80.

Sería pertinente realizar un estudio más profundo de las comunidades de investigación educativa y su profesionalización ya que, de alguna manera, se han generado como una posibilidad para abordar ciertas problemáticas y de organización en el desarrollo de la investigación educativa.

No se ha detectado que la actividad de los investigadores educativos esté en proporción directa con su pertenencia a organismos como el SNI o al COMIE, ya que existen investigadores con una considerable producción, a la par de una formación en posgrados y experiencia en el campo.

Se ha notado un incremento considerable en las publicaciones sobre investigación educativa, a partir de 1995 aun cuando, por el número de instituciones y de investigadores, hacen falta más ya que la mayoría de las publicaciones se ha centrado en los productos de eventos académicos; por otra parte, sería recomendable recuperar el bagaje de revistas existentes e impulsar la publicación de libros.

ANEXOS

**PRODUCCIÓN POR ÁREA DE CONOCIMIENTO
Y TIPO DE TRABAJOS PUBLICADOS POR INSTITUCIÓN
(1993-2001)**

CUADRO 1A
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

| Áreas temát.* | Tipo de publicación | | | | | | | | | Tot. |
|----------------|---------------------|----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|
| | Libro | Libro | Libro | Cap. | Cap. | Art. | Art. | Trab. | Rep. | |
| | coord. | coord./ | libro | libro | libr/ | rev. | rev. | mem. | inv. | |
| | | evento | | evento | cons. | divulg. | evento | | | |
| I | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 12 | 4 | 30 |
| II | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 21 | 8 | 42 |
| III | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 5 |
| IV | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 9 | 0 | 26 |
| V | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 4 | 17 | 2 | 31 |
| VI | 4 | 0 | 1 | 0 | 6 | 7 | 7 | 7 | 5 | 37 |
| VII | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 4 | 1 | 11 |
| VII | 6 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 3 | 4 | 0 | 18 |
| IX | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| X | 3 | 0 | 8 | 0 | 0 | 4 | 8 | 15 | 22 | 60 |
| XI | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 11 | 2 | 20 |
| Totales | 34 | 0 | 11 | 2 | 9 | 35 | 43 | 105 | 44 | 283 |

* I: Sujetos, actores y procesos de formación; II: Procesos y prácticas educativas; III: Aprendizaje y desarrollo; IV: Didácticas especiales y medios; V: Currículo; VI: Políticas educativas; VII: Educación, economía y sociedad; VIII: Educación, cultura y sociedad; IX: Historiografía de la educación; X: Filosofía, teoría y campo de la educación; XI: El campo de la investigación educativa.

CUADRO 2A
EL COLEGIO MEXIQUENSE

| Áreas temát.* | Tipo de publicación | | | | | | | | | Tot. |
|----------------|---------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| | Libro | Libro | Libro | Cap. | Cap. | Art. | Art. | Trab. | Rep. | |
| | coord. | coord./ | coord./ | libro | libr/ | rev. | rev. | mem. | inv. | |
| | | evento | evento | | evento | cons. | divulg. | evento | | |
| I | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| II | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| III | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| IV | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| V | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| VI | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 6 |
| VII | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| VIII | 1 | 0 | 1 | 5 | 3 | 0 | 1 | 0 | 3 | 14 |
| IX | 3 | 1 | 0 | 16 | 2 | 0 | 1 | 8 | 4 | 35 |
| X | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| XI | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Totales | 7 | 2 | 1 | 23 | 5 | 0 | 2 | 8 | 11 | 59 |

* I: Sujetos, actores y procesos de formación; II: Procesos y prácticas educativas; III: Aprendizaje y desarrollo; IV: Didácticas especiales y medios; V: Currículo; VI: Políticas educativas; VII: Educación, economía y sociedad; VIII: Educación, cultura y sociedad; IX: Historiografía de la educación; X: Filosofía, teoría y campo de la educación; XI: El campo de la investigación educativa.

CUADRO 3A
 INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 DEL ESTADO DE MÉXICO

| Áreas temát.* | Tipo de publicación | | | | | | | | | Tot. |
|----------------|---------------------|--------------|----------------------|------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------|------------|
| | Libro | Libro coord. | Libro coord./ evento | Cap. libro | Cap. libr/ evento | Art. rev. cons. | Art. rev. divulg. | Trab. mem. evento | Rep. inv. | |
| I | 2 | 0 | 1 | 6 | 10 | 4 | 7 | 13 | 1 | 44 |
| II | 0 | 0 | 1 | 3 | 9 | 1 | 3 | 16 | 0 | 33 |
| III | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| IV | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 1 | 0 | 8 |
| V | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 12 |
| VI | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 | 3 | 6 | 7 | 0 | 23 |
| VII | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 4 | 0 | 10 |
| VIII | 2 | 0 | 2 | 4 | 12 | 1 | 1 | 15 | 1 | 38 |
| IX | 3 | 0 | 0 | 12 | 15 | 7 | 4 | 49 | 1 | 91 |
| X | 4 | 0 | 0 | 7 | 6 | 1 | 2 | 8 | 1 | 29 |
| XI | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 1 | 8 | 2 | 0 | 18 |
| Totales | 15 | 0 | 6 | 36 | 65 | 22 | 41 | 120 | 5 | 310 |

* I: Sujetos, actores y procesos de formación; II: Procesos y prácticas educativas; III: Aprendizaje y desarrollo; IV: Didácticas especiales y medios; V: Currículo; VI: Políticas educativas; VII: Educación, economía y sociedad; VIII: Educación, cultura y sociedad; IX: Historiografía de la educación; X: Filosofía, teoría y campo de la educación; XI: El campo de la investigación educativa.

CUADRO 4A
ESCUELAS NORMALES

| Áreas temát.* | Tipo de publicación | | | | | | | | | Tot. |
|----------------|---------------------|----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| | Libro | Libro | Libro | Cap. | Cap. | Art. | Art. | Trab. | Rep. | |
| | coord. | coord./ | libro | libro | libr/ | rev. | rev. | mem. | inv. | |
| | | evento | evento | evento | evento | cons. | divulg. | evento | | |
| I | 0 | 0 | 1 | 0 | 12 | 0 | 12 | 15 | 1 | 41 |
| II | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 4 | 0 | 9 |
| III | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| IV | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| V | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 4 |
| VI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 6 |
| VII | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| VIII | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 5 |
| IX | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 5 |
| X | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 1 | 0 | 10 |
| XI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| Totales | 1 | 0 | 1 | 0 | 15 | 0 | 39 | 33 | 4 | 93 |

* I: Sujetos, actores y procesos de formación; II: Procesos y prácticas educativas; III: Aprendizaje y desarrollo; IV: Didácticas especiales y medios; V: Currículo; VI: Políticas educativas; VII: Educación, economía y sociedad; VIII: Educación, cultura y sociedad; IX: Historiografía de la educación; X: Filosofía, teoría y campo de la educación; XI: El campo de la investigación educativa.

CUADRO 5A
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN

| Áreas temát.* | Tipo de publicación | | | | | | | | | Tot. |
|----------------|---------------------|----------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------|-----------|
| | Libro coord. | Libro coord./ evento | Libro coord./ libro | Cap. libr/ evento | Cap. libr/ evento | Art. rev. cons. | Art. rev. divulg. | Trab. mem. evento | Rep. inv. | |
| I | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 | 0 | 8 |
| II | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 11 | 0 | 0 | 12 |
| III | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| IV | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| V | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 8 | 0 | 0 | 9 |
| VI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6 |
| VII | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| VIII | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| IX | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| X | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | 0 | 0 | 19 |
| XI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Totales | 3 | 0 | 1 | 1 | 5 | 1 | 55 | 1 | 1 | 68 |

* I: Sujetos, actores y procesos de formación; II: Procesos y prácticas educativas; III: Aprendizaje y desarrollo; IV: Didácticas especiales y medios; V: Currículo; VI: Políticas educativas; VII: Educación, economía y sociedad; VIII: Educación, cultura y sociedad; IX: Historiografía de la educación; X: Filosofía, teoría y campo de la educación; XI: El campo de la investigación educativa.

CUADRO 6A
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

| Áreas temát. | Tipo de publicación | | | | | | | | | Tot. |
|----------------|---------------------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|
| | Libro | Libro | Libro | Cap. | Cap. | Art. | Art. | Trab. | Rep. | |
| | coord. | coord./ | libro | libro | libr/ | rev. | rev. | mem. | inv. | |
| | | evento | evento | evento | evento | cons. | divulg. | evento | | |
| I | 1 | 0 | 6 | 3 | 21 | 2 | 6 | 9 | 0 | 48 |
| II | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 8 | 0 | 15 |
| III | 1 | 0 | 1 | 0 | 12 | 1 | 5 | 2 | 0 | 22 |
| IV | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 11 | 1 | 17 |
| V | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 3 | 0 | 8 |
| VI | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| VII | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 | 0 | 7 |
| VIII | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| IX | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 5 | 0 | 10 |
| X | 0 | 0 | 1 | 0 | 17 | 2 | 2 | 0 | 0 | 22 |
| XI | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 8 |
| Totales | 4 | 0 | 11 | 6 | 68 | 13 | 17 | 46 | 1 | 166 |

* I: Sujetos, actores y procesos de formación; II: Procesos y prácticas educativas; III: Aprendizaje y desarrollo; IV: Didácticas especiales y medios; V: Currículo; VI: Políticas educativas; VII: Educación, economía y sociedad; VIII: Educación, cultura y sociedad; IX: Historiografía de la educación; X: Filosofía, teoría y campo de la educación; XI: El campo de la investigación educativa.

CUADRO 7A
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

| Áreas temát. | Tipo de publicación | | | | | | | | | Tot. |
|----------------|---------------------|--------------|----------------------|------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------|-----------|
| | Libro | Libro coord. | Libro coord./ evento | Cap. libro | Cap. libr/ evento | Art. rev. cons. | Art. rev. divulg. | Trab. mem. evento | Rep. inv. | |
| I | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| II | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 5 | 2 | 0 | 9 |
| III | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| IV | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| V | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| VI | 2 | 0 | 1 | 0 | 8 | 0 | 13 | 1 | 0 | 25 |
| VII | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| VIII | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| IX | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| X | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 5 |
| XI | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 1 | 8 |
| Totales | 5 | 0 | 2 | 1 | 20 | 0 | 27 | 8 | 3 | 66 |

* I: Sujetos, actores y procesos de formación; II: Procesos y prácticas educativas; III: Aprendizaje y desarrollo; IV: Didácticas especiales y medios; V: Currículo; VI: Políticas educativas; VII: Educación, economía y sociedad; VIII: Educación, cultura y sociedad; IX: Historiografía de la educación; X: Filosofía, teoría y campo de la educación; XI: El campo de la investigación educativa.

BIBLIOGRAFÍA*

Libros

- Aguado López, Eduardo y Nelson Arteaga Botello (1996). *Diagnóstico de la educación básica en Naucalpan de Juárez. Hacia una propuesta de planeación microrregional*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense-H. Ayuntamiento Constitucional 1994-1996 de Naucalpan de Juárez.
- Alanís Boyso, Rodolfo (1995). *La administración pública de la educación en el Estado de México, 1910-1920*, Toluca, Méx.: Instituto de Administración Pública del Estado de México-UAEM.
- Alcántara, Evangelina (2001). *Menores con conducta antisocial*, México: Universidad Anáhuac/ Porrúa.
- Aragón Borja, Laura Edna (1997). *Dislexia; fundamentos teóricos, evaluación y tratamiento*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala.
- Aranda Cervantes, Gilberto (2000). *El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita*, Toluca, Méx.: SEP-ISCEEM (Libros del Rincón).
- Barañano Caldentey, Ana Margarita (1996). *Directrices ideológicas de la educación universitaria pública. En México y Chile en las décadas setenta y ochenta. Análisis comparativo*, Toluca: UAEM (col. Lecturas críticas 29).
- Bazant, Mílada (coord.) (1996). *Ideas valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense.
- Beltrán Cabrera, Concepción; Liberio Victorino Ramírez y Luis Rey Dircio Barrios (1998). *Bachillerato universitario agrícola: currículum, expectativas y orientación educativa*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo-Castellanos Editores.
- Bertely Busquets, María (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes III).
- Bravo M. Ma. Teresa; Herrera L. Graciela y Orozco Fuentes, Berta (1998). *Impacto de la reconversión industrial en educación superior en México. Algunas aproximaciones*, Nezahualcóyotl, Méx.: ENEP Aragón-UNAM (Cuadernos de Posgrado de la ENEP Aragón, núm. 2).
- Camacho Contreras, Guillermina Catalina (1998). *¿Problemas de aprendizaje en sexto grado? Propuesta didáctica para desarrollar las capacidades de clasificación, seriación y*

* Los registros incluyen: a) libros; b) libros coordinados; producto de evento académico; c) capítulo de libro; d) capítulo de libro, producto de evento académico; e) artículo en revista consolidada. En este listado no se incluyen: artículo en revista de divulgación, memorias de eventos académicos y reportes de investigación.

- solución de problemas analíticos*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM (Horizontes alternativos para los docentes I).
- Castillo Jiménez, Virginia (1992). *La deserción escolar en la educación media superior: caso, preparatoria Texcoco*, Toluca: UAEM (col. Textos y apuntes, núm. 37).
- Civera Cerecedo, Alicia (1997). *Entre surcos y letras*. Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Civera Cerecedo, Alicia (coord.) (1999). *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio mexiquense.
- Conde Bonfil, Carola (2000). *La educación de adultos desde la perspectiva de las políticas públicas*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense.
- Cuevas, Leticia; María Gonzáles; V. Rocha (1993). *La enseñanza de la odontología en la UNAM*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala.
- Díaz Zermeño, Héctor (1994). *Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato*, Naucalpan, Méx.: UNAM-ENEP Acatlán.
- Díaz Zermeño, Héctor (1997). *El origen y desarrollo de la escuela primaria y su magisterio. De la Independencia a la Revolución Mexicana*, Naucalpan, Méx.: UNAM-ENEP-Acatlán.
- Escalante Fernández, Carlos y Antonio Padilla Arroyo (1998). *La Ardua Tarea de Educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM (Horizontes alternativos para los docentes I).
- Espinoza Berber, Javier (1996). *El Estado como educador en Gramsci*, Toluca, Méx.: ISCEEM (Cuadernos ISCEEM núm. 9).
- Fernández Rojas, Hilda Ángela (1999). *Manual para la elaboración de textos*, Toluca: UAEM.
- Figueroa Millán, Lilia (2000). *La identidad en la formación docente*. Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes III).
- Flores Del Rosario, Pablo (1999). *Filosofía y docencia para profesores*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes II).
- Furlan Malamud, Alfredo (1997). *Ideología del discurso curricular*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala.
- Furlan, Alfredo (1998). *Iztacala, su tiempo y su gente*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala.
- Galván de Terrazas, Luz Elena y Mireya Lamonedá Huerta (1999). *Un reto la enseñanza de la historia hoy*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes II).

- García Pavón, Yolanda (2000). *Filosofía y argumentación en la escuela primaria*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes III).
- Garduño Madrigal, Felipe; Medina Cuevas, Lourdes; Silva Beltrán, Elvia y Mejía Arzate, Guadalupe (1997). *La formación de profesores y profesionales de la educación en la Universidad Pública Mexicana. Un marco de referencia conceptual*, Toluca: UAEM (Documentos del CIDIE 3).
- Giron, Nicole (1993). *Ignacio Altamirano en Toluca*, Toluca: Instituto Mexiquense de Cultura-Instituto Mora.
- Hirsch Adler, Ana (1992) *La educación superior en México*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México-UAEM.
- Huerta Ripetti, Francisco (1999). *Filosofía para niños: Aprender a pensar y a dialogar*, México: Universidad Anáhuac.
- Larrauri Torroella, Ramón (2000). *El discurso educativo de la Reforma Curricular del bachillerato propedéutico estatal*, Toluca: UAEM (Cuadernos de investigación, cuarta época 14).
- López Camacho, Raúl (1999). *La irrazonable educación mexicana*, Toluca: UAEM.
- López Espinoza, Susana (2000). *La escuela agropecuaria: un espacio de formación para el trabajo*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes III).
- López Ponce, Norberto (2001). *Ya es tiempo de actuar. El proceso de organización de los profesores del Estado de México 1921-1959*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense.
- López Sólís, Jorge (1999). *Analogía y lenguaje en Mauricio Beuchot*, Toluca: UAEM.
- López Suárez, Adolfo (1994). *Computación para niños de primaria (una propuesta curricular para México)*, Toluca: UAEM.
- López Suárez, Adolfo y Benjamín Lovera Estévez (1994). *2º Tesauro de Tesis Facultad de Ciencias de la Conducta*, Toluca: UAEM.
- López Suárez, José Antonio (1997). *Origen y evolución de la investigación en la UAEM 1956-1996*, Toluca: UAEM.
- Loredo Enríquez, Javier (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México: Universidad Anáhuac, Porrúa.
- Massé Narvaez, Carlos E (1998). *Reivindicaciones económico-democráticas del magisterio y crisis corporativa (1979-1989)*, México: El Colegio Mexiquense-Plaza y Valdés.
- Medina Cuevas, Lourdes (1999). *Estado de la cuestión de la innovación educativa en la universidad pública mexicana*, Toluca: UAEM.
- Medina Cuevas, Lourdes y Diana Castro Ricalde (1999). *Estado de la cuestión de la innovación educativa en la universidad pública mexicana*, Toluca: UAEM.
- Medina Cuevas, Lourdes; Garduño Madrigal, Felipe; Escobedo, Manuel; Morales, Ignacio; Mejía, Guadalupe; Silva, Elvia; Ojeda, Patricia y Barabtarlo, Anita (1997).

- Especialización en innovaciones educativas: una experiencia intrainstitucional*, Toluca: UAEM (Documentos del CIDIE 2)
- Miranda Albarrán, Berta (2000a). *Algunos elementos de apoyo para la formación cívica, ética y de orientación educativa. Manual para los coordinadores: padres de familia, docentes y orientadores educativos*, Toluca: UAEM/Universidad Pedagógica Nacional.
- Miranda Albarrán, Berta (2000b). *Algunos elementos de apoyo para la formación cívica, ética y de orientación educativa. Guía de aprendizaje para los adolescentes I*, Toluca: UAEM/Universidad Pedagógica Nacional.
- Miranda Albarrán, Berta (2000c). *Algunos elementos de apoyo para la formación cívica, ética y de orientación educativa. Guía de aprendizaje para los adolescentes II*, Toluca: UAEM/Universidad Pedagógica Nacional.
- Monterroso Salvatierra, Neptalí y Lilia Zizumbo (2000). *Investigación turística*, Toluca: UAEM.
- Montes De Oca Navas, Elvia (1998). *La educación socialista en el Estado de México 1934-1940, Una historia olvidada* Zinacantepec: Méx., El Colegio Mexiquense-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Toluca (Fuentes para la historia del Estado de México: 6).
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia (1999). *Juan Amos Comenio: un hombre una realidad*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes II).
- Núñez Ang, Eugenio (1994). *Didáctica de la lengua eficiente. Técnica para desarrollar la lectura de calidad: comprensión, crítica, creatividad, velocidad*, Toluca: UAEM (col. Textos y apuntes 49).
- Orozco Fuentes, Berta (1993). *Reflexiones sobre el tema de la didáctica, un ejercicio de comprensión conceptual*, Nezahualcóyotl, Méx.: ENEP Aragón-UNAM (Cuadernos de Posgrado de la ENEP Aragón, núm. 3).
- Palacios Rangel, M.I (1999). *Los directores de la Escuela Nacional de Agricultura: semblanza de su vida institucional*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo.
- Pedroza Flores, René (1997). *La educación superior y su vinculación con el desarrollo tecnológico. Tópicos y orientaciones*, Toluca: UAEM.
- Pérez Arenas, David (1999). *Educación media superior en el Estado de México: análisis curricular*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes II).
- Pieck Gochicoa, Enrique (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense-UNICEF.
- Pineda Pineda, Ignacio (1998). *Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM (Horizontes alternativos para los docentes I).

- Quintana Tejera, Luis (1999). *Práctica de la ortografía actualizada*, Toluca: UAEM.
- Razo Navarro, José Antonio (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes III).
- Rodríguez, Alberto (1999). *Los orígenes de la teoría pedagógica en México. Elementos para una construcción didáctica*, Nezahualcóyotl, Méx.: ENEP Aragón-UNAM (Colección Posgrado).
- Rosales Estrada, Gustavo y Pedro Troche Hernández (2000). *Indicadores de calidad en Investigación Educativa*, Toluca: UAEM.
- Ruiz Gamio, Xiomara (1998). *La sexualidad humana*, Toluca: UAEM.
- Sánchez Flores, Ma. Del Carmen (2000). *La apropiación de la lectoescritura en un contexto Otomí*, Toluca, Méx.: SEP-ISCEEM (Libros del Rincón-ISCEEM).
- Segura Lazcano, Gustavo A (1993) *Una realidad investigada*, Toluca: UAEM.
- Serrano García, Javier (1999). *El estudio psicométrico para fines de orientación vocacional. Análisis y perspectivas*, Toluca: UAEM.
- Serrano García, Javier y Pedro Troche Hernández (2000). *Teorías psicológicas de la educación*, Toluca: UAEM.
- Serrano García, Javier y Juana María Esteban Valdés (2000). *Orientación vocacional*, Toluca: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva Beltrán, Elvia y Lourdes Medina Cuevas (1998). *Los servicios educativos en la formación de profesores universitarios: el caso de la UAEM*, Toluca: UAEM (Cuadernos de Investigación, cuarta época 2).
- Silva y Ortiz, María Teresa (1996). *El proceso de la creatividad*, Naucalpan, Méx.: ENEP Acatlán-UNAM.
- Silva y Ortiz, María Teresa (1995). *Estrategias de enseñanza*, Naucalpan, Méx.: ENEP Acatlán-UNAM.
- Silva y Ortiz, María Teresa (1997a). *Introducción al estudio del niño superdotado*, Naucalpan, Méx.: ENEP Acatlán-UNAM.
- Silva y Ortiz, María Teresa (1997b). *Y yo... ¿qué?* Naucalpan, Méx.: ENEP Acatlán-UNAM.
- Silva y Ortiz, María Teresa (1997c). *La percepción visual en los primeros años del aprendizaje según el programa Frostig*, Naucalpan, Méx.: ENEP Acatlán-UNAM.
- Sobrino, Miguel Angel (1994). *Platón y Aristóteles educadores. Análisis comparativo de sus teorías educativas*, Toluca: UAEM (Lecturas críticas 16).
- Soriano Peña, Reinalda (1999). *La dimensión ambiental en el curriculum universitario*, Toluca: UAEM (col. Pensamiento universitario /2)
- Vázquez Santana, Genaro (1996). *De leer y escribir*, Toluca: UAEM.
- Velázquez Martínez, Jorge (1999). *La Normal para Profesores y el normalismo antes de 1882. El proceso de origen de la formación de docente*, 2ª ed. Toluca, Méx.: Gobierno

del Estado de México, Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social-Escuela Normal para Profesores.

Victorino Ramírez, Liberio (1996). *Enfoques sociales para el estudio de la educación*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo.

Victorino Ramírez, Liberio (1998). *Los investigadores sociales ante el cambio. Problemas y expectativas*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo-Castellanos Editores.

Victorino Ramírez, Liberio (2000). *El horizonte de la educación pública. ¿Reformas? ¿Cambio? ¿Desarrollo? ¿Sobrevivencia?* Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo/Castellanos Editores.

Vivero Castañeda, Arnulfo; Garduño Madrigal, Felipe; Rodríguez Solano, Araceli; Ortega Quezada, Margarita; Sánchez Sandoval, Fidel y Gama Vilchis, José Luis (1997). *Maestría en educación media superior. Una experiencia interinstitucional*, Toluca: UAEM (Documentos del CIDIE 1).

Zavala, Lauro (1998). *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura*, Toluca: UAEM.

Libro coordinado, producto de evento académico

Academia Regional de Investigación Educativa (UAQ, UAGro., UAEMex, UAH) (1993). *Análisis de la Investigación Educativa en el contexto de cuatro universidades*, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Aroche Sandoval, Susana Araceli (coord.) (1994) *La formación de profesores en las universidades públicas de los noventa*, Nezahualcóyotl, Méx.: ENEP Aragón-UNAM.

Avendaño Amador, César R.; Rochin Virues, Dinah María; Ruiz Carrillo, Edgardo y Estrada Guerrero, Luis Manuel (comps.) (2001). *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala.

Bertely Busquets, María y Robles Valle, Adriana (coords.) (1997). *Indígenas en la escuela*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Corral B., Gabriel; Esquivel E., Noé H.; Archundia D., Sergio de J. y Parent J., Juan Ma (1999). *¿Qué es universidad?*, Toluca: UAEM.

Díaz Barriga, Ángel (coord.) (1997) *Currículum, evaluación y planeación educativas*, Tlalnepantla, Méx.: COMIE/UNAM-CESU, ENEP Iztacala.

Díaz Romero, Carlos; Irineo Mireles Ortega; Josefina Díaz Sánchez; José Miguel Nava Vite y Norminanda Cabrera Tello (comps.) (2001). *Investigación educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM.

Ducoing Watty, Patricia y Landesmann Segal, Monique (coords.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Ducoing, Patricia (coord.) (1998) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza aprendizaje*, Tlalnepantla, Méx.: COMIE/UNAM-CESU.
- Escuela Nacional De Estudios Profesionales Iztacala.
- Esquivel E., Noé H.; Parent J., Juan Ma.; Guerra G., Ma. del Rosario; Heras G., L. Leticia y Elizalde C. Rodolfo R (1999). *El profesor universitario*, Toluca: UAEM.
- Esquivel E., Noé H.; Parent J., Juan Ma.; Guerra G., Ma. del Rosario y Elizalde C. Rodolfo R (2001). *Universidad y derechos humanos*, Toluca: UAEM.
- Esquivel E., Noé H.; Perfecto S., Ricardo; Mase N., Carlos; Elizalde C., Rodolfo; Nuñez V., Herminio; Guerra G., Ma. Del Rosario; Serrano B., Rocío del C.; Loza L., Jorge y Serrano B., Carolina (2000) *III Foro universitario "La Maestría"* Toluca: UAEM.
- Jacobo Cúpich, Zardel; Villa Vargas, Marco Antonio y Luna Vara Hermila (comps.) (1998). *Sujeto, Educación Especial e integración, vol. I*, Tlalnepantla, Méx.: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales, campus Iztacala
- Jacobo Cúpich, Zardel; Flores Vidales, Alfredo e Yrizar Rojas, Helena (comps.) (1999). *El sujeto y su odisea*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala.
- Jacobo Cúpich, Zardel; Villa Vargas, Marco Antonio y Luna Vara, Hermila (comps.) (1999). *Sujeto, Educación Especial e integración, vol. II*, Tlalnepantla, Méx.: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales, campus Iztacala.
- Jacobo Cúpich, Zardel; Villa Vargas, Marco Antonio y Luna Vara, Hermila (comps.) (2000). *Sujeto, educación especial e integración, vol. III*, Tlalnepantla, Méx.: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales, campus Iztacala.
- Landesmann, Monique; Rueda, Mario y Mancilla, Juan Manuel (coords.) (1998). *La evaluación de los académicos*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala.
- Mancilla, Juan Manuel y Villaclara, Gloria (comps.) (1998). *Cuadernos de investigación interdisciplinaria en ciencias de la salud, la educación y el ambiente*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala.
- Ortiz Jiménez, Maximino; Aranda Campos, Margarita y Ortega Tapia, Darío (comps.) (1997). *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México.
- Parent J., Juan Ma.; Esquivel E., Noé H.; Farrand R., John; Soriano P., Reinalda y Pérez A., Emma I (comps.) (1996). *Reflexiones universitarias II (1995)*. Toluca: UAEM.
- Parent J., Juan Ma.; Esquivel E., Noé H.; Farrand R., John; Heras G., Laura L. y Pérez A., Emma I (comps.) (1997). *Reflexiones universitarias III (1996)*, Toluca: UAEM.

- Parent J., Juan Ma.; Esquivel E., Noé H.; Guerra G., Ma. del Rosario; Heras G., L. Leticia y Farrand R., John (comps.) (1999). *Reflexiones universitarias V. (1998)*, Toluca: UAEM.
- Parent J., Juan Ma.; Esquivel E., Noé H.; Guerra G., Ma. del Rosario; Arellano H., Antonio; Heras G., L. Leticia; Elizalde C., Rodolfo y González O., Felipe (comps.) (2000). *Reflexiones universitarias VI (2000)*. Toluca: UAEM.
- Pastrana Flores, Leonor E (comp.) (1999). *Aula y escuela. Relaciones y procesos en educación básica*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (col. Horizontes alternativos para los docentes II).
- Pedroza Flores, René; Cortes Estrada, Lourdes M (comps.) (1999) *Educación media superior en México. Realidad y perspectiva*, Toluca: UAEM.
- Pérez Sánchez Sergio (1999). *Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servio del Estado de México (col. Horizontes alternativos para los docentes II).
- Pieck Gochicoa, Enrique y Aguado, Eduardo (coords.) (1995). *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*. Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense-UNICEF.
- Piña Osorio, Juan Manuel (coord.) (1998). *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM (col. Horizontes alternativos para los docentes).
- Rivera Torres, María Cristina; Eisenberg Wieder, Rose; Contreras Gutiérrez, Ofelia y Landesman, Monique (coords.) (2001). *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala.
- S/A (1999). *Universidad interdisciplinaria. Memoria del segundo foro del CEU*, Toluca: UAEM.
- Sánchez Flores, María del Carmen (coord.) (1999). *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM.
- Victorino Ramírez, Liberio (coord.) (1993). *Primer foro de investigación educativa en la UACH. Memoria*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo.168.
- Victorino Ramírez, Liberio y Huffman S., Dennis (coords.) (1999). *Modernización Educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo.

Capítulo de libro

- Aguado López, Eduardo (1994). “Crecimiento demográfico y atención educativa: el caso de los municipios conurbados a la ciudad de México”, en *Población y sociedad*, Toluca: El Colegio Mexiquense/SOMEDE/CONAPO.
- Aguado López, Eduardo (1995). “La equidad, una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México”, *Educación y pobre-*

- za: de la desigualdad social a la equidad, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense-UNICEF, pp.183-235.
- Aguado López, Eduardo y Rogel Salazar, Rosario (1999). “La contribución de la educación a la justicia social: una ilusión fragmentada” *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 571-609.
- Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B (1999). “La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes” en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 355-394.
- Aranda, Gilberto (1997). “Reflexiones para la renovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 28-57.
- Atilano Morales, Pedro y Ben Hur García Hernández (1997). “Nuevos enfoques y rumbos de la investigación educativa en el ISCEEM Tejupilco”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 162-171.
- Avila Suárez, María Del Carmen (1997). “La lectura como objeto de estudio”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 220-232.
- Bazant, Mílada (1996^a). “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910”, en Pilar Gonzalbo (coord.) *Educación rural indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Bazant, Mílada (1996b). “Las academias pedagógicas en Chalco 1876-1910”, en *Valle de Chalco Solidaridad*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 37-52 (Cuadernos municipales núm. 4).
- Bazant, Mílada (1999). “La mística del trabajo y el progreso en las aulas escolares, 1874-1911”, en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp 143-162.
- Beato, Raquel (1996). “Desarrollo y crecimiento del sistema educativo en el Estado de México entre 1940 y 1970”, en *Ideas valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense.
- Becerril, René Roberto (1999). “Las políticas ilustrada y liberal de financiamiento educativo. Más continuidad que ruptura” en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 51-90.
- Calvo Pontón, Beatriz; Romero Rangel, José Antonio y Sandoval Cedillo, David (1996) “Docentes de los niveles básico y normal”, en *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 83-153 (La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa 1).
- Camacho Contreras, Guillermina y Edilberto Lara Castillo (1997). “Clasificación, seriación y solución de problemas: Investigación y asesoría de la investigación en el ISCEEM”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 127-136.

- Camacho Contreras, Guillermina y Edilberto Lara Castillo (1997). “La construcción compartida en un proceso de investigación con los docentes”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 296-311.
- Carbajal Juárez, Alicia y Spitzer Schwartz, Terry Carol (coords.) Guzmán Gómez, Carlota y Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1996) “Alumnos”, en *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 25-81 (La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa 1).
- Civera Cerecedo, Alicia (1996). “En busca de una educación popular: en el sistema educativo del Estado de México entre 1910 y 1940”, en *Ideas valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 255-268.
- Civera Cerecedo, Alicia (1997a), “Crisis política y reforma educativa: El Estado de México, 1934-1940”, en *Escuela y sociedad en el período cardenista*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Civera Cerecedo, Alicia (1997b) “Del Calzón de manta al overol: la misión cultural de Tenería, Estado de México, en 1934”, en *Escuela y sociedad en el período cardenista*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Civera Cerecedo, Alicia (1999). “Desde el archivo escolar: una historia de la escuela secundaria número uno de Toluca”, en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx., El Colegio Mexiquense, pp. 433-493.
- De la Rosa Reyes, María de los Ángeles (1997). “La teoría cognoscitiva en la educación media superior”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca.: ISCEEM, pp. 153-163.
- Delgado, Gabriela; Paradise, Ruth; Hernández, Joaquín; Robles, Adriana; Bertely, María y Maya Carlos (1995). “Educación indígena, de género y comunicación”, en *Educación, cultura y procesos sociales*, México: COMIE/UNAM, pp. 247-310 (La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa).
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) Pasillas Valdez, Miguel Ángel y Serrano Castañeda, José Antonio (1996). “Formación de docentes y profesionales de la educación”, en *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 221-361 (La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa 1).
- Eisenberg Wider, Rose; Petra Micú, Ileana; Zapata Zonco, Oscar; Rivera Torres, Cristina; Bórques Acosta, Mónica; Izazola Conde, Consuelo; Delfín Alcalá, Irma; Landazuri Ortiz, Maritza y Ulloa Lugo, Norma (1995). “Salud, ambiente, educación física, deporte y recreación”, en *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, México: COMIE/UNAM, pp. 131-260 (La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa).

- Eisenberg Wieder, Rose y Cuevas Lucero, Vanny (2001). "Formación valoral ambiental: evolución y dilemas en sus procesos desde la investigación acción participativa" en *Educación y valores Tomo III*, México: Gernica, pp. 449-461.
- Escalante Fernández, Carlos y Antonio Padilla Arroyo (1997). "La formación del sistema educativo en el estado de México en el siglo XIX. Ensayo de metodología histórica", en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 80-95.
- Escalante Fernández, Carlos (1999). "La higiene escolar en la prensa del Estado de México durante el gobierno de Villarda", en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 229-262.
- Espinosa y Montes, Angel Rafael (1997). "Problemas de la ética filosófica: de la formación docente a la formación ética", en *Experiencias y reflexiones educativas*. Toluca: ISCEEM, pp. 271-280.
- Fuentes Amaya, Silvia (2001). "La educación ambiental en México: identificación y constitución de un nuevo sujeto ético", en *Educación y valores Tomo III*, México: Gernica, pp. 413-447.
- García López, Lucía (1997). "Una historia cuantitativa de la educación en el estado de México: Bosquejo de una propuesta", en *Experiencias y reflexiones educativas*. Toluca: ISCEEM, pp. 115-126.
- García López, Lucía (1999). "Surgimiento de la escuela pública en el municipio de Toluca: 1819-1863", en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 15-50.
- García Perea, Ma. Dolores (1997). "Tres perspectivas de la Pedagogía" en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 233-254.
- González Ortiz, Felipe (1999). "La casa, la calle y la escuela como instancias de socialización en dos comunidades étnicas mazahuas del Estado de México", en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 541-570.
- Guadarrama Sánchez, Gloria (1999). "La investigación educativa: políticas estatales y construcción de la disciplina", en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 513-540.
- Guerrero Barrios, Jorge (1997). "La formación de profesores y la investigación", en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 321-340.
- Gutiérrez Garduño, María Del Carmen (1999). "La construcción de un modelo educativo de utilidad social. La escuela de artes y Oficios para señoritas del estado de México 1891-1910", en *Experiencias educativas en el estado de México. Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense.
- Hernández Texocotitla, Graciela (1997). "El constructivismo y la práctica educativa (una moda o algo más que eso)", en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 255-270.

- Herrera Morales, Julián y Macario Velázquez Muñoz (1997) “Las ciencias de la educación en México: Formación y reflexión”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 206-219.
- Landesman Segal, Monique (coord.); García Salord, Susana y Gil Anton, Manuel (1996). “Los académicos en México”, en *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 154-220 (La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa 1).
- Larrauri Torroella, Ramón (1997). “Educación y desarrollo en México durante el siglo XX. Aproximaciones teóricas y metodológicas para su estudio”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 58-79
- Licea Coral, Adriana (1997). “Las ciencias de la educación y la pedagogía en la teoría educativa alemana”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 194-205.
- López Espinosa, Susana y Antonio López Espinosa (1997). “La escuela secundaria en la investigación educativa”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 96-114.
- López Ponce, Norberto (1996). “La organización sindical de los maestros estatales: 1922-1958”, en *Ideas valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 283-302.
- López Ponce, Norberto (1999). “El gasto educativo: de Agustín Millán a Isidro Fabela”, en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 285-353.
- Martínez Gutiérrez, Eugenio (1999). “La educación básica en el estado de México: un acercamiento al periodo de expansión (1970-1980)”, en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 495-512.
- Martínez Moctezuma, Lucía (1999). “Un país, una patria: Lecturas de historia en el Estado de México durante el porfiriato”, en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 163-194.
- Mercado Cruz, Eduardo (2001). “Actitudes, valores y creencias en torno a ser maestro: un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los alumnos en formación inicial”, en *Educación y valores Tomo I*, México: Gernica, pp.363-397.
- Monroy Farias, Miguel y Díaz Pontonez, Mónica (2001). “La formación de una conciencia crítica: el caso de profesores de educación media superior”, en *Educación y valores Tomo I*, México: Gernica, pp. 399-421.
- Montes De Oca, Elvia (1996). “Historia de la educación socialista en el Estado de México, 1934-1940”, en *Estado de México tras la huella de su historia*, Toluca: El Colegio Mexiquense-Ayuntamiento de Toluca 1994-1996, pp. 247-279.

- Montes De Oca, Elvia (1999). “Los valores contenidos y enseñados en la educación socialista, 1934-1940”, en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 395-431.
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia (1999a). “Los textos escolares en las escuelas primarias del Estado de México, 1889-1904” en *La cultura impresa en Hispanoamérica*, México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia (1999b). “Los libros escolares de lectura y las formas de leer”, en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 195-228.
- Padilla Arroyo, Antonio (1999). “Voces y actores, espacios y bocetos. La educación elemental en el Estado de México a fines del siglo XIX”, en *Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido histórico*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense, pp. 91-141.
- Pastrana Flores, Leonor Eloína (1997). “Las Dimensiones de la gestión en la escuela primaria: procesos, prácticas y problemas”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 9-27.
- Pérez Arenas, David y Gloria Hernández Flores (1997). “Las ciencias de la educación y los procesos de formación”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 175-193.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1995). “Reproducción social y resistencia. Algunas implicaciones sociales del proceso educativo en los programas de educación comunitaria. La perspectiva del participante.”, en *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense-UNICEF, pp. 397-440.
- Pineda Pineda, Ignacio (1997). “Formación y práctica docente”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 281-295.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Chávez Arellano, María Eugenia (2001). “Valores de género y trayectoria profesional de las academias en la Universidad Autónoma Chapingo”, en *Educación y valores Tomo III*, México: Gernica, pp. 375-410.
- Quezada Ortega, Margarita (2001). “Valores nacionales en la enseñanza de la historia en las escuelas primarias”, en *Educación y valores Tomo III*, México: Gernica, pp.251-282.
- Salgado Varón, Héctor (1997). “Reflexiones sobre algunos problemas que el futuro docente afronta en las prácticas”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 312-320.
- Salinas Amescua, Bertha; Pieck Gochicoa, Enrique y Safa Barraza, Enrique (1995). “Educación de Adultos y Educación Popular”, en *Educación, cultura y procesos sociales*, México: COMIE/UNAM, pp. 37-186 (La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa).

- Sánchez Flores, María Del Carmen (1997). “El ser docente: Un ámbito con sentido limitado de la vida cotidiana”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 137-152.
- Serrano Barquín, Rocío Del C. y Silva Aguilar, Rafael (1999). “El enfoque ambiental en el proceso educativo”, en *Universidad Interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp. 141-162.
- Staples, Anne (1998), “De las primeras letras a la cultura universal”, en *Historia general del Estado de México*, Toluca: Gobierno del Estado de México-El Colegio Mexiquense, vol. 4, pp. 407-433.
- Tanck, Dorothy (1996). “Escuelas en los pueblos de la Intendencia de México en 1808, según los reglamentos de los bienes de la comunidad” en *Educación rural indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Valdez Medina, José Luis (2001). “El concepto que los mexicanos tienen de si mismos, el mexicano real y el mexicano ideal y los valores que los adolescentes consideran que guían o dirigen sus vidas”, en *Educación y valores Tomo III*, México: Gernica, pp. 149-176.
- Vargas Cortés, Concepción del Rocio (2001). “La formación del compromiso social del ingeniero en el Instituto Tecnológico de Toluca”, en *Educación y valores Tomo II*, México: Gernica, pp. 345-368.
- Yuren Camarena, María Teresa (2001) “Ethos profesional, eticidad y dispositivos de formación”, en *Educación y valores Tomo III*, México: Gernica, pp. 99-118.

Capítulo de libro, producto de evento académico

- Aguado López, Eduardo (1994). “La educación básica en el estado de México 1970-1990: la desigualdad regional”, en *Estado de México. Perspectiva para la década de los 90*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense-Instituto Mexiquense de Cultura.
- Aguayo Rousell, Hilda B.; Barrios Murrieta, Leticia C. y Esperon Lorenzana, Sonia L (1994). “La formación docente en el binomio modernidad posmodernidad”, en *La formación de profesores en las universidades públicas de los noventas*, Nezahualcóyotl, Méx.: ENEP Aragón-UNAM, pp. 83-96.
- Aguirre, Xóchilt; Botero, Inés; Loredo, Javier; Magaña, Laura; Montalvo, Alejandro; Rigo, Marco A. y Vargas, Javier (2000). “Evaluación integral de la docencia: una propuesta formativa y humanista” en *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México: Universidad Anáhuac/Porrúa, pp. 1-38.
- Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B (1997). “Escuela y sociedad en los distritos de Texcoco y Chalco 1923-1940”, en *Miradas en torno a la educación de ayer*, México: COMIE-UdeG, pp. 153-167.

- Alfonseca Giner De Los Ríos, Juan (1999). “La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 67-77.
- Alvarado García, Víctor Manuel (2001). “Evaluación escolar y mundos de acción-Evaluación” *Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM, pp.35-42.
- Aragon Borja, Edna (2001). “Evaluación y tratamiento de niños disléxicos”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM, pp. 199-205.
- Aranda Campos, Margarita (1997). “La participación de la mujer en la educación superior”, en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 45-57.
- Aranda Campos, Margarita (1997). “Los usos del lenguaje en el contexto educativo”, en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 79-88.
- Arellano Hernández, Antonio (1999). “La investigación interdisciplinaria en el centro de investigaciones en ciencias agropecuarias”, en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp. 107-126.
- Arellano Miraflores, Víctor Hugo (1998). “Análisis del currículum oculto en la educación especial” en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala-UABC, vol. I, pp.131-140.
- Arriaga Jardón, Carlos (1999). “Los retos en la investigación interdisciplinaria: la experiencia del centro de investigaciones en ciencias agropecuarias en la investigación agropecuaria para el desarrollo rural”, en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp. 97-107.
- Atilano Morales, Pedro (1999). “Los grupos multigrado en el sur del estado de México. Realidades, dilemas y desafíos” en *Aula y escuela. Relaciones y procesos en educación básica*, Toluca: ISCEEM, pp. 7-33 (Horizontes alternativos para los docentes II).
- Atilano Morales, Pedro (2001). “Las formas de abordar los contenidos escolares en los grupos multigrado de la escuela primaria en el sur del estado de México”, en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*. Toluca: ISCEEM, pp. 139-172 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Ávila Méndez, María del Carmen Yolanda (1999). “Proceso de transformación del estudiante de la UACH” en *Modernización educativa, su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp.163-167.
- Ávila Suárez, María Del Carmen (1988). “Los formadores de docentes y las prácticas educativas en el modelos de calidad total”, en *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM, pp. 107-124 (Horizontes alternativos para los docentes).

- Ayala Velázquez, María Dolores (2000). “Retos de la integración educativa”, en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala/UABC, vol. III, pp. 341-348.
- Bautista Peña, Samuel; Pérez Vargas, Estela y Rodríguez Gómez, Jorge (2001). “Algunas reflexiones sobre la evaluación y la génesis de los programas de estímulos”, en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 21-27.
- Bautista Peña, Samuel; Pérez Vargas, Estela y Rodríguez Gómez, Jorge (2001) “Algunas reflexiones sobre el tema: ¿Para quién es importante evaluar?” *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 55-61.
- Becerril, René Roberto (1997). “La idea del maestro en la obra de sor Juana Inés de la Cruz”, en *Miradas en torno a la educación de ayer*, México: COMIE/UdeG, pp. 27-36.
- Beltrán Cabrera, Concepción (1999). “Los estudiantes en su ingreso a la UACH”, en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 169-174.
- Bertely Busquets, María (1998). “Educación indígena del siglo XX en México”, en *Un Siglo de Educación en México*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica, Tomo II, pp. 74-110.
- Bertely Busquets, María (1999). “Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante.”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*. Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 29-45.
- Cabrera Tello, Norminanda (2001). “La participación de los padres de familia en la escuela primaria: La construcción de una mirada”, en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp.13-34 (Segunda Bial de Presentación de Productos de Investigación).
- Cadena Rivera, Leticia; Sierra Domínguez, Georgina y Peña Villada, Efraín (1999). “La dimensión ambiental y la interdisciplina” *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp.163-175.
- Campos B., Mónica (2000) “El fracaso escolar, una mirada hacia los grupos integrados”, en *Sujeto, educación especial e integración*. Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala/UABC, vol. III pp. 147-159.
- Canales Calvo, María de los Ángeles (1997). “El bachillerato propedéutico en el Estado de México. Una educación orientada por competencias básicas.”, en *Investigación educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión. Tomo 1 Currículum, evaluación y planeación educativa*, México: COMIE/CESU, ENEP Iztacala-UNAM, pp. 224-231.
- Carbajal Venegas, Ligorio (1997). “La ENSEM una cantera de docentes con estudios de alto nivel”, en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 101-120.

- Contreras Gutiérrez, Ofelia y Arriaga Abad, Yasmín (2001). “La comprensión de estudiantes universitarios a través del análisis psicolingüístico de los textos producidos por ellos” en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*. Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 235-240.
- Contreras Gutiérrez, Ofelia; Desatnik Miechimsky, Ofelia y Arriaga Abad, Yasmín (2001). “El aprendizaje significativo en la educación formal e informal” en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 317-323.
- Cortes Vázquez, Enrique Bernabé (2001). “Las vicisitudes de la evaluación o cuando el liberalismo nos alcance” en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 113-118.
- Covarrubias, Patricia; Contreras, Ofelia; Monroy, Miguel y Desatnik, Ofelia (1997). “Un modelo de autoevaluación institucional: psicología-Iztacala”, en *Investigación educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión. Tomo 1 Currículum, evaluación y planeación educativa*. México: COMIE/CESU-ENEP Iztacala UNAM, pp. 164-173.
- Cueva R.; Maricela B. y Armendaris A., César (2001). “La evaluación del docente”, en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 69-72.
- Del Castillo del Valle, Rosa y Duarte Raya, Baltasar (1999). “Formación para la integración, una alternativa”, en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala/UABC, vol. II pp. 307-317.
- Delfin Alcalá, Irma; Chino Vargas, Soledad y Muñoz López, José Luis (2001). “Análisis reflexivo sobre la enseñanza de la química general a alumnos de la carrera de biología de la ENEP Iztacala, UNAM”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*.-Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 167-171.
- Díaz Sánchez, Josefina (1999). “La relación docente-alumno en la escuela secundaria. Exclusión y fracaso escolar”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Toluca: ISCEEM, pp.145-155.
- Díaz Sánchez, Josefina (1999). “Inclusión y exclusión en la práctica docente: La construcción cotidiana del fracaso escolar en secundaria”, en *Aula y escuela. Relaciones y procesos en educación básica*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, pp. 97-152 (Horizontes alternativos para los docentes II).
- Díaz Sánchez, Josefina (2001). “Los adolescentes en secundaria: Identidad, crisis y valores en un contexto regional”, *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 35-64 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Eisenberg W., Rose; Ulloa L., Norma y Rivera T., Cristina (2001) “La investigación educativa en una escuela del área de la salud: su vinculación con un proyecto de doctorado en ciencias de la educación” *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 63-73.

- Eisenberg W., Rose; Rivera T., Cristina y Ulloa L., Norma (2001). “Evaluación de la investigación: ¿Calidad, cantidad, control?”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 45-54.
- Eisenberg Wieder, Rose (2001a). “Conciencia colectiva y formación ambiental: algunos fundamentos pedagógicos”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 325-334.
- Eisenberg Wieder, Rose (2001b). “¿Para quién es importante evaluar?”, en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 45-50.
- Espinosa Moreno, María (1999). “La investigación en salud pública y sus implicaciones para la educación popular”, en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 175-192.
- Espinosa y Montes, Ángel R (1994). “Evanescencia y posibilidades de la formación docente en la maestría en enseñanza superior”, en *La formación de profesores en las universidades públicas de los noventas*, Nezahualcóyotl, Méx.: UNAM-ENEP Aragón, pp. 105-122.
- Espinosa y Montes, Ángel Rafael (2001). “Resultados interpretativos de las relaciones de la formación, la ética y la amistad”, en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 341-362 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Esquivel Estrada, Noé H (2001). “Tópicos sobre los derechos humanos: educación, fundamentación y universalidad” en *Universidad y derechos humanos*, Toluca: UAEM, pp. 13-34.
- Farfán Hernández, Jesús y Pineda Navarro, Fernando (1994). “Evolución de la formación pedagógica de la maestría en enseñanza superior de la ENEP Aragón”, en *La formación de profesores en las universidades públicas de los noventa*, Nezahualcóyotl, Méx.: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, pp. 97-104.
- Farrand Rogers, Jhon (1998). “La gestión dentro de la facultad universitaria: el director como parte del problema”, en *La gestión de las instituciones de educación superior*, Toluca: UAEM-Facultad de Ciencias de la Conducta, pp. 81-98.
- Figuroa Millán, Lilia Magdalena (1988). “Análisis interpretativo sobre un programa de actualización para directores y supervisores”, en *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM, pp. 85-106 (Horizontes alternativos para los docentes).
- Figuroa Millán, Lilia; et al. (1999). “El sistema educativo y su evaluación: propuesta de un modelo para la educación básica escolarizada del Estado de México”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 239-255.

- Flores del Rosario, Pablo (1999). "Hermenéutica de la niñez: un proyecto de filosofía para la educación del nuevo milenio" en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 169-187.
- Flores del Rosario, Pablo y Yolanda García Pavón (2001). "La necesidad del proceso de conceptualización y el razonamiento matemático en el 6° de educación primaria", en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 363-376 (Segunda Bienal de Presentación de Productos de Investigación).
- Flores Vidales, Alfredo (1999). "El sujeto atrapado entre las redes de una dictadura signficante" *El sujeto y su odisea*, Tlalnepantla, Méx.: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, pp. 83-96.
- Fresan Orozco, Magdalena (2000). "Una propuesta para la evaluación docente en el nivel de posgrado", en *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México: Universidad Anáhuac/Porrúa, pp. 37-62.
- Furlan, Alfredo (coord.) (1995). "Gestión y desarrollo institucional", en *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 173-253.
- Furlan, Alfredo (1997). "Cambiar al cambio: 'La errancia' de los innovadores", en *Investigación educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión. Tomo 1 Currículum, evaluación y planeación educativa*, México: COMIE/CESU, ENEP-Iztacala, pp. 133-142.
- Furlan Malamud, Alfredo (2001a). "Currículum. Innovación y necesidades nacionales" *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 103-112.
- Furlan, Alfredo (2001b). "Intervención e investigación; las intenciones y los dispositivos", en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM, pp. 1-12.
- Gamen Alarcón, Patricia (2000). "La evaluación docente basada en estilos de enseñanza", en *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México: Universidad Anáhuac/Porrúa, pp. 149-178.
- García López, Lucía (1997). "El proceso de aprendizaje en las escuelas elementales de la ciudad de Toluca, visto a través de los certámenes públicos: 1824-1857" en, *Miradas en torno a la educación de ayer*, México: COMIE-UdeG, pp. 65-73.
- García López, Lucía (1999). "Enseñanza de la historia y fuentes históricas" en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 113-125.
- García Ortiz, María Teresa (1999). "La construcción de una estructura organizativa para la enseñanza", en *Aula y escuela. Relaciones y procesos en educación básica*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, pp. 35-62 (Horizontes alternativos para los docentes II).

- García Ortiz, María Teresa (1999). "La Experiencia docente: aportaciones para afrontar el trabajo en el aula" en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 93-99.
- García Téllez, Alicia (1999). "El sujeto de la adicción", en *El sujeto y su odisea*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp.137-150.
- Garduño Madrigal, Felipe (1998) "Los principales retos de la administración académica", en *La gestión de las instituciones de educación superior*, Toluca: UAEM-Facultad de Ciencias de la Conducta, pp. 68-63.
- Gerber, Daniel (1999). "El sujeto y el fantasma", en *El sujeto y su odisea*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 35-62.
- González Calixto, Luis (1997). "Proyección social de la maestría en educación superior de la ENSEM" en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 133-141.
- González Gallegos, Vicente Mario (1988). "Reflexiones, comentarios e interpretaciones sobre la cultura", en *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM, pp. 67-82 (Horizontes alternativos para los docentes).
- González Montoya, Susana y Herrera Obregón, Irma (2001). "Reflexiones acerca de la evaluación" en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP IZTACALA-UNAM, pp. 51-54.
- Gudiño Ochoa, Gabriela (1998). "La integración educativa en el discurso de la institución escolar", en *Sujeto, educación especial e integración*. Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, vol. I, pp. 31-50.
- Guerra González, Ma. del Rosario (2001). "La universidad y la educación para la paz y los derechos humanos", en *Universidad y derechos humanos*, Toluca: UAEM, pp. 49-84.
- Guerra González, María Del Rocío (1999). "Requerimiento primario a la actividad interdisciplinaria", en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp. 71-81.
- Guerrero Araiza, Cuauhtémoc (1998) "Participación social y trabajo docente, componente para elevar la calidad de la educación" en *La gestión de las instituciones de educación superior*, Toluca: UAEM-Facultad de Ciencias de la Conducta, pp. 109-121.
- Gutiérrez Garduño, María del Carmen (1997). "De la educación de las niñas a la mujer educadora en el siglo XIX", en *Miradas en torno a la educación de ayer*, México: COMIE-UdeG, pp. 111-118.
- Gutiérrez Garduño, María Del Carmen (2001). "La educación en el distrito de Temascaltepec durante el porfiriato. Entre los sueños y la realidad" en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 197-232 (Segunda Bial de Presentación de Productos de Investigación).

- Heras Gómez, Leticia (1999). "Aproximación teórica a la interdisciplina", en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca, UAEM, pp. 45-51.
- Hernández Benítez, Néstor (2001). "Las normas y finalidades de la escuela primaria rural federal en el periodo de 1960 a 1970", en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 173-196 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Hernández Flores, Gloria Elvira (1999). "Algunos indicadores de la condición social y el fracaso escolar: la zona norte del Estado de México", en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp.257-274.
- Hernández Salazar, Concepción E. y Yankelevich, Guillermina (2001). "Análisis de la información emisor-receptor de textos por vía auditiva", en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 225-233.
- Hernández Texocotitla, Graciela (1999). "Enseñanza de las matemáticas en el nivel medio superior", en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp.157-166.
- Hernández Texocotitla, Graciela (2001). "Mecanismos de enseñanza aprendizaje en Matemáticas" en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 111-138 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Huerta Cruz, Martha (1998). "La integración educativa y los docentes", en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala/ UABC., vol. I, pp. 185-191.
- Huffman S., Dennis (1999). "Los estímulos universitarios y la calidad en docencia universitaria", en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 69-89.
- Inestrillas Zárate, Teresa (2000). "Evaluación docente en cursos de posgrado de ingeniería impartidos por videoconferencia", en *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México: Universidad Anáhuac/Porrúa., pp. 261-288.
- Jacobo Cupich, Zardel (1999). "La deriva histórica de la educación especial y apuntes para la construcción de una mitología infantil", en *El sujeto y su odisea*, Tlalnepantla, Méx.,-UNAM-ENEP Iztacala, pp. 207-237.
- Jiménez Zamudio, Jorge Javier (2000). "Un instrumento de evaluación docente orientado a los procesos de enseñanza", en *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México: Universidad Anáhuac/Porrúa, pp. 63-114.
- Lagunas Ruiz, Araceli (1997). "Las tensiones de la mujer dentro del plano laboral", en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 59-77.

- Landesman, Monique (1998a) “Las diferenciaciones del trabajo académico. Tiempos institucionales y trayectorias”, en *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Centro de Estudios Sobre la Universidad-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala-UNAM, tomo 1, pp. 188-199.
- Landesmann Segall, Monique (1998). “La emergencia de los académicos de carrera en la UNAM; contexto disciplinario e institucional”, en *Cuadernos de investigación interdisciplinaria en ciencias de la salud, la educación y el ambiente*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP-Iztacala.
- Landesmann Segall, Monique (2001a). “La evaluación de los académicos y las transformaciones del oficio académico”, en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp.95-104.
- Landesmann Segall, Monique (2001b). “Las historias de vida; una aproximación al estudio de las trayectorias académicas”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM, pp. 37-43.
- Larrauri Torroella, Ramón (1999). “Educación y desarrollo en México durante el siglo XX”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 219-237.
- Lezama Lezama, Emiliano y Hernández Valderrama, Leticia (2001). “La evaluación como discurso dominante en la sociedad actual”, en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 29-34.
- López Espinoza, Susana (1999a). “Representaciones de la escuela agropecuaria una aproximación a las representaciones de los sujetos”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 135-144.
- López Espinosa, Susana (1999b). “La elección de la escuela: Un proceso social multideterminado”, en *Aula y escuela. Relaciones y procesos en educación básica*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, pp. 153-179 (Horizontes alternativos para los docentes II).
- López Ramos, Sergio (2001). “Criterios de evaluación”, en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM, pp. 85-87.
- Lozano Treviño, Laura Ruth (2001). “Implicaciones de la evaluación”, en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM, pp. 105-111.
- Luna Vara, Hermila (2000). “El psicólogo en el campo de la integración educativa”, en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM/UABC, vol. III, pp. 267-280.
- Luna Vara, Hermila (2000). “La evolución de la educación especial en la historia de nuestro país”, en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM/UABC, vol. III, pp. 103-114.

- Maldonado Farrera, Alicia (1997). “Antecedentes de la evaluación institucional de la UAEM”, en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 143-150.
- Martínez Gómez, Gladis (1999). “Modernización y cambio en la educación superior: caso Universidad Autónoma Chapingo”, en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 41-57.
- Martínez Gutiérrez, Eugenio (1994). “Política educativa para el nivel básico en el periodo 1987-1990 en el Estado de México”, en *Estado de México. Perspectiva para la década de los 90*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense-Instituto Mexiquense de Cultura, pp. 537-551.
- Martínez Muñiz, Sergio Iram (2001). “Evaluar: ¿A quiénes y para qué? El caso de los estudiantes y profesores de psicología”, en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*. Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM, pp. 91-93.
- Martínez Rebollar, Francisco Javier (1999). “El control de los microdelitos escolares: ¿nuevas formas del uso del poder ante las diferencias culturales?”, en *Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, pp. 85-129 (Colección Horizontes alternativos para los docentes II).
- Masse Narvaez, Carlos (1999). “¿Conocimiento interdisciplinario o articulación disciplinaria como totalidad concreta?”, en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp. 53-64.
- Mata García, Bernardino (1999). “Universidad y educación agrícola superior en México”, en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 221-251.
- Mata García, Verónica (2001) “La primera maestra: El mito de María en la formación de una imagen sobre lo femenino”, en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 395-423 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Mejía Romero, Dalmacio (1999) “La educación indígena y la formación de docentes indígenas en el estado de México. Condiciones y posibilidades” en *Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (Horizontes alternativos para los docentes II).
- Méndez Baca, Maricela (1997). “Acceso y permanencia en los estudios de maestría en educación superior”, en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 123-131.
- Mendoza de Jesús, Nicolás (1997) “Educación superior e investigación en la ENSEM”, en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México pp. 29-44.
- Meneses Díaz, Gerardo (2001). “Pedagogía: Hermenéutica o Genealogía” en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 377-394 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).

- Mercado Cruz, Eduardo (2001). "La formación Inicial de los profesores y la cultura magisterial: Consideraciones teórico-metodológicas", en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 313-340 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Mireles Ortega, Irineo (1999). "Modernización de la educación superior en México", en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp.199-207.
- Montes de Oca, Elvia (1997). "La iglesia católica y la educación socialista en el Estado de México, 1934-1940", en *La iglesia católica en México*, Zamora: El Colegio de Michoacán-Secretaría de Gobernación, pp. 321-332.
- Montiel Martínez, Arturo (1994). "Retrospectiva y prospectiva de la práctica docente en el ámbito de la maestría en educación superior", en *La formación de profesores en las universidades públicas de los noventa*, Nezahualcóyotl, Méx.: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, pp.139-146.
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia (1997). "Un camino para educar e instruir al hombre", en *Miradas en torno a la educación de ayer*, México: COMIE-UdeG, pp. 105-109.
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia (1999). "Saberes y textos escolares. Una mirada a los inventarios (1889-1904)", en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 47-66.
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia (2001). "Lectura y lenguaje, en las escuelas elementales, 1889-1904", en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 257-282 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Muñoz C., Héctor; Carrión R., Sara y García G., Lucina (1994). "La inconclusa transición al lenguaje escrito y la tradición escolar en la alfabetización de adultos mazahuas", en *Estado de México, perspectivas para la década de los noventa*, Zinacantepec, Méx.: El Colegio Mexiquense-Instituto Mexiquense de Cultura, pp. 517-536.
- Muñoz Riverohl, Bernardo Antonio (coord.) (1995). "Orientación educativa" en *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 271.
- Nava Batta, Roberto (1997). "Evaluación de la educación superior", en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 151-165.
- Navarrete Sánchez, Enrique (1997). "Educación superior: desigualdad o equidad", en *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 9-18.
- Orozco Fuentes, Bertha, Soriano Peña, Reinalda (1994) "Una experiencia de evaluación curricular en la maestría en enseñanza superior de la ENEP-Aragón UNAM", en *La formación de profesores en las universidades públicas de los noventa*,

- Nezahualcóyotl, Méx.: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, pp.123-138.
- Ortega Silva, Patricia; Torres Velázquez, Laura E (2001). “La calidad de la interacción madre-hijo en dos poblaciones de riesgo”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 207-214.
- Ortega Tapia, Darío (1997). “Comunicación en el aula” *Reflexiones de educación superior*, Toluca, Méx.: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 89-100.
- Ortiz Flores, Ma. Estela y Espinoza Salcido, María Del Rosario (2001). “La institución como objeto de evaluación” *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala., pp. 63-68.
- Ortiz Jiménez, Maximino (1997). “Formación del docente investigador una experiencia” *Reflexiones de educación superior* Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, 19-28.
- Palomino Garibay, Lilia y Espinosa Salcido, Rosario (2001). “Algunas consideraciones sobre evaluación y el perfil del docente en el área aplicada”, *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM, pp. 15-19.
- Paredes Molina, Maribel (1998). “Revisión crítica de la Educación especial en México”, en *Sujeto, educación especial e integración.*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala/ UABC, vol. I pp. 21-30.
- Paredes Molina, Maribel (2000). “La educación especial en México”, en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala UABC, vol. III, pp. 124-131.
- Parent Jacquemin, Juan Ma (1999). “Un acercamiento al trabajo interdisciplinario”, en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: Universidad Autónoma del estado de México, pp. 65-70.
- Parent Jacquemin, Juan (2001). “Derecho a saber-Universidad y derechos humanos”- Toluca: Universidad Autónoma del estado de México, pp. 35-48.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (1997). “Racionalidad del diseño curricular y sociología de las organizaciones”, en *Investigación educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión. Tomo 1 Currículum, evaluación y planeación educativa*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Centro de Estudios Sobre la Universidad, ENEP Iztacala UNAM, pp. 65-79.
- Pastrana Flores, Leonor Eloina (1999). “La enseñanza y su contexto institucional: Organización escolar y ambiente de trabajo”, en *Aula y escuela. Relaciones y procesos en educación básica*. Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, pp. 63-96 (Horizontes alternativos para los docentes II).
- Pastrana Flores, Leonor Eloina (2001). “Una visión micropolítica de las decisiones académicas”, en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 65-88 (Segunda Bial de Presentación de Productos de Investigación).

- Pérez Arenas, David (2001). “La formación teórico epistemológica y la práctica docente del magisterio. La maestría en ciencias de la educación del ISCEEM”, en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 283-312 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Pérez Sánchez Sergio (1988). “Construcción de un imaginario patrio, medio de reelaboración de la identidad étnica mazahua ante las prácticas religiosas diversas”, en *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM, pp. 125-141 (Horizontes alternativos para los docentes).
- Pérez Sánchez, Sergio (1999). “La palabra escrita y la expresividad: aspectos de correspondencia entre la escuela y el protestantismo religioso en un contexto étnico”, en *Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, pp. 33-57 (Colección Horizontes alternativos para los docentes II).
- Pieck Gochicoa, Enrique (1994). “Hacia un perfil de la educación comunitaria en el Estado de México”, en *Estado de México, perspectivas para la década de los 90*, Toluca: El Colegio Mexiquense-Instituto Mexiquense de Cultura, pp. 473-516.
- Piña Osorio, Juan Manuel (1998). “Distintas perspectivas para la interpretación de la vida cotidiana”, en *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM, pp. 13-44 (Horizontes alternativos para los docentes).
- Quezada O., Margarita de Jesús (1999). “La versión oficial de la historia en las escuelas un debate permanente”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 127-134.
- Quezada Ortega, Margarita (2001). “La imagen de México y los mexicanos en el relato histórico de los libros de texto de la escuela primaria”, en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 89-110 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Ramos Pérez, Arturo A (1999). “Experiencias universitarias en el mundo y perspectivas de la educación superior en México”, en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 21-39.
- Rebollar Rebollar, Laurencio (1997). “Origen y desarrollo de la maestría en educación superior, 1987-1989” *Reflexiones de educación superior*, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México, pp. 11-121.
- Ríos Saldaña, María Refugio y Frías Arroyo, I. Beatriz (2001). “Salud comunitaria y prevención social un reporte integrativo”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 301-307.
- Rivas Manzano, Irma Victoria; Rivera Bobadilla, Olga y Sierra Domínguez, Georgina (1999). “La problemática ambiental y la interdisciplinaria”, en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp. 177-183.

- Rivera T., Cristina; Eisenberg W. Rose y Ulloa, L., Norma (2001). “¿Responden las instituciones de educación superior a las necesidades del país? Un reto a ser analizado.”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 79-85.
- Rochin Virues, Dinah (2001). “Una evaluación enajenada y sus faltantes consecuencias” *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp 119-125.
- Rodríguez Casas, Gerardo (1999). “La interdisciplinariedad: diálogo integrador, bases axioepistemológicas”, en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca, UAEM, pp. 33-34.
- Romero Ramírez, Mucio y Rodríguez Tovar Raúl (1999). “Preparación para la escuela como detección del fracaso escolar”, en *Sujeto, educación especial e integración*, en Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala-UABC, vol. II, pp.201-212.
- Romero Rangel, José Antonio (1999). “La vocación de un maestro de educación primaria en México”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 209-215.
- Ruiz Carrillo, Edgardo (2001). “Los estudiantes y su orfandad”, en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp.127-129.
- Saad Dayan, Sofía (1999). “Una interrogación por el sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje”, en *El sujeto y su odisea*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 97-112.
- Saad Dayan, Sofía (2001). “Aproximaciones al vínculo psicólogo-niño en el tratamiento de los problemas de aprendizaje”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 185-191.
- Sánchez Encalada, Leticia y Vaquero Cazares, José (2001). “Modelo de intervención para padres de niños preescolares con problemas de comportamiento”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP IZTACALA-UNAM, pp. 193-197.
- Sánchez Flores, María del Carmen (1998). “Notas teórico metodológicas para la investigación de la vida cotidiana escolar”, en *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, Toluca: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México-ISCEEM, pp. 45-66 (Colección Horizontes alternativos para los docentes).
- Sánchez Flores, María del Carmen (1999a). “La investigación educativa en el ISCEEM”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 11-25.
- Sánchez Flores, María del Carmen (1999b). “Interculturalidad y calidad de la educación básica: un reto por enfrentar, un logro por alcanzar”, en *Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela*, Toluca: ISCEEM-Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, pp. 59-84 (Colección Horizontes alternativos para los docentes II).

- Sánchez Lima, Leticia (2000). "Creatividad docente y el desarrollo del niño con necesidades educativas especiales", en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM/UABC, vol. III, pp. 325-335.
- Sánchez Moguel, Andrés (2001). "Criterios de evaluación educativa: bases y perspectivas", en *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM, pp. 75-84.
- Sánchez Quintanar, Concepción y Pulido Parra, Silvia (1999). "Perfil para el cambio y la modernidad en instituciones del sector rural", en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 139-161.
- Sandig Najera, Rosa Ma. y Tapia Quevedo, Jorge (1999). "Interdisciplina en la investigación, la polémica sobre el objeto de estudio en la planeación territorial", en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp. 83-93.
- Santacruz de León, Eugenio Eliseo (1999). "El financiamiento de la Universidad Autónoma Chapingo en el contexto global", en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 107-138.
- Santos López, Aristeo y Abadía de Silva, María (1998). "La administración en las instituciones de educación superior: Perspectivas para el siglo XXI y áreas que deberá desarrollar el administrador", en *La gestión de las instituciones de educación superior*, Toluca: UAEM-Facultad de Ciencias de la Conducta, pp.30-39.
- Serrano Barquín, Rocío del C. y Silva Aguilar, Rafael (1999). "El enfoque ambiental en el proceso educativo", en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp. 141-162.
- Serrano Limón Graciela (2000). "Escuelas integradoras un modelo educativo en la ciudad de México", en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP IZTACALA-UNAM/UABC, vol. III, pp. 159-170.
- Silva Camarena, Juan Manuel (1999). "Disciplina e indisciplina en el quehacer científico", en *Universidad interdisciplinaria*, Toluca: UAEM, pp. 13-31.
- Silva Vargas, Laura (1998). "La reprobación: una herramienta ineficaz antes y ahora", en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM/UABC, vol. I, pp. 88-98.
- Sobrino, Miguel Angel (1998). "Ética y programas de evaluación al personal docente", en *La gestión de las instituciones de educación superior*, Toluca: UAEM-Facultad de Ciencias de la Conducta, pp. 40-50.
- Taracena, Elvia y Tavera, María Luisa (2001). "El trabajo de los niños en México; la representación del problema de acuerdo a diferentes sectores sociales", en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: ENEP Iztacala-UNAM, pp. 309-315.
- Torres Velázquez, Laura E. y Ortega Silva, Patricia (2001). Interacciones diádicas en niños con riesgo ambiental y sin él", en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 215-224.

- Ulloa L., Norma; Eisenberg W., Rose; Rivera T., Cristina y Delfin A., Irma (2001). “Estudio o investigación: una polémica actual en el campo de la investigación educativa”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 29-36.
- Ulloa Lugo, Norma y Meraz Martínez, Samuel (2001). “La física y los alumnos de biología ¿Aceptación o rechazo?”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 159-165.
- Valencia del Toro, Gustavo (2001). “Concepto de sujeto que subyace al cambio curricular en biología, plan modular”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 127-132.
- Varga Díaz Barrozo, Javier (2000). “Propuesta de un perfil integral de maestro universitario y de un instrumento para la evaluación del docente”, en *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México: Universidad Anáhuac/Porrúa, pp. 115-148.
- Vega Muytoy, María Isabel (1999). “La instrucción primaria en el Estado de México, 1836-1845’ (El impacto de la compañía lancasteriana en la entidad mexiquense)”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 78-89.
- Vega Muytoy, María Isabel (2001). “Los valores que se transmitían en la escuela de primeras letras. En los albores del México Independiente”, en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca: ISCEEM, pp. 233-256 (Segunda Biental de Presentación de Productos de Investigación).
- Vega, Alejandro (1998). “El futuro del sindicalismo en las instituciones de educación superior” *La gestión de las instituciones de educación superior*, Toluca: UAEM-Facultad de Ciencias de la Conducta, pp. 74-80.
- Velázquez Muñoz, Macario (1999). “Autofundamentación epistemológica o diálogo entre ciencia y filosofía.”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 277-285.
- Velázquez Reyes, Luz María (1998). “Los desafíos de la participación social en educación”, en *La gestión de las instituciones de educación superior*, Toluca: UAEM-Facultad de Ciencias de la Conducta, pp. 97-108.
- Velázquez Reyes, Luz María (1999). “¿Adiós a la escuela? Una lectura estética de las relaciones escuela estudiantes”, en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 189-198.
- Vera Chávez, Yolanda (2000). “Evaluación del docente en el marco del PROMEP”, en *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México: Universidad Anáhuac/Porrúa, pp. 179-234.
- Victorino Ramírez, Liberio (1999). “Planeación, evaluación y resectorización de la educación superior hoy”, en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 91-105.

- Vidal Vargas Solis, Justino (1999). "Notas sobre un reencuentro con la educación especial y el proceso de la educación hacia la integración", en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala/UABC, vol. II, pp. 167-176.
- Vigueras Alvarez, Julio (2000). "Estudio y propuesta de evaluación docente en el campo de la instrucción musical", en *Evaluación de la práctica docente en educación superior*.-México: Universidad Anáhuac/Porrúa, pp. 235-260.
- Villa Vargas, Marco Antonio (2000). "La integración educativa", en *Sujeto, educación especial e integración*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala/UABC, vol. III, pp. 223-228.
- Villaseñor López, Victoria Yolanda (1999). "Leyenda y mito en una configuración didáctica", en *Vistilla hacia un hacer. Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Méx.: ISCEEM, pp. 101-112.
- Vivero Castañeda, Ranulfo (1993). "Micropolíticas para el análisis educativo municipal", en *El municipio mexicano de cara al siglo XXI*: Toluca: UAEM-Colegio de posgraduados, pp. 33-48.
- Vivero Castañeda, Arnulfo (1998) "Gestión y administración de la educación superior", en *La gestión de las instituciones de educación superior*, Toluca: UAEM-Facultad de Ciencias de la Conducta, pp. 51-67.
- Yankelevich, Guillermina y Gómez Amezcuita, Rosa María (2001). "La lingüística de las imágenes visuales", en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, Tlalnepantla, Méx.: UNAM-ENEP Iztacala, pp. 241-250.
- Yrizar Rojas, Helena (1999). "Adolescencia: ¿Crisis de quién?", en *El sujeto y su odisea*, Tlalnepantla, Méx.,-ENEP IZTACALA-UNAM, pp. 113-135.
- Zanabriga Parra, Francisco (1999). "Impacto de la modernización educativa en una escuela superior de agricultura", en *Modernización educativa su impacto en la educación agrícola*, Texcoco, Méx.: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 59-67.

Artículo de revista consolidada

- Alonso Bray, Mariana (1999) "La descentralización a partir de las políticas de transferencia: El caso del sistema educativo argentino", en *Convergencia*, núm. 18, Toluca, Méx.
- Aquino, Francisco y Sánchez de Bustamante, Inés (1999). "Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 131-153, Toluca, Méx.
- Aranda Cervantes, Gilberto (2000). "Relación entre aprendizaje y desarrollo: situaciones en la didáctica de la lengua escrita", en *Tiempo de Educar*, núm. 3-4, enero-diciembre, pp. 141-159, Toluca, Méx.

- Ayala Rubio, Silvia (2000). "La cultura de la alta modernidad y la formación de docentes en la universidad de Guadalajara", en *Tiempo de Educar*, núm. 3-4, enero-diciembre, pp. 47-65, Toluca, Méx.
- Bertely Busquets, María (1998). "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 39-52, México, DF.
- Cabello Bonilla, Víctor (1994). "La formación de investigadores en las Normales del Estado de México", en *Perfiles Educativos*, núm.65, pp. 24-30, México, DF.
- Candeau Dufat, Rafael (1995). "Contradicciones fundamentales de la docencia de la cartografía, encuentros universitarios de enseñanza geográfica", en *Ciencia Ergo Sum*, año 2, núm. 2, agosto, pp. 253-258, Toluca, Méx.
- Carrillo Tellez, Ruth y Larrauri Toroella, Ramón (2001). "Las tesis de posgrado en la facultad de derecho de la UAEM: análisis de su contenido", en *Tiempo de Educar*, núm. 5, enero-junio, pp. 73-104, Toluca, Méx.
- Casal Enriquez, Inés (2000). "Los métodos participativos en la enseñanza de las ciencias: una experiencia docente", en *Tiempo de Educar*, núm. 3-4, enero-diciembre, pp. 90-106, Toluca, Méx.
- Cepeda del Valle, Juan M (1999). "La formación de profesionales en estudios agrarios en América Latina y el Caribe en el umbral del nuevo milenio", en *Ciencia Ergo Sum*, año 6, núm. 2 julio-octubre, pp. 190-197, Toluca, Méx.
- Díaz Zermeño, Héctor (1999). "Ezequiel A. Chavez. Razgos de su trayectoria y pensamiento político-educativo", en *Perfiles Educativos*, vol. 21, núm.83-84, pp. 69-81, México, DF.
- Figueroa Millán, Lilia M (2000). "La formación de docentes en las escuelas Normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.-México, vol. xxx, núm. 1-pp. 117-142, México, DF.
- Fuentes Amaya, Silvia (1998). "Análisis de un proceso identificador: Los sociólogos de la ENEP-Aragón 1979-1983", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 77-100, México, DF.
- Furlan, Alfredo; Pasillas, Miguel Angel (1993) "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico", en *Perfiles Educativos*, núm. 61, julio-septiembre, pp. 79-94, México, DF.
- García Perea, Ma. Dolores (1999). "Hermenéutica: una posibilidad de formación", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 95-117, Toluca, Méx.
- Garduño Madrigal, Felipe (1996). "Diseño y aplicación de un modelo de análisis y evaluación del 'vínculo investigación-docencia del posgrado en una universidad pública mexicana", en *Ciencia Ergo Sum*, año 3, núm. 3, noviembre, pp. 251-256, Toluca, Méx.

- Garduño Madrigal, Felipe (1997). "Diseño y aplicación de un modelo de análisis y evaluación del 'vínculo investigación-docencia del posgrado en una universidad pública mexicana (2a. Parte)" *Ciencia Ergo Sum*, año, 4, núm.1, marzo, pp. 35-43. Toluca, Méx.
- Gio-Argaes, Raúl (1999). "La formación de recursos humanos para la oceanografía y los estudios del mar", en *Ciencia Ergo Sum*, año, 6, núm. 2, julio-octubre, pp. 183-189. Toluca, Méx.
- Granda Valdes, Mayra y Casal Enriquez, Inés (2001). "Educar en valores a través de lo instructivo: una experiencia docente", en *Tiempo de Educar*, núm. 6, julio-diciembre, pp. 131-155. Toluca, Méx.
- Guadarrama Rico, Luis (1999). "Géneros televisivos en México un paseo por la geografía de cuatro décadas", en *Convergencia*, año 6, núm.19, mayo-agosto, pp. 179-205. Toluca, Méx.
- Gutiérrez Gómez, Rubén (1999). "La oferta y la demanda de los egresados de la UAEM: hacia otra perspectiva de la elección vocacional", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 31-70. Toluca, Méx.
- Gutiérrez Gómez, Rubén (2001). "Planeación y orientación educativa desde una visión histórica y contextual: el caso de la UAEM", en *Tiempo de Educar*, núm5, enero-junio, pp. 44-69, Toluca, Méx.
- Herrera Herrera, Coral (1999). "Savater y la renuncia", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 2, julio-septiembre, pp. 118-127, Toluca, Méx.
- Ibarra Rosales, Guadalupe (2000). "Las nuevas formas de producción de conocimientos y su impacto en la formación de investigadores en la UAEM", en *Tiempo de Educar*, año 3, núm. 4, enero-diciembre, pp. 66-89, Toluca, Méx.
- Lagunas Ruiz, Emma (1994). "El papel del padre dentro del seno familiar", en *Ciencia Ergo Sum*, año 1, núm. 2, agosto, pp. 147-154. Toluca, Méx.
- Landesmann, Monique (2001). "Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la facultad de medicina", en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 6, núm. 11, enero-abril.
- Larrauri Toroella, Ramón (2000). "Las tendencias de largo alcance en la educación y el desarrollo en México durante el siglo XX", en *Tiempo de Educar-México*, año 3, núm. 4, enero-diciembre, pp. 11-43. Toluca, Méx.
- Larrauri Torroella, Ramón (2001). "La orientación educativa dentro del discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 31, núm. 3, pp. 103-139. México, DF.
- López Trujillo, Arlette (1999). "La licenciatura en biología, ENEP-Iztacala de la UNAM", en *Revista de Educación Superior*, núm. 109, enero-marzo 24. México, DF.

- Loza, Jorge (1997). "Notas sobre la educación continua, abierta y a distancia", en *Revista de Educación Superior*, núm. 104, octubre-diciembre 22. México, DF.
- Medina Cuevas, Lourdes (1998). "El proceso de modernización de la universidad", en *Ciencia Ergo Sum*, año 5, núm. 1, marzo, pp. 19-26, Toluca, Méx.
- Meneses Díaz, Gerardo (2001). "Orientación educativa: una práctica interpretada en una cotidianeidad", en *Tiempo de Educar*, núm. 5, enero-junio, pp. 15-44. Toluca, Méx.
- Meyer, Victor (1999). "Gestión para la calidad y calidad en la gestión: el caso de las universidades", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 1, enero-junio, pp. 11-23, Toluca, Méx.
- Mireles Ortega, Irineo (2001). "Tradición y modernidad en la educación normal. Entre la continuidad y la ruptura de la cultura normalista", en *Tiempo de Educar*, núm. 6, julio-diciembre, pp. 39-64, Toluca, Méx.
- Morales, Marco Antonio (1997). "La excelencia académica, principios de las instituciones de educación superior", en *Revista de Educación Superior*, núm. 101, enero-marzo 3, México, DF.
- Ontiveros Jiménez, Manuel (1998). "Calidad de la educación: interacción entre estudiantes, maestros y burócratas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 28, núm.2, pp. 51-89, México, DF.
- Ontiveros Jiménez, Manuel (2001). "Gasto educativo y políticas distributivas de la educación primaria en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 31, núm.3, pp. 53-77, México, DF.
- Padilla Arroyo, Antonio (1998). "Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.3, núm. 5, enero-junio, pp. 113 a 138, México, DF.
- Padilla Arroyo, Antonio (1999). "La evaluación de la educación superior: entre la exigencia social y la imposición estatal", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 1, enero-junio, pp. 25-48, Toluca, Méx.
- Padilla Arroyo, Antonio y Escalante Fernández, Carlos (1996). "Imágenes de la educación en el Estado de México en el siglo XIX", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 424-438, México, DF.
- Parra Sandoval, Ma. Cristina (2001). "Educación superior en Venezuela: su perfil y perspectiva en un momento de transición", en *Tiempo de Educar*, núm. 6, julio-diciembre, pp. 65-97, Toluca, Méx.
- Pavón Figueroa, Susana; Galicia Moyeda, Iris y Sánchez Velazco, Alejandra (1997). "Efectos diferenciales de la disciplina cursada por estudiantes universitarios en las habilidades del razonamiento", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 27, núm. 4, pp. 33-60, México, DF.

- Pedroza Flores, René (2001a). "El currículum flexible en el modelo de Universidad organizado en Escuelas y Facultades", en *Revista de Educación Superior*, núm. 117, enero-marzo 15, México, DF.
- Pedroza Flores, René (2001b). "Flexibilidad académica en la Universidad Pública", en *Revista de Educación Superior*, núm. 119, julio-septiembre 15, México, DF.
- Pérez Arenas, David (2001). "Docencia y currículum: una lectura teórico-epistemológica", en *Tiempo de Educar*, núm. 5, enero-junio, pp. 135-160. Toluca, Méx.
- Puyana Ferreira, Jaime (2000). "Proceso de trabajo y sindicalismo universitario", en *Convergencia*, año 7, núm. 21, enero-abril, pp. 203-223, Toluca, Méx.
- Quezada Ortega, Margarita (2001). "Política educativa y reforma curricular en la escuela primaria: las lecciones del 1993", en *Tiempo de Educar*, núm. 6, julio-diciembre, pp. 98-127, Toluca, Méx.
- Quintanilla, Susana (1999). "Todo por Barreda. Crónica de una manifestación en defensa de la Escuela Nacional Preparatoria", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 1, enero-junio, pp. 83-92, Toluca, Méx.
- Quiroz, María Teresa (1999). "Jóvenes, educación y cultura: Expectativas y proyectos" en *Convergencia*, núm. 18, Toluca, Méx.
- Ramírez Martínez, Rosa Ma. (1998) "El mito de la calidad en educación superior: colonización de la esfera de lo privado en lo público", en *Convergencia*, núm. 16, Toluca, Méx.
- Ramírez Martínez, Rosa Ma. (1999). "Política educativa: los sujetos y sus discursos", en *Tiempo de Educar*, año 1, num. 1, enero, junio, pp. 49-80, Toluca, Méx.
- Razo Navarro, José Antonio (1999). "De los catecismos teológicos a los catecismos políticos, libros de texto de educación cívica durante el periodo 1820-1861", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 1, enero-junio, pp. 93-116, Toluca, Méx.
- Ríos Everardo, Maribel (1994). "Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala", en *Perfiles Educativos*, núm. 63, pp. 16-22, México, DF.
- Ríos Everardo, Maribel (1999). "Discursos, prácticas y perspectivas de los formadores de docentes", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 11-30, Toluca, Méx.
- Rodríguez Colunga, Flora (2000). "Los alumnos de secundaria: ¿Qué piensan de sus maestros?", en *Tiempo de Educar*, año 3, núm. 4, enero-diciembre, pp. 160-167, Toluca, Méx.
- Rosales Estrada, Gustavo (1995a). "Una aproximación metodológica al concepto de calidad en la educación universitaria", en *Ciencia Ergo Sum*, año 2, núm. 1, febrero, pp. 21-24, Toluca, Méx.

- Rosales Estrada, Gustavo (1995b). "El estado evaluativo y la educación superior ¿Racionalidad ante qué?", en *Ciencia Ergo Sum*, año 2, núm. 2, agosto, pp. 163-167, Toluca, Méx.
- Rosales Estrada, Gustavo (1997). "La validez de contacto en educación: alcances y limitaciones", en *Ciencia Ergo Sum*, año 4, núm. 2, julio, pp. 166-172, Toluca, Méx.
- Rosales Estrada, Gustavo (1999). "Evaluación seguimiento de los programas educativos. Una propuesta metodológica", en *Ciencia Ergo Sum*, año 6, núm. 1, marzo-junio, pp. 8-17, Toluca, Méx.
- Ruiz, Gamio, Xiomara (1999). "Pedagogía de la sexualidad", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 1, enero-junio, pp. 119-130, Toluca, Méx.
- Serrano Barquín, Carolina y López Garduño, Laura (1999). "Educación a distancia: su policemia y su prospectiva en la universidad pública", en *Tiempo de Educar*, año 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 71-92, Toluca, Méx.
- Serrano Castañeda, José Antonio y Pasillas Valdez, Miguel Angel (1993). "Tradiciones en investigación sobre educación", en *Perfiles Educativos*, núm. 61, julio-septiembre, pp. 3-12, México, DF.
- Tirado Segura, Felipe y Backhoff E. Eduardo (1993). "Las habilidades y conocimientos básicos del estudiante universitario: hacia los estándares nacionales", en *Revista de Educación Superior*, núm. 88, octubre-diciembre, México, DF.
- Tirado, Felipe y Backhoff, Eduardo (1999). "La compleja elaboración de exámenes, 16 razones para utilizar la opción 'no sé'", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 6, núm. 7, junio, pp. 13-26, México, DF.
- Tirado Segura, Felipe y Sánchez Moguel, Andrés (1993). "Desarrollo de habilidades de reflexión en la escuela tradicional, activa y Montessori", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 3, pp. 101-122.
- Tirado Segura, Felipe y López Trujillo, Arlette (1994a). "Evaluación de la enseñanza de la biología en México", en *Revista de Educación Superior*, núm. 89, enero-marzo, México, DF.
- Tirado Segura, Felipe y López Trujillo, Arlette (1994b) "Problemas de la enseñanza en la biología en México" en *Perfiles Educativos*, núm. 66, octubre-diciembre, pp. 51-57, México, DF.
- Tirado, Felipe; Backhoff, Eduardo; Larrazolo, Norma y Rosas, Martín (1997). "Validez predictiva del examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA)", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.-México, vol. 2, núm. 3, enero-junio, pp. 67-84, México, DF.
- Vargas Cortes, Rocío (2000). "La formación social del ingeniero en el instituto tecnológico de Toluca", en *Tiempo de Educar*, año 3, núm. 4, enero-diciembre, pp. 107-137, Toluca, Méx.

- Vázquez Martínez, Rosa Linda y Guadarrama Granados, Javier de J. (2001). “El clima organizacional en una institución tecnológica de educación superior”, en *Tiempo de Educar*, núm. 5, enero-junio, pp. 105-131.
- Velázquez Reyes, Luz María (1995). “Una experiencia de participación estudiantil”, en *Ciencia Ergo Sum*, año 2, núm. 1, febrero, pp. 25-31, Toluca, Méx.
- Velázquez Muñoz, Macario (2001). “Multiplicidad de la ciencia moderna: contribución para repensar la investigación educativa”, en *Tiempo de Educar*, núm. 5, enero-junio, pp. 163-189, Toluca, Méx.

CAPÍTULO 12

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN GUANAJUATO. 1993-2001

Manuel Cacho Alfaro (coord.)*,
Milagros Manteca Aguirre,**
María Elena Mora Oropeza,**
Leticia Santacruz Oros y
Fernando Rodríguez Guzmán****

ANTECEDENTES

El inicio de la investigación educativa en el estado de Guanajuato parte en la década de los 60, cuando se funda el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía de la Universidad de Guanajuato (UG), con un equipo reducido de investigadores. Durante cerca de dos décadas fue el único organismo inmerso en este campo.

Un segundo momento de este proceso se manifiesta a mediados de la década de los ochenta, cuando se crean unidades de investigación en diversas instituciones: los departamentos de investigación educativa en las

* Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 113 León.

** Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

*** Maestría en Educación: Práctica Educativa.

**** Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato.

Colaboradora: Graciela Ramos Guerrero, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del estado de Guanajuato.

escuelas normales primarias y normales superiores que, de manera aislada, realizan algunos estudios; los departamentos de desarrollo académico de los tecnológicos regionales los que, además de su quehacer, realizan investigaciones sobre temas vinculados con su problemática interna; la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en Guanajuato (USED-Gto.), que realiza investigaciones sobre problemas de operación del sistema educativo; la Secretaría de Educación Cultura y Recreación (SECyR), donde se crea un departamento de Investigación Pedagógica, que posteriormente fue transformado en Dirección de Investigación Educativa. Por otra parte, distintas universidades y otros institutos privados empiezan a ofrecer posgrados en educación.

El tercer momento se ubica fundamentalmente en la década de los noventa, cuando comienza a operar el programa de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, éste agrupa a las unidades de la región centro-norte, entre ellas, las tres de Guanajuato.

En la misma década, la Dirección de Investigación Educativa (de la SEG) convoca a las distintas instituciones de educación superior a elaborar un Plan Indicativo para la Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (PIIEEG). En los inicios del proceso, dicha Dirección desaparece y da pie a que todas las instituciones participantes conformen un organismo denominado posteriormente Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG) que, en la actualidad, aglutina a todas las instituciones que tienen interés en la investigación educativa.

Es este tercer momento el que se reseñará en este capítulo, de acuerdo con los siguientes apartados: 1) instituciones y condiciones institucionales, 2) políticas de apoyo y financiamiento, 3) actores y comunidades educativas, 4) producción y productos de la investigación educativa, 5) comunicación de la investigación educativa, y 6) usos e impactos de la investigación educativa.

INSTITUCIONES Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

El grado de desarrollo de la investigación educativa no se puede valorar sólo con referencia a sus productos, antes es necesario considerar las condiciones institucionales que la hacen posible y delimitan algunas de sus características. De las cerca de 50 instituciones y dependencias públicas y privadas que de alguna manera llevan a cabo procesos de investigación, la mayoría son centros docentes. En sentido estricto, en el estado únicamente

una unidad académica se dedica prioritariamente a la investigación educativa: el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG), aunque es importante señalar que en el período de 1985 a 1995 el Centro de Estudios Educativos abrió una sede en la ciudad de León. Su actividad estuvo enfocada a la elaboración y desarrollo de diversos proyectos de investigación, algunos encargados por la SECyR.

Otras dependencias realizan investigación educativa de manera secundaria, como las escuelas normales, las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana plantel León o los departamentos de desarrollo académico de los institutos tecnológicos. También se identifican académicos de otras instituciones que realizan investigación educativa de manera incidental, conforme a sus tiempos disponibles.

En el caso de las tres unidades de la UPN en el estado, las actividades de investigación se incrementaron a partir de 1992, cuando empezaron a participar en el TRIE región centro-norte, pues el propósito del mismo era el compromiso de asistir a las reuniones periódicas (dos o tres por año) y presentar proyectos o avances de investigación. De este taller han resultado 29 investigaciones, realizadas en las siguientes instituciones: 10 en la SEJ; 6 en las diferentes unidades de la UPN; 3 en el Instituto de Investigaciones en Educación; 1 en el Centro de Investigaciones Humanísticas de la Universidad de Guanajuato; 3 en la UIA-León; 3 en escuelas normales; 2 en el Centro de Estudios Educativos-León; y 1 en el Instituto Tecnológico de Celaya.

La actividad de investigación educativa no es considerada como una labor relevante en la mayoría de instituciones. Esto se refleja normalmente en la ausencia de plazas de investigador. Muy pocos son los académicos que, institucional y profesionalmente, desarrollan dicho quehacer, aunque casi ninguno de ellos tiene plaza como investigador. La excepción es la UIA que contrata personal para labores de investigación. Antes también lo hacía el IIEDUG. Sólo existe un centro de documentación, adscrito a la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) y no existe ninguna biblioteca especializada en educación.

POLÍTICAS DE APOYO Y FINANCIAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Las fuentes de financiamiento para la investigación educativa en Guanajuato, en el periodo estudiado, pueden clasificarse en cuatro grupos, según el origen de los fondos:

Financiamiento internacional

Una forma de acceder al financiamiento internacional ha consistido en la participación en proyectos de investigación interinstitucionales, gracias a las redes de relaciones de los investigadores. Como ejemplos, la UIA reporta un trabajo realizado en colaboración con El Colegio de México y financiado por la Fundación Ford. El IIEDUG, por su parte, realizó una investigación en colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la cual contó con apoyo de la UNESCO. También estableció un convenio con una universidad chilena. Cabe señalar que este tipo de financiamiento es coyuntural y sólo lo han recibido las instituciones antes señaladas.

Financiamiento nacional

Un buen número de investigaciones fueron financiadas por el programa SEP-CONACyT. Esto ocurrió en 1994 y 1995, cuando la Dirección de Investigación de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal abrió la convocatoria. Actualmente ya no está vigente para educación básica, posiblemente porque no en todos los casos los productos tuvieron la calidad esperada. Proyectos como éste, basados solamente en proporcionar recursos financieros, no permiten consolidar la investigación en los estados, máxime cuando no se cuenta con un núcleo sólido de investigadores formados que apoye el trabajo de los que se inician en la tarea.

El IIEDUG y la UIA reportan apoyos de otras instituciones y organismos, aunque no sabemos qué aspectos de la investigación fueron financiados. En algunos casos, consistió en ayuda para publicaciones.¹

Financiamiento estatal

La SEG reporta dos partidas presupuestales relacionadas con la investigación educativa: la de becas para estudios de posgrado y elaboración de tesis para maestros de educación básica y la destinada a estudios e investigaciones. Se otorgaron 60 becas anuales, número que se ha incrementado a

¹ En el periodo estudiado, la UIA reporta haber recibido apoyos de una serie de organismos públicos y privados: la Comisión Nacional de Derechos Humanos, Amnistía Internacional, la Secretaría de Educación de Guanajuato y la Procuraduría Estatal de Derechos Humanos. En convenio con el DIE, participa en una investigación financiada por el CONACyT y realiza otra a petición y con el apoyo de la SEG.

140 y 230 en los últimos dos años, respectivamente. Aunque la duración de la beca es anual, puede prorrogarse por un año más (cuadro 1).

CUADRO 1
GASTOS POR PARTIDA EN EL PERIODO 1995 A 2001

| Año | becas sustitutos | Ejercido de: becas comisión | estudios e investigaciones |
|-------------|----------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| 1995 | 11,370,402.00 | — | — |
| 1996 | 160,903.09 | — | — |
| 1997 | 864,298.05 | 982,081.62 | 136,000.00 |
| 1998 | 1,719,143.24 | 2,369,400.26 | 105,950.00 |
| 1999 | 3,968,550.58 | 2,956,994.76 | 1,494,999.98 |
| 2000 | 3,140,159.75 | 6,089,434.46 | 264,500.00 |
| 2001 | 6,170,557.77 | 9,229,047.54 | 3,023,000.00 |
| Suma | 27,394,014.48 | 21,626,958.64 | 5,024,449.98 |

En realidad, lo que se libera es el tiempo de los maestros, que pueden dedicarse exclusivamente a los estudios de posgrado o a la realización de la tesis, aunque reciben un sobresueldo que pueden emplear en pago de colegiaturas, compra de bibliografía o en viáticos y pasajes para asuntos relacionados con el posgrado. A partir de la convocatoria 2001-2002, el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de estado de Guanajuato (ISEPEG) ha solicitado que los temas de los proyectos presentados para obtener la beca se relacionen con las temáticas educativas consideradas prioritarias en el Plan Indicativo de Investigación Educativa para el estado de Guanajuato elaborado por el CIIIEG. El comité técnico reporta que, por falta de recursos, no hay un adecuado seguimiento del desarrollo de los proyectos.

La partida para estudios e investigaciones, permite a la Secretaría la contratación de dichos servicios a terceros. Sólo se ejerce con la autorización del gobernador. El incremento en 2001, mostrado en el cuadro, se

explica por el apoyo especial del gobierno del estado a un estudio sobre la educación superior realizado ese año por la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES).

La Universidad de Guanajuato, a través de la Dirección de Investigación, financia proyectos mediante una convocatoria. El IIEDUG desarrolla actualmente una investigación con esos recursos. En el primer informe de gobierno de la administración 2000-2006 se señala que del total del gasto ordinario ejercido (\$ 559,829,494) la UG empleó 13.13% (\$ 73,524,014) en investigación, aunque no detalla el porcentaje que se dedica a la educativa.

El Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato (CONCyTEG) fue creado en 1996. A la fecha no ha financiado ninguna investigación educativa, aunque ha recibido algunas solicitudes.

El Sistema Miguel Hidalgo de Ciencia y Tecnología emite, en 2002, su última convocatoria. Los recursos ya no serán regionales y se integrarán al “fondo mixto” que reúne en un fideicomiso recursos federales (CONACYT) y estatales. Tampoco han financiado investigaciones educativas del estado.

La UPN recibe un pequeño financiamiento para la participación de los investigadores en los talleres regionales de investigación educativa. Estos recursos son empleados para pagar los viáticos y pasajes de quienes asisten a los talleres y para la publicación de algunos productos del mismo.

Financiamiento institucional

En todas las instituciones que reportan el desarrollo de investigación educativa hay académicos adscritos a esa función, pero solamente en la UIA existe el nombramiento de profesor investigador. Ni el IIEDUG, ni la UPN o las escuelas normales cuentan con esa categoría. Al no ser reconocida la función de investigación, el tiempo real destinado a ella muy variable.

Con excepción de la UIA, las instituciones no cuentan con partidas especiales para investigación. De esta manera, los docentes proponen y desarrollan proyectos atendiendo a los recursos con los que cuentan de manera regular para las otras tareas institucionales —papelería, viáticos, asesorías—. Por lo mismo, no hay exigencia de resultados ni una evaluación que permita conocer el tipo y alcance de la investigación que en forma aislada realizan los investigadores. En muchos casos se reporta el empleo de tiempo y recursos financieros personales para las tareas de investigación.

De lo anterior podemos concluir que la mayoría de quienes realizan investigación educativa en el estado no cuentan con los recursos institucionales suficientes —ni financieros ni de tiempo—. Por otra parte, se advierte que las instituciones tienen poca capacidad de gestión para obtener financiamiento.

El problema principal respecto al financiamiento de los proyectos de investigación en el estado no se encuentra solamente en la poca disposición de recursos, producto de políticas estatales, sino en la falta de capacidad de las instituciones e investigadores para acceder a los recursos disponibles. Esto, además, ocurre en un entorno en el cual la investigación educativa compite frente a otros proyectos de ciencia y tecnología considerados prioritarios, fundamentalmente los relacionados con la producción. El resultado de esto es una comunidad de investigadores débil y una investigación educativa que no ha logrado ser reconocida como actividad prioritaria para el desarrollo educativo del estado.

ACTORES Y COMUNIDADES EDUCATIVAS

En este apartado se abordan algunos de los aspectos que caracterizan a los investigadores en educación y a la conformación de comunidades educativas en la entidad. La selección de los actores se llevó a cabo tomando en cuenta a aquellos investigadores que por lo menos tienen una investigación terminada en el periodo que comprende de 1993 a 2002; ya sea como libro, capítulo de libro, serie de cuadernos, artículo de revista, memoria de congresos o reporte de investigación.

La identificación y ubicación de los investigadores ocurrió a través de información personal obtenida durante reuniones del CIEEG, así como del registro de productos de investigación localizados en el periodo señalado y de los resultados del *Diagnóstico sobre la investigación educativa en el estado de Guanajuato* (Kepowicz, Hernández y Gutiérrez, 2001).² Se identificó un total de 21 investigadores que cubrían el criterio mencionado. Para obtener la información se utilizó un cuestionario, el cual fue proporcionado a cada uno de los investigadores identificados, ya sea de manera directa o vía internet. Los datos que se presentan en este apartado, corresponden a 12 investigadores que devolvieron el cuestionario contestado, que son los que se dedican más de lleno a la investigación.

En cuanto a datos personales, como se muestra en el cuadro 2, de los 12 investigadores, la mitad son mujeres (5 mexicanas y 1 extranjera). De los 11 investigadores nacionales, 5 son originarios del estado de Guanajuato, 4

² Kepowicz, Malinowska; Ma. Trinidad Hernández Cabrera y Ma. Teresa Gutiérrez Castro (2001). “Diagnóstico sobre la investigación educativa en el estado de Guanajuato”, en *Memoria Electrónica, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo, Colima.

del Distrito Federal, 1 de San Luis Potosí y 1 de Tlaxcala. El rango de edad en el que se ubica el mayor número es de 44 a 50 años. En cada uno de los siguientes rangos aparecen dos investigadores. Sin embargo, no se aprecia una relación significativa entre estas diferencias y el nivel de productividad.

CUADRO 2
INVESTIGADORES SEGÚN EDAD Y SEXO

| Rangos de edad | Hombres | Mujeres |
|----------------|----------|----------|
| 31 A 36 | 2 | |
| 37 A 43 | | 2 |
| 44 A 50 | 3 | 3* |
| 51 A 60 | 1 | 1 |
| Totales | 6 | 6 |

* Incluye a una investigadora extranjera

Por su profesión inicial, identificamos 2 historiadores, 3 psicólogos, 3 docentes de educación básica, 1 filósofo, 1 antropólogo, 1 pedagogo y 1 arquitecto. Once tienen estudios de maestría, de éstos, 8 cuentan con el grado y 3 son candidatos a obtenerlo. Cuatro investigadores cuentan con especialidad, 2 de ellos en técnicas para la investigación educativa, otro en educación y derechos humanos y el último en pedagogía. Aunque ninguno cuenta con el grado, uno concluyó los estudios de doctorado en Ciencias de la educación (no especificó la institución), 3 cursan los últimos semestres (uno en la Universidad Pedagógica Nacional, otro en la Universidad Autónoma de Guadalajara y el tercero en la Universidad Continente Americano). Hay un cuarto investigador que está en el proceso de admisión al doctorado, en el Departamento de Investigaciones Educativas.

Nueve de los investigadores encuestados trabajan en instituciones públicas: 4 en la UPN, 3 en la UG, 1 en la Escuela Normal Oficial de Guanajuato (ENOG) y 1 en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG). Tres más laboran en la UIA-León. Respecto del tipo de nombramiento, 9 de los investigadores son profesores de tiempo completo, 2 lo son a tres cuartos de tiempo y uno está contratado por horas como profesor investigador. Sólo tres cuentan con nombramiento de pro-

fesor-investigador, en tanto que 7 están como profesores de carrera, 1 más como académico y otro como asesor.

En el cuadro 3 se aprecia que independientemente del tipo de nombramiento, todos los investigadores realizan actividades docentes, ya sea en su propia institución, en otra o en ambas. La proporción de tiempo que dedican a dicha actividad es de aproximadamente la mitad, en la mayoría de los casos, aunque el tiempo real no corresponda en todos a la carga horaria según su nombramiento o contrato. La tendencia es proporcional: quien más tiempo dedica a la investigación menor tiempo dedica a la docencia y viceversa.

CUADRO 3
RELACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN
SEGÚN TIPO DE NOMBRAMIENTO

| Nombramiento | Frec. | Horas dedicadas a: | |
|-----------------------|-----------|--------------------|-------------------|
| | | docencia (%) | investigación (%) |
| Profesor investigador | 3 | 25.6 | 74.4 |
| Profesor de carrera | 7 | 45.5 | 54.5 |
| Académico | 1 | 72.7 | 27.3 |
| Asesor | 1 | 64.7 | 35.3 |
| Totales | 12 | 47.2 | 52.8 |

Respecto de la correspondencia entre materias impartidas y temas de investigación en cinco casos existe una relación entre ambas actividades. El tipo de materias que imparten, por lo general, son: Seminario de tesis, Metodología de la investigación o Taller de elaboración de proyectos, en los niveles de licenciatura o maestría.

En cuanto a la diversidad de actividades que realiza el investigador, se puede observar que la persona con menor carga administrativa y menor tiempo dedicado a la docencia, es quien más tiempo dedica al trabajo de investigación, al contrario de lo que ocurre con la persona que da más tiempo a las tareas administrativas. Se puede apreciar también que no existe uniformidad en la distribución del tiempo para las diferentes actividades y que, además, la investigación no es la más atendida en la mayoría de los casos; así, el número de horas efectivas por semana dedicadas a la investigación es de 14 en promedio (cuadro 4).

CUADRO 4
DISTRIBUCIÓN DE CARGA LABORAL EN SU CENTRO DE TRABAJO*

| Actividad/ Investi- gador | Adminis- trativa | Docencia | Investi- gación | Direc. de tesis | Asesoría | Proyec. de desa- rrollo e interv. | Cargo de academ. |
|---------------------------------|---------------------|----------|--------------------|--------------------|----------|--|---------------------|
| 1 | 18 | 3 | 9 | | | | |
| 2 | | | 30 | | | | |
| 3 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | | |
| 4 | 29 | 4 | 3 | | 4 | | |
| 5 | 2 | 16 | 10 | 4 | 4 | 4 | |
| 6 | 1.5 | 2 | 18 | 1.5 | 1 | 6 | |
| 7 | | 8 | 8 | 2 | 8 | 12 | 2 |
| 8 | 10 | 10 | 8 | 6 | 6 | | |
| 9 | | | 32 | | | 8 | |
| 10 | 4 | 8 | 10 | 4 | 4 | 10 | |
| 11 | 1 | 24 | 8 | 2 | 2 | 3 | |
| 12 | | 10 | 20 | 10 | | | |

* Los datos se presentan en horas por semana y según el contrato en tres cuartos de tiempo o completo. Las horas dedicadas a actividades de investigación supera, en algunos casos, el aquí indicado, puesto que el investigador invierte además tiempo fuera de su horario de trabajo.

Cinco de los investigadores encuestados pertenecen a un consejo editorial en su propia institución y sólo uno colabora en el de una revista publicada en el estado de Jalisco; en el otro extremo, 5 no pertenecen a consejos editoriales y uno más no contestó. De la misma manera, todos mantienen contacto personal y por internet con investigadores educativos estatales y nacionales, sólo tres afirman sostenerlo con colegas en el extranjero.

Los 12 investigadores leen inglés, aunque 8 de ellos sólo lo traducen, 4 lo escriben y uno lo habla. Además de esta lengua, 4 investigadores reportan leer, escribir o traducir francés, una indica leer, escribir y traducir el italiano, en tanto que otro sólo lo lee. En el caso de la investigadora extranjera, además de inglés, español y polaco, lee y escribe el ruso.

Respecto de las limitaciones para desarrollar actividades de investigación educativa, los encuestados señalaron invariablemente el factor tiempo lo cual no resulta extraño si consideramos que ninguno de ellos se dedica exclusivamente a la investigación y que sus nombramientos, además de implicar cargos administrativos, incluyen importantes cargas docentes. Por otra parte, quienes invierten más tiempo a la investigación, por lo general desarrollan más de un proyecto a la vez, ya sea como titulares o en calidad de colaboradores. De este modo, pareciera ser que las condiciones institucionales son mejores para los investigadores adscritos a la universidad privada, donde se cuenta con secretaria, capturista, personal de apoyo y financiamiento para los proyectos, según lo señalaron los entrevistados. Otro señalamiento hecho por los investigadores fue sobre el tema de la “falta de recursos” económicos, de apoyo o bibliográficos para desarrollar proyectos. También hablaron de la escasa “asesoría especializada” que reciben durante el desarrollo de la investigación, bien porque su institución no se las proporciona o porque se les dificulta gestionarla por cuenta propia. Hay un sentimiento de falta de reconocimiento institucional a la investigación educativa donde lo predominante es el trabajo individual o aislado con poca retroalimentación.

Cuando se pregunta al investigador sobre la demanda de la investigación educativa en el sector público, tiende a señalar temáticas cercanas a su propio campo disciplinar. Sin embargo, cuando esta misma pregunta se formula respecto del sector privado, hay una clara identificación de temas relacionados con calidad, evaluación e impacto de la educación. Una problemática identificada por los investigadores como prioritaria tiene que ver directamente, desde diferentes enfoques y ámbitos de acción, con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, si entendemos a una comunidad de investigadores como a un grupo que se conforma en torno a un tema de interés, que tiene como actividad central la investigación educativa, que adopta y desarrolla formas de organización propias y que va logrando presencia en el debate y aportaciones en este campo, en el estado de Guanajuato en este momento no existe ninguna. Sin embargo, se encuentra en germen alrededor del CIIIEG y es probable que para la próxima década ya se pueda contar con alguna.

El CIIIEG es una asociación civil conformada hasta el momento por 22 instituciones interesadas en la investigación educativa, entre universidades, tecnológicos y normales. Por ahora sus actividades se han centrado en la consolidación del organismo y en la difusión. Se encuentra en construcción un programa estatal de investigación sobre la formación y el impacto de egresados de educación superior.

Al referirse a la pertenencia a alguna comunidad de investigación educativa, seis de los investigadores señalaron pertenecer al CIEEG, dos a la Red Regional centro-norte de la UPN, uno a Observatorio Ciudadano de la Educación, una a la Unión Internacional de Educación y Promoción de la Salud, a la ACSM y al Centro de Investigación de Estudios Superiores (CIES). Una investigadora se encuentra en proceso de ingreso al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en tanto que cuatro afirmaron no pertenecer a ninguna comunidad de investigación educativa. Solamente una investigadora ha intentado pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores. Así, el esfuerzo por constituir espacios y crear redes y grupos de investigadores bajo formas distintas de organización e interacción, se ha ido concretando cada vez más en la entidad, redes que van desde lo local hasta lo internacional, institucional o interinstitucional.

PRODUCCIÓN Y PRODUCTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Rescatando únicamente las investigaciones concluidas en el periodo comprendido entre 1993 y 2001, se localizaron 29 productos, de los cuales: 14 son reportes de investigación, 5 artículos de revista, 5 cuadernos, 3 libros y 2 capítulos de libro (cuadro 5).

CUADRO 5
TIPO Y AÑO DE PRODUCCIÓN

| Produc. | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | Total |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Reporte | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 | | | | | 12 |
| Libro | 1 | | | | | 1 | | | | 2 |
| Capítulo | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 4 |
| Cuaderno | 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 4 |
| Revista | | | | | 1 | | 1 | 1 | 2 | 5 |
| Manual | | | 1 | | | | | | | 1 |
| Ponencia | | | | | | | | | 1 | 1 |
| Totales | 5 | 2 | 6 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 29 |

Dichos trabajos se concentran en cinco áreas de conocimiento, como se muestra en el cuadro 6.

CUADRO 6
ÁREAS Y CAMPOS TEMÁTICOS

| Áreas* | Campos | Cant. | % campo | % área |
|----------------|--|-----------|---------------|---------------|
| I | I.1 Estudiantes | 2 | 6.89 | 24.13 |
| | I.2 Formación de docentes | 4 | 14.28 | |
| | I.6 Actores | 1 | 3.44 | |
| II | II.1 Procesos y prácticas en el aula | 5 | 17.24 | 31.03 |
| | II.2 Procesos y prácticas en centros educ. | 4 | 13.79 | |
| IV | IV.1 Matemáticas | 1 | 3.44 | 17.24 |
| | IV.2 Ciencias naturales | 2 | 6.89 | |
| | IV.3 Ciencias histórico-sociales | 1 | 3.44 | |
| | IV.4 Lenguas | 1 | 3.44 | |
| VI | VI.1 Educación básica | 2 | 6.89 | 20.68 |
| | VI.1y 2 Educación básica y educ. normal | 1 | 3.44 | |
| | VI.1 y 3 Educación básica y educ. media sup. | 1 | 3.44 | |
| | VI.3 y 4 Educación media superior y educ. sup. | 1 | 3.44 | |
| | VI.5 Educación tecnológica | 1 | 3.44 | |
| VIII | VIII.6 Educación, valores y derechos hum. | 2 | 6.89 | 6.89 |
| Totales | | 29 | 100.00 | 100.00 |

* I: Sujetos, actores y formación en educación; II: Procesos y prácticas educativas; IV: Didácticas especiales y medios; VI: Políticas educativas; VIII. Educación, cultura y sociedad.

En el área I, Sujetos, actores y formación en educación, se ubican 7 investigaciones: dos sobre estudiantes, cuatro en relación con la formación de docentes y una sobre los supervisores.

En los dos trabajos sobre estudiantes, el punto de partida es la identidad: “¿quiénes son?” Uno se encamina hacia “los estilos de autorrealiza-

ción en los estudiantes de preparatoria” (Kepowicz y Ruíz-Esparza, 2001), y el otro continúa interrogando sobre “¿qué hacen y qué expectativas tienen los alumnos de nuevo ingreso al Instituto Tecnológico de Celaya?” (Villalobos, Meléndez y Cornejo, 1997).

Las siguientes cuatro investigaciones se centran en la formación de docentes de educación básica, ya sea que aborde el estudio de la situación actual en todas las instituciones formadoras de docentes en el estado (Sosa, 1993), en una de las normales oficiales (Rodríguez, 1995), o en una de las unidades de la UPN (Cacho, 1997). También se aborda la relación entre formación docente y construcción de la identidad profesional (Cacho, 2001).

El séptimo estudio de esta área se refiere a los supervisores de educación básica. Aquí lo que interesa es “conocer cómo perfilan los supervisores las principales orientaciones y tareas que darán contenido a su función a partir de su relación con la escuela” (Fierro y Tapia, 2001).

En el área II, Procesos y prácticas educativas, son 9 las investigaciones encontradas; cinco se refieren a los procesos y prácticas en el aula, ya sea sobre “el uso de los libros del rincón de lecturas en el nivel de preescolar” (Fierro, 1996), la articulación entre el preescolar y el primer grado de primaria, tomando como referencia “el Método de proyectos” (Jasso, Rodríguez y Fuentes, 1993), la “concepción que sobre el juego tienen las educadoras de preescolar y los docentes de primero de primaria” (Valadez, 1994), o bien sobre “las prácticas de los maestros en las escuelas multigrado” (Victoria y Zamudio, 1995), o sobre “la construcción de la identidad nacional de los niños de cuarto grado de primaria” (Valadez, 2001).

Dos tienen que ver con los procesos y prácticas en las escuelas primarias a partir del funcionamiento de los consejos técnicos escolares, en términos del “fortalecimiento de la gestión pedagógica” (Fierro, 1994), y de la conformación de liderazgos vinculados con procesos de actualización de los profesores (García, 1995).

Una investigación más está encaminada al conocimiento de “las características de las comunidades rurales en que se ubican las escuelas multigrado (Uttech y Victoria, 1998). La novena y última de esta área pretende “conocer las visiones bibliográficas, curricular, escolar y docente de la relación de los maestros y las escuelas con los padres de familia” (Gómez, 2000).

En el área IV, Didácticas especiales y medios, se desarrollaron cinco estudios: el primero indaga sobre “el manejo de las áreas de trabajo en relación con los conceptos matemáticos en el niño de tercer grado de preescolar” (Andrade, 1993). Los dos siguientes se ubican en las ciencias naturales; uno para identificar “las distintas formas en que se evalúa la

biología en la secundaria” (Castillo, 1995) y el otro para dar cuenta del “uso de las diversas estrategias formativas para promover la creatividad y la conciencia ambiental” (Kepowicz, 1999), en los estudiantes de ingeniería. El cuarto estudio, pretende mostrar “la relación del manejo de los contenidos de la historia con los estilos docentes y modelos de enseñanza de los maestros de primaria” (Barquera, 1995). También se investiga sobre “la importancia del maestro como protagonista del quehacer educativo tendiente a formar niños lectores” (Rodríguez, 1996). Este estudio tomó en cuenta los resultados de la investigación para proponer un programa encaminado a informar y motivar a los profesores de primaria para fomentar en sus alumnos el gusto por la lectura.

El área VI, Políticas educativas, presenta tres diagnósticos; uno sobre la situación de la educación básica en el estado (Trueba *et al.*, 1993), otro estudia un municipio en sus diversos niveles y modalidades (Flores, 1997), y el tercero pone atención en la telesecundaria, para ver si cubre la demanda de la región (Domínguez, 1995). Se investiga también el impacto de la federalización en el estado, sobre todo para conocer si favorece los procesos innovadores en el sistema educativo, (Fierro y Tapia, 1998). Kepowicz (1995), muestra “los cambios que se introdujeron en la Universidad de Guanajuato en los últimos 30 años, para comprenderlos y clarificar su origen”. Y por último Ramírez (1993) “intenta reflejar la realidad actual del subsistema de educación tecnológica media superior y superior que opera dentro del Estado de Guanajuato”.

En el área VIII, Educación, cultura y sociedad, se encuentran dos investigaciones en el campo educación, valores y derechos humanos. La primera de ellas es desarrollada por un equipo que ha producido un modelo educativo para el trabajo escolar en la Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPHD). Sus principales productos han sido varios manuales de EPHD (Carbajal *et al.*, 1995) para la educación primaria y la educación media superior. Otro equipo presenta “tres acercamientos a la oferta valoral del docente de la escuela primaria pública” (Fierro *et al.*, 2001).

El nivel educativo más investigado es el de primaria, seguido por la educación superior, y en menor medida el preescolar, la secundaria y la media superior. La mayoría de las investigaciones estudian a los docentes y unas pocas a los estudiantes. El contexto sobre el que se desarrollaron los estudios se encuentra más equilibrado. El aula, la institución y el sistema educativo fueron abordados en una proporción semejante. En relación con la cobertura predominan los estudios locales y estatales, seguidos por los desarrollados en un ámbito municipal y son pocos los que abordan a una región (cuadro 7).

CUADRO 7
SEGMENTOS EDUCATIVOS TRATADOS

| Nivel educativo | Sujetos | | Contexto | | Cobertura | | |
|-----------------|---------|---------------|----------|-------------|-----------|----------|----|
| Preescolar | 3 | Docentes | 17 | Aula | 5 | Estatal | 10 |
| Primaria | 11 | Estudiantes | 6 | Institución | 9 | Regional | 1 |
| Secundaria | 2 | Sistema educ. | 10 | Municipal | 6 | | |
| Media Superior | 3 | | | | | Local | 9 |
| Superior | 9 | | | | | | |
| Todos | 2 | | | | | | |

Podemos afirmar que mucha de la investigación realizada tiene un carácter instrumental: está encaminada a realizar mejoras, en productos, en procesos y sobre todo en prácticas, o a fundamentar el desarrollo educativo. El resto de investigaciones busca la construcción de nuevos conocimientos.

Las dos terceras partes de las investigaciones son de carácter disciplinario y una tercera corresponde a trabajos inter y transdisciplinarios. Las perspectivas metodológicas predominantes son: el análisis estadístico, la investigación acción, la etnografía y el enfoque interpretativo. En mucha menor medida se encuentran los trabajos prospectivos, experimentales, los estudios de caso y las encuestas. Por lo que se refiere a las corrientes de pensamiento, las que se encuentran con una mayor presencia son la psicogenética, la nueva gestión, las teorías sobre la formación, la fenomenología y el capital humano. En menor proporción tenemos a las perspectivas dialéctica, interaccionista y de las teorías implícitas (cuadro 8).

CUADRO 8
PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

| Finalidad del trabajo | Perspectiva disciplinaria | | Método predominante | | Corrientes de pensamiento | | |
|---------------------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------|----------------------|---------------------------|---------------|---|
| Búsqueda de nuevos conocimientos. | 7 | Inter o transdisciplinario | 9 | Análisis estadístico | 8 | Psicogenética | 6 |
| Desarrollo basado en la investigación | 4 | Psicología | 6 | Investigación-acción | 6 | Nueva gestión | 5 |

| Finalidad del trabajo | Perspectiva disciplinaria | | Método predominante | | Corrientes de pensamiento | |
|-----------------------|---------------------------|---|---------------------|---|---------------------------|---|
| Realizar mejoras en: | Pedagogía | 5 | Etnográfico | 5 | Teorías de la formación | 4 |
| - Productos | 3 | | | | | |
| - Procesos | 6 | | | | | |
| - Prácticas | 9 | | | | | |
| | Economía | 2 | Interpretativo | 5 | Fenomenología | 4 |
| | Sociología | 2 | Prospectivo | 2 | Capital humano | 4 |
| | Historia | 2 | Experimental | 1 | Dialéctica | 3 |
| | Gestión | 3 | Estudio de caso | 1 | Interaccionismo simbólico | 2 |
| | | | Encuesta | 1 | Teorías implícitas | 1 |

COMUNICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

De las 29 investigaciones localizadas, únicamente 17 se publicaron: 2 en forma de libro, 1 editado por la Universidad de Guanajuato y el otro por la SEG. Otros tres se publicaron como capítulo de libro por parte de la UdeG, el Colegio de México y la SEP. Uno más como apartado de capítulo en una editorial comercial (Gernika). También se publicó un manual para la formación en valores por parte de la UIA-León y recursos de la UNICEF.

Cinco aparecieron en revistas: una regional (*Revista de los talleres regionales de investigación educativa zona centro-norte*), una estatal (*Sinéctica*, del ITESO) y 2 locales (*Pistas Educativas*, del Instituto Tecnológico de Celaya, y *Dimensión Educativa*, del IIEDUG).

Tres trabajos se publicaron en la serie de Cuadernos de investigación educativa, del Taller Regional de Investigación Educativa centro-norte de la UPN, y uno como documento por parte de la SECyR.

El último como ponencia en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Para tener una visión más completa de cómo se difunde la investigación educativa en el estado de Guanajuato, se revisaron las publicaciones periódicas que editan las distintas instituciones de Educación Superior y la

Secretaría de Educación en el estado, así como algunas de carácter regional y nacional. Asimismo, se hizo un rastreo de los eventos locales, estatales, regionales, nacionales e internacionales, donde los investigadores del estado han participado como ponentes.

Existen seis revistas locales (cuadro 9) cuyo propósito es la difusión del trabajo de su personal docente y de la vida interna de la propia institución. Con respecto al arbitraje, sólo una cuenta con invitados externos, en el resto la dictaminación de los productos la realizan sus propios académicos. La periodicidad depende de los recursos institucionales, que no siempre son permanentes, por lo que la publicación de la mayoría se da de manera irregular. Podemos clasificar todas estas revistas como institucionales, de alcance local y regional.

CUADRO 9
REVISTAS EDUCATIVAS DEL ESTADO DE GUANAJUATO

| Título | Institución | Periodicidad | Año | Consejo o comité edit. |
|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|------------|------------------------|
| Ehecamécatl | IPEP | No específica | Desde 1998 | Presenta directorio |
| Pistas Educativas | ITC | No específica (irregular) | Desde 1997 | No tiene |
| Paréntesis | ENSOG | No específica | | Interno |
| Dimensión Educativa | IIEDUG | Semestral | | Interno |
| Práctica Educativa | Mtría en Educación práctica educativa | No específica (irregular) | | No tiene |
| Contexturas | UIA-León | Cuatrimestral | Desde 2000 | Interno y externo |

Los trabajos presentados por los investigadores corresponden a ensayos y artículos, ya sea sobre temas que el autor esté analizando o para ofrecer de manera sintetizada avances o resultados de investigación. El resto de los autores escribe ensayos o artículos sobre diversos temas educativos. La mayor parte del tiraje se distribuye entre la comunidad de la propia institución y un mínimo de ejemplares llega a miembros de otras instituciones.

La revista regional *Investigación Educativa*, que editan semestralmente los TRIE de la zona centro-norte de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como objetivo difundir proyectos y avances de investigación, así como artículos y ensayos. Asimismo, este taller ha publicado ocho reportes de investigación, a partir de la serie Cuadernos TRIE, de los cuales tres corresponden a investigadores del estado de Guanajuato.

La publicación en medios nacionales es casi nula. La mayoría de proyectos, avances y reportes de investigación se da a conocer en eventos, a manera de ponencias. Algunas instituciones con programas de posgrado organizan presentaciones internas a partir del trabajo desarrollado en sus seminarios de investigación o en los encuentros de estudiantes.

Existen eventos que se han desarrollado con cierta periodicidad en el estado y la región, que han servido de foro para la presentación de trabajos:

- Seminarios internos de cada institución. Aquí se presentan los avances de los proyectos de docentes y alumnos de la institución.
- Encuentro sobre Política educativa y formación de docentes (UPN-Gto.) Se realiza cada año y, aunque actualmente tiene carácter nacional, la participación proviene fundamentalmente de estados de la región centro occidente, como Guanajuato, Michoacán, Querétaro, Aguascalientes y Jalisco.
- Talleres Regionales de Investigación Educativa (UPN región centro-norte) Están destinados a los docentes de la Unidades UPN de los estados de Guanajuato, Aguascalientes, San Luis Potosí, Querétaro, Durango y Zacatecas. Se llevan a cabo 2 o 3 reuniones de trabajo por año.
- Coloquio Regional de Investigación Educativa. Se realiza cada dos años y es organizado por el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato AC. Tiene carácter regional y participan docentes y estudiantes de instituciones de educación que realizan algún tipo de investigación educativa. A la fecha se han organizado tres coloquios.
- Encuentro Regional de Estudiantes y Académicos de Posgrados en Educación. La Red de Posgrados en Educación en la Región Centro-Occidente organiza estos encuentros, en los que participan estudiantes y docentes de los posgrados que se ofrecen en el estado de Guanajuato, quienes presentan ponencias sobre avances o reportes de investigación. A la fecha se han realizado tres.

- Congreso Nacional de Investigación Educativa. En este evento ha habido poca participación como ponentes de los investigadores del estado de Guanajuato.
- Congreso de Investigación Educativa, con participación internacional. Es organizado anualmente por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, “José María Morelos” y en él la participación de investigadores de Guanajuato ha sido esporádica.

USOS E IMPACTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Analizar el uso de los conocimientos generados por la investigación educativa está estrechamente relacionado con el uso que de ellos hacen los tomadores de decisiones, como un esfuerzo sistemático de sustentar las decisiones en el avance científico. En este apartado se pretende dar cuenta de cómo se han utilizado en el estado de Guanajuato los resultados de la investigación educativa.

De los 12 investigadores encuestados sólo dos informan que sus trabajos han sido considerados por los tomadores de decisiones, uno de ellos ha realizado trabajos a petición de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). Una investigadora reporta que sus trabajos, especialmente diagnósticos, han sido considerados para tomar decisiones a nivel institucional.

El resto de los investigadores ha socializado sus trabajos de investigación dentro de sus propias instituciones o entre colegas, a nivel interinstitucional; por lo general, mediante seminarios y cursos de formación para maestros y alumnos de posgrado, dictando conferencias, o bien, presentando sus reportes de investigación en congresos y eventos académicos. Algunos, además, han publicado artículos de divulgación.

Algunos de los investigadores mencionan haber realizado esfuerzos por hacer llegar sus trabajos a los tomadores de decisiones, pero no informan que hayan sido finalmente utilizados. En general, se puede decir que la investigación educativa realizada en Guanajuato no es considerada para la toma de decisiones en el sistema educativo, y sólo en algunos casos ha sido considerada a nivel institucional. Sería interesante indagar la pertinencia de los trabajos realizados para informar a los tomadores de decisiones en el campo educativo en el estado.

Por otra parte, para indagar la posición de los tomadores de decisiones frente a la investigación educativa se realizaron ocho entrevistas, seis a funcionarios de la Secretaría de Educación de Guanajuato y dos a miembros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Lo que se deriva de las entrevistas es que en la SEG no existe una cultura de tomar decisiones informadas basadas en investigaciones; por lo general, éstas se toman basándose en la experiencia personal acumulada de los funcionarios. Cuando la SEG llega a necesitar información producida por la investigación, ésta es de tipo descriptivo, fundamentalmente diagnósticos.

Lo que se deja ver a través de las respuestas dadas es que el contacto de la SEG con la investigación y con los investigadores se da más bien a través de la realización de congresos, conferencias o cursos para funcionarios o maestros, más con fines de capacitación que de información para tomar decisiones. También se manifiesta que los funcionarios hacen uso del conocimiento último y lo ponen en frases o clichés que elaboran sus equipos y que utilizan básicamente en el discurso.

Es necesario mencionar que el uso de la investigación educativa en la SEG está directamente relacionada con la formación de los funcionarios y con la experiencia que éstos hayan tenido al respecto, de tal manera que si alguno ha realizado trabajo académico o de investigación o tiene contacto con investigadores se preocupa más por consultarlos para fundamentar sus propuestas o sus decisiones. También comentan que, la mayoría de las veces, las políticas educativas están orientadas por conocimiento informal, asistemático y casual.

Lo anterior permite entender cómo se adoptan políticas sobre el uso de la investigación por periodos de gobierno, según la formación de los funcionarios en turno:

En el de 1991-1995 la SEG contrató trabajos y asesoría tanto de investigadores como de centros de investigación nacionales para asesorar en la ejecución de proyectos como la Reorganización del sistema educativo de Guanajuato o el “Proyecto escolar”.

En el periodo 1995-2000 se organizaron tres congresos, a los que se invitó como ponentes a investigadores y conocedores de la educación, tanto nacionales como extranjeros, con la finalidad de que el magisterio se actualizara. También se contrató asesoría en aspectos de desarrollo organizacional para la reorganización de las oficinas de la SEG (proyecto de creación de las delegaciones regionales).

A partir de 2000 en los planes de gobierno existe la voluntad manifiesta de sustentar las políticas educativas en investigaciones, pero no se ha puesto en marcha ninguna medida para realizarlo.

Se encontró que cuando se ha utilizado la investigación para determinar políticas y proyectos, no se ha realizado seguimiento o evaluación de los resultados o del impacto de éstos.

Finalmente, los entrevistados perciben una falta de interés de parte de los investigadores en difundir sus estudios o en trabajar con base en las necesidades o problemas de la entidad, o bien, en hacer llegar de manera accesible sus proyectos o los reportes de sus investigaciones a los tomadores de decisiones.

A manera de conclusión se puede decir que para llevar a cabo actividades investigativas que cumplan con todos los requisitos de validez y comunicabilidad, no es suficiente con formalizar un área de investigación dentro de la estructura institucional. Para que esa estructura funcione, resulta imprescindible generar una serie de condiciones institucionales y formativas, tradicionalmente ausentes en las instituciones en las que se realiza investigación en el estado de Guanajuato: recursos humanos formados y con experiencia en investigación educativa; disponibilidad de tiempo para llevarla a cabo de manera sistemática y continua; disponibilidad de recursos para su financiamiento; acceso a publicaciones periódicas que difundan resultados o investigaciones en curso; participación en eventos académicos que permitan confrontar la propia producción. También es necesaria una mayor vinculación entre tomadores de decisiones e investigadores, para que los primeros valoren el trabajo de los investigadores y para que éstos indaguen los asuntos que la educación del estado requiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros

Ramírez Beltrán, Víctor Manuel (1993). *La educación tecnológica pública media superior y superior en Guanajuato*, Guanajuato: Centro de Investigaciones Humanísticas-Universidad de Guanajuato.

Uttech, Melanie y Alejandro Victoria (1998). *Escuela multigrado en el campo*, Guanajuato: SEG.

Capítulos de libro

Domínguez Pérez, Tranquilino (1995). “La telesecundaria como estrategia para atender la demanda educativa”, en *Reportes de Investigación Educativa. Proyectos seleccionados 1994. I Equidad, cobertura y eficiencia*, México: Secretaría de Educación Pública, pp. 8-23.

Fierro Evans, María Cecilia y Guillermo Tapia García (1998). “Descentralización educativa e innovación. Una mirada desde Guanajuato”, en Ma. del Carmen Pardo (coord.), *Federalización e Innovación educativa en México*, México: El Colegio de México.

- Kepowicz Malinowska, Barbara (1995). "Ayer y hoy en la reforma de la UdeG", en *Los procesos de la reforma en la universidad mexicana*, Guadalajara, Jal.: UdeG, pp. 83-101.
- Kepowicz Malinowska, Barbara y Héctor Ruiz Esparza (2001). "Juventud e identidad; cosmovisión y estilos de autorrealización en los estudiantes de preparatoria", en Hirsch, A. *Educación y valores*, México: Gernika, pp.243-277.

Cuadernos de investigación educativa

- Cacho Alfaro, Manuel (1997). *Entre la unidimensionalidad y la utopía. La formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional. El caso de la unidad León*, Zacatecas: UPN-TRIE. Cuadernos de investigación educativa núm. 4.
- Gómez Villalpando, Armando (2000). *Escuela, familia y formación docente*, Zacatecas: UPN-TRIE. Cuadernos de investigación educativa núm. 6.
- Trueba Dávalos, José *et al.* (1993). *La educación básica en Guanajuato. Análisis y perspectivas*, Guanajuato: SECyR.
- Valdez Arredondo, Aurea Esthela (1994). *El sentido del juego en el niño*, Zacatecas: UPN-TRIE. Cuadernos de investigación educativa núm. 2.

Manual

- Carbajal, Patricia *et al.* (1995). *Eduquemos para la paz y los derechos humanos. Manual para el maestro de 5º grado*. Comisión Nacional de Derechos Humanos/UIA León

Artículos en revista

- Cacho Alfaro, Manuel (1999). "Socialización, valores y pedagogía", en *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa Zona Centro-Norte*, núm 1, enero-junio, pp. 30-37, Zacatecas, Zac.
- Cacho Alfaro, Manuel (2000). "Castoriadis y la identidad colectiva", en *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa Zona Centro-Norte*, núm 3, enero-junio, pp. 46-56, Zacatecas, Zac.
- Cacho Alfaro, Manuel (2001). "La construcción de las identidades de los profesores como proceso socializador", en *Revista de los Talleres regionales de Investigación educativa Zona Centro-Norte*, núm 5, enero-junio, pp. 4-16, Zacatecas, Zac.
- Fierro Evans, María Cecilia y Guillermo Tapia García (2001). "Perfil de funciones de la supervisión escolar para el sistema educativo de Guanajuato", en *Sinéctica*, núm 18, enero-junio, pp.42-68, Guadalajara: ITESO.
- Kepowicz Malinowska, Barbara (1999). "Creatividad en la educación tecnológica ambiental", en *Dimensión Educativa*, núm 1, nueva época, enero-junio, Guanajuato: IIEDUG, pp. 20-31.

Valdez Arredondo, Aurea Esthela (2001). “La formación de los maestros y la construcción de la identidad nacional en los niños de cuarto grado de primaria”, en *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa Zona Centro-Norte*, núm 2, julio-diciembre, pp. 41-46, Zacatecas, Zac.

Valdez Arredondo, Aurea Esthela (2000). “Una formación artesanal centrada en la memorización, la repetición y el dictado”, en *Revista de los Talleres regionales de Investigación Educativa Zona Centro-Norte*, núm 4, julio-diciembre, pp. 24-33, Zacatecas, Zac.

Villalobos Olivier, Eloisa Bernardett; Meléndez Aguilar, Martha Patricia y Ma. del Carmen Cornejo Serrano (1997). “¿Quiénes son, qué hacen y qué expectativas tienen los alumnos de nuevo ingreso al Instituto Tecnológico de Celaya?”, en *Pistas Educativas*, núm 79, año 16, mayo-diciembre, Celaya: ITC, pp. 3-5.

Informes de investigación

Fierro Evans, María Cecilia (1994). “Fortalecimiento de la gestión pedagógica de la escuela a través de los consejos técnicos escolares”.

Fierro Evans, María Cecilia (1996). “El uso de los libros del rincón en el nivel de preescolar”.

Ponencias

Fierro Evans, María Cecilia *et al.* (2001). “Tres acercamientos a la oferta valoral del docente en la escuela primaria pública”, ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

Mecanogramas

Andrade Covarrubias, Iliana Gabriela (1993). “Evaluación del manejo de las áreas de trabajo de construcción y matemáticas en relación con el desarrollo de conceptos matemáticos en el niño de tercer grado de educación preescolar”.

Barquera Arteaga, Esmeralda (1995). “El tratamiento de contenidos en la enseñanza de la historia”.

Castillo Valdez, Mucio Jesús (1995). “Diagnóstico de los métodos de evaluación del aprendizaje de la biología utilizados en educación secundaria en la región noreste del estado de Guanajuato”.

Flores Ramírez, Alfonso (1997). “Diagnóstico educativo municipal, en Cd. Manuel Doblado, Gto”.

García Gallegos, Mario (1995). “El liderazgo docente para la actualización magisterial a través de los consejos técnicos en el municipio de León, Gto.”.

- Jasso M. Francisco Javier; Rodríguez, Margarita y Jesús Fuentes (1993). “Vinculación preescolar-primaria”.
- Rodríguez Guzmán, Lucía (1995). “Formación y trabajo docente: estudio de seguimiento de egresados y propuesta de especialización para maestros en servicio”.
- Rodríguez Guzmán, Fernando (1996). “Propuesta metodológica para incrementar el hábito de la lectura en alumnos de quinto y sexto grados de primaria”.
- Sosa Shamán, Carlos (1993). Prospectiva de la formación de docentes de educación básica en el Estado de Guanajuato.
- Victoria Cerón, Alejandro y María Concepción Zamudio (1995). Recuperación crítica de la práctica docente en multigrado para la elaboración de un Modelo Educativo Integral.

CAPÍTULO 13

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN JALISCO. 1993-2001

Lya Esther Sañudo Guerra,
Víctor Manuel Ponce Grima (coords.),
Julia Adriana Juárez Rodríguez,
Ofelia Morales Ortiz
y María de Jesús Jáuregui Ramírez*

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se informa del desarrollo de la investigación educativa en Jalisco en la década de los noventa, excepto la producida por la Universidad de Guadalajara, pues algunos colegas informarán de su producción educativa en el siguiente capítulo. Esto es, se informa de la investigación educativa realizada por los académicos de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), de otros organismos públicos y de las instituciones privadas de educación superior.

Decidimos aceptar el reto, porque coincidimos con los esfuerzos que realiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de actualizar los avances cada diez años, ya que es necesario reflexionar sobre lo que pro-

* Secretaría de Educación Jalisco.

Colaboradores: Rubén Darío de la Rosa, Rosa María Cervantes Sánchez, Daniel Montes Ponce, Raquel Ramírez de Rosas, Carlos Octavio Vallarta León y María Guadalupe Cortés Godínez, de la Secretaría de Educación Jalisco.

ducen nuestras instituciones. Conocer puede contribuir a alterar el rumbo de las cosas al introducir nuevos modos de hacer y pensar.

El propósito supone un interés por conocer los modos de producción o la articulación de los elementos que participan en los procesos de investigación, entre otras cosas, la formación, la capacidad y la experiencia de los académicos; la manera como se deciden las líneas de investigación; las políticas y culturas formativas sistemáticas e informales transitadas por los investigadores; las áreas y campos de la investigación; las tendencias teóricas y metodológicas; los criterios de control y rigor de las etapas del proceso de investigación; el uso y la repercusión de los productos de la investigación.

Se trata de aprender los modos de investigación para, a partir de ellos, intentar prefigurar otros. Luego, no sólo se indagan los modos que emplean los investigadores consagrados, sino además los que están siendo y los que pueden llegar a ser, tanto en el plano de los actores, como de los grupos y las comunidades de investigación.

Para lo anterior, se ha diseñado un instrumento para recoger la información de las instituciones. Cuestionario que en algunos casos se ha convertido en la guía de la entrevista estructurada, sobre todo cuando los cuestionarios no informaban todo, cuando teníamos interés en aclarar alguna información o no ha sido regresado. Otras actividades fueron la búsqueda, lectura y clasificación de artículos, libros, tesis de investigación. A los campos de clasificación de los artículos se ha agregado un resumen que por falta de espacio, no se incluyen en el presente texto pero que pueden ser consultadas en la página de la Secretaría de Educación Jalisco.

El trabajo está organizado en los siguientes apartados: el primero revisa la producción de la investigación desde la perspectiva institucional, sus condiciones y características. Posteriormente se describe la investigación desde los actores-investigadores, su producción, su consistencia y su colaboración en grupos de referencia. El tercer apartado analiza la producción y difusión de los productos de investigación a partir de revistas, libros publicados y participación en eventos académicos. Finalmente se concluye este texto con la identificación de algunas tendencias y perspectivas de la investigación educativa en Jalisco.

LAS CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN JALISCO

En este primer apartado se pretende articular las condiciones institucionales con su producción, para describir e identificar los diferentes modos en que se genera la investigación educativa en Jalisco. Primero se abordan

los antecedentes de la IE (antes de la década de los noventa). Luego se explica cómo se accedió a la información de las condiciones institucionales y de la producción y la productividad del conocimiento educativo.

Se trata de 27 instituciones, entre programas de posgrado, escuelas normales, centros de investigación especializados, universidades e institutos superiores privados, su análisis se realiza en grupos que comparten cualidades comunes. Se agrega un apartado con las tesis de los estudiantes de posgrado, que contribuye a caracterizar mejor la producción de las instituciones de posgrado. Al final se proponen algunas reflexiones finales.

Antecedentes de la investigación educativa

La investigación educativa en Jalisco ha pasado por algunas etapas, pero ninguna tan productiva como la década de los noventa. Periodo de mayor actividad en producción, difusión en revistas y participación en eventos académicos y de investigación educativa en el ámbito estatal, nacional e internacional.

De 1970 a 1990 seis instituciones realizan investigación educativa. De la Secretaría de Educación son: la Escuela Normal de Jalisco, el Instituto de Psicopedagogía, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y la Sub-jefatura de Educación Extraescolar y Desarrollo Socioeconómico del Departamento de educación Pública del estado de Jalisco. Además, dos instituciones privadas: la Escuela Normal Superior Nueva Galicia (antecedente de la actual Universidad La Salle Guadalajara, ULSAG) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

La producción (a excepción del ITESO) se caracteriza por la investigación documental y experimental. La ciencia educativa con mayor presencia es la psicología. Destacan los estudios sobre la conducta, los *test* predictivos del rendimiento escolar y de la inteligencia. El Instituto de Psicopedagogía (actualmente Dirección de Psicopedagogía) recibe el premio "Jalisco" por sus contribuciones a la psicología educativa.

La reforma educativa de 1984 otorga a las escuelas normales el nivel de licenciatura, lo cual las "obliga" a realizar investigación. Se nombran a los primeros investigadores, pero sin las capacidades para llevarla a cabo ni las condiciones culturales y materiales para desarrollar investigación educativa, por lo que la producción en este periodo no es muy relevante. Por otro lado, el ITESO funda, en 1986, una maestría en Educación, con énfasis en la transformación de la práctica; este programa será determinante para la producción de investigación educativa en la década de los noventa, como se verá más adelante.

El fortalecimiento y consolidación de la investigación educativa en los noventa, se ven favorecidos por el desarrollo del posgrado educativo. En esa década se han fundado ocho programas de maestría en instituciones públicas, 6 en privadas, y el doctorado en Educación con apoyo inter-institucional: ULSAG, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDIM) y la UPN-141 de Guadalajara.

Estrategia de indagación y universo de estudio

Como se informa al inicio, se indagaron dos cuestiones, por un lado las condiciones institucionales para generar el conocimiento educativo y, por el otro, su relación con la producción. Para acceder a las condiciones se diseñó un cuestionario que se envió a las instituciones o se levantó a manera de entrevista estructurada, cuando el caso era relevante o no se regresó el documento. Contiene los siguientes cuatro apartados. El primero pregunta acerca del personal dedicado a la investigación, esto es, su formación, experiencia en investigación educativa, condiciones laborales y las investigaciones terminadas.¹ El segundo se refiere a la organización de las personas en grupo, equipo o unidad de investigación, su(s) responsable(s) y si tienen reuniones y con qué frecuencia. El tercero, las políticas de investigación, es decir, si se rigen con algún reglamento y líneas de investigación prefiguradas, en caso positivo se les pide el reglamento, así como los criterios de decisión de las líneas. El cuarto, los recursos materiales, financieros e informáticos con que se apoyó la investigación educativa.

La relación de las condiciones institucionales con la producción se hizo a través de la base de datos de los 299 libros y artículos de revistas, 109 resúmenes analíticos en educación (RAE) de las investigaciones terminadas y 346 ponencias presentadas en eventos académicos locales, nacionales e internacionales.

Las instituciones de la SEJ que se incluyen ofrecen cinco programas de posgrado (Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Centro de Estudios de Posgrado); siete escuelas normales (de Benemérita y Centenaria Normal de Jalisco, Superior de Jalisco, de Educadoras de Aradas, de Educadoras de Guadalajara, de Educadoras de Unión de Tula, Superior de Especialidades y Superior de Educación Física), y cinco direcciones de la SEJ en las

¹ Los reportes finales se llenaron en el formato de Resumen Analítico de Educación o RAE, diseñado por el Centro de Estudios Educativos.

que se realiza investigación educativa (las de Investigación educativa; de Actualización y superación magisterial; de Psicopedagogía; de Higiene escolar y de Evaluación educativa). De la UPN se incluyen sus cinco unidades en el estado (Guadalajara, 141; Tlaquepaque, 142; Autlán, 143; Ciudad Guzmán, 144 y Zapopan, 145). Se agregan, igualmente, las instituciones autorizadas por la Secretaría de Educación Jalisco a ofrecer programas de posgrado (centros Humanístico del ser; de Programación neurolingüística; de Educación y atención en la salud y en la sexualidad). Otros organismos públicos descentralizados incluidos son el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y el Colegio de Jalisco. Las instituciones privadas son el ITESO, ULSAG, la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) y la Universidad Panamericana (UP).

Las instituciones se clasificaron en tres grandes grupos en función de sus condiciones de producción relativamente semejantes: 1) la Secretaría de Educación Jalisco; 2) el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y el Colegio de Jalisco; y 3) finalmente, las instituciones privadas.

La investigación educativa en la Secretaría de Educación Jalisco

La investigación educativa se desarrolla en instituciones de la Secretaría de Educación Jalisco, aunque en diversos niveles de desarrollo, condiciones y temáticas. De acuerdo con sus características, se agrupan en cuatro: el posgrado, el sistema de educación normal, las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y las direcciones que realizan investigación educativa. Antes de hacer referencia a ellas, se explican las categorías utilizadas para describir las condiciones y la producción de investigación institucional.

Se distinguen las categorías de personal asignado a esta función, del investigador propiamente dicho. El primero es definido por la institución, y el segundo se determina a partir de la producción probada en publicaciones en revistas o libros especializados, ponencias presentadas en eventos. De tal manera que sólo se considera como investigador al que ha realizado más de una investigación, entre otras actividades, dado que es probable que la primera sea la tesis de algún posgrado y la segunda, indique con mayor certeza la capacidad para producir investigación educativa. Para poder comparar las diversas condiciones laborales (plazas, comisiones, contratos, etcétera) se hicieron las conversiones a horas y se sumaron por institución.

La investigación se ha desarrollado en la SEJ gracias a la consolidación de su posgrado, aunque estas instituciones no han surgido al mismo tiem-

po ni producen investigación educativa en las mismas condiciones. Las de mayor producción son el CIPS, el ISIDM y la Dirección de Investigación Educativa. Existen otros programas de posgrado, oficiales e incorporados, más recientes y por tanto, con poca o nula investigación educativa.

El CIPS y el ISIDM aparecen casi al mismo tiempo (1989-1990). Ambos tienen aproximadamente la misma cantidad de investigadores: 17 y 15, respectivamente; siete tienen el grado de doctor y 25 el de maestría. Sus equipos de investigaciones se fundaron en 1994 y se reúnen periódicamente. Sin embargo, en ambos equipos conviven investigadores de diversas disciplinas y campos de investigación, lo cual afecta la discusión académica.

Sus condiciones materiales y financieras son aproximadamente las mismas que en el resto de la Secretaría de Educación Jalisco, no cuentan con más recursos que sus sueldos, obtenidos de plazas de “docentes de nivel superior”, que van de 8 a 48 horas a la semana. Eventualmente se les proporcionan recursos para viáticos para sus investigaciones o para participar en eventos académicos. Ambas instituciones cuentan con cubículos y bibliotecas textos con especializados para sus estudiantes y académicos. En todos los casos sus investigadores combinan sus funciones con otras actividades, fundamentalmente de docencia, los menos en áreas de administración o gestión.

El Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio reporta 34 productos finales de investigación, de los cuales dos de ellos recibieron financiamiento SEP-CONACyT ambos en el área de Didácticas especiales y medios, uno del campo de Lenguas (III.4) y otro en el campo de Matemáticas (IV.1) El Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales reporta 29 productos finales, y casi la misma cantidad de investigadores (por su producción), es decir, 10 y 9 respectivamente. En ambos, las líneas de investigación se han construido en función del interés y especialización de sus investigadores.

La producción en el CIPS se realiza en matemática educativa, procesos cognoscitivos, educación a distancia, la enseñanza de la lengua, formación de docentes e investigadores, seguimiento de egresados y educación para adultos. Sin embargo, no todas las líneas de investigación definidas institucionalmente coinciden con la producción en el CIPS. Tal es el caso de la de percepción y castigo, que no aparece en la producción de sus investigadores. Gran parte de la producción del ISIDM está situada en los campos de historia de la educación en los siglos XIX y XX, enseñanza de matemáticas, ciencias, historia y lengua. Aparecen trabajos de análisis institucional, procesos curriculares y de gestión, campos temáticos que coinciden con las líneas institucionales del propio Instituto.

La Dirección de Investigación Educativa cuenta con seis personas para hacer investigación, cinco de ellos tiene más de un producto. Destaca la líder del grupo con estudios de doctorado y la mayor producción (casi 50% del total). Los campos de la Dirección son intervención de la práctica educativa (8 trabajos), formación de docentes e investigadores (2), políticas educativas en el nivel superior (1), procesos cognitivos y de aprendizaje (2), educación y salud de los profesores y la investigación educativa en Jalisco.

Todos están comisionados² de otros niveles a esta dirección. Además de la investigación educativa, tienen diversas actividades de gestión en algunas de las áreas sustantivas o adjetivas del posgrado, como la coordinación del diseño colegiado del Programa Indicativo de Investigación Educativa del posgrado, elaborado en 1998.

Existen cuatro programas más de posgrado en la Secretaría de Educación Jalisco (maestrías en Educación con intervención en la práctica educativa y en Trabajo social escolar, en el Centro de Estudios de Posgrado; en Educación especial, en la Normal Superior de Especialidades y, en la Superior de Educación Física, en dicha materia) y tres incorporadas (Centro de programación neurolingüística con la maestría en Programación neurolingüística; Centro humanístico del ser, de Acompañamiento de grupos; Centro de educación y de atención en la salud y en la sexualidad, en Sexualidad humana). En ellos la investigación educativa es prácticamente nula. Aunque existen algunos esfuerzos para producirla. Tal es el caso de la maestría en Educación con intervención en la práctica educativa, que fundó un equipo de investigación a inicios de 2000.

El único financiamiento a la IE en la Secretaría se reduce al pago de las plazas del personal, la mayoría del nivel básico, comisionadas a las instituciones que producen investigación educativa. No existen estímulos ni reglamento que defina los derechos y las obligaciones de los investigadores. Los grupos e instituciones que producen investigación educativa están desarticulados, no existe programa ni estrategias que los oriente o coordine en ninguna de sus fases ni en la decisión de las líneas de investigación educativa ni en el uso del conocimiento producido. Una parte de sus instituciones no han prefigurado las líneas de investigación ni las políticas para la formación de investigadores. Desde la selección o sugerencia de las lí-

² Figura administrativa propia de la Secretaría de Educación Jalisco, con la que le es posible al académico cambiar de lugar de adscripción o de actividad. Esta movilidad ha favorecido el trabajo del posgrado y de la investigación en general por su flexibilidad administrativa.

neas decididas hasta el uso de su producción, la IE se encuentra separada de la toma de decisiones y el uso de los productos se reduce casi exclusivamente al grupo que lo genera. Los proyectos se deciden por el propio investigador de acuerdo con su formación, capacidades e intereses.

Las escuelas normales tienen una larga tradición institucional, cuando adquieren el grado de licenciatura se inician las primeras actividades de investigación. Los estudios acerca del tema señalan que no todos los académicos sabían ni deseaban aprender a investigar. Con el ingreso de 24 de sus 32 académicos a los estudios de posgrado y la experiencia acumulada, se ha favorecido no sólo el aumento, sino además el mejoramiento de la calidad de la investigación educativa.³

Las escuelas normales no tienen la misma cantidad de personal para la investigación educativa. La Benemérita y Centenaria Normal de Jalisco destaca con la mayor cantidad de personal adscrito (10) con un total de 330 horas, suman 4 investigadores relativamente experimentados y 15 producciones de investigación. Le sigue la de Educadoras de Guadalajara con menos cantidades en los mismos rubros. El caso extremo es la Escuela Normal Superior de Especialidades que reporta menos investigación. En conjunto reportan 32 personas, 736 horas y se detectaron 46 investigaciones y 12 investigadores (con más de un producto). En todas las escuelas normales se localiza al menos un investigador que en muchos casos se constituye en el líder del grupo.

En general, en estas instituciones se han producido diez investigaciones acerca de la práctica educativa, debido al ingreso de nueve de sus académicos a la maestría en Educación con intervención en la práctica educativa. Ésta tiene sedes en casi todas las escuelas normales enumeradas anteriormente, excepto en la Superior de Especialidades y Escuela Superior de Educación Física. Dos de esas sedes están ubicadas fuera de la zona metropolitana de Guadalajara, es decir, en Arandas y en Unión de Tula. Se elaboraron 14 productos relacionados con la formación: ocho acerca del docente, tres de investigadores y tres del docente-investigador. Además, cinco en procesos cognitivos, aprendizaje y educación especial. Se levantaron dos diagnósticos institucionales y tres estudios acerca del desarrollo institucional y curricular como respuesta a la operación del plan de estudios de 1997.

³ Programa Indicativo de Investigación Educativa. Documento interno de la Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, diciembre de 1999.

Los proyectos de investigación se definen de acuerdo con los intereses de los investigadores. No tienen prefiguradas sus líneas de estudio ni cuentan con un reglamento de investigación. En la mayoría de los casos realizan, además de la investigación, otras actividades de gestión, docencia o tutoría de las tesis, en estos dos casos puede ser tanto en la propia normal como en la maestría.

No cuentan con más financiamiento que el pago de la plaza. Todas cuentan con biblioteca especializada, gracias al programa de fortalecimiento de las escuelas normales, aplicado desde 1997, los apoyos del posgrado y del Programa Nacional para la Actualización Profesional (PRONAP). No cuentan con otros incentivos de tipo económico para la ayuda de viáticos ni apoyo financiero para los eventos nacionales y regionales de investigación educativa. Tienen espacios físicos y equipo de cómputo para realizar los trabajos

En todos los cuestionarios de las escuelas normales se reporta la existencia de grupos o equipos de investigación, pero no la periodicidad de sus reuniones. Algunos señalan que no han logrado establecerlas de manera periódica, una de las escuelas reportó que se reúnen cada tres meses, otra que no tienen fecha de reunión y el último informa que no han podido conformar reuniones periódicas porque no coinciden en horarios las personas asignadas a la investigación. Lo que se refleja en el conjunto de estas afirmaciones es que no han podido acceder a la vida académica organizada en grupos de trabajo.

En Jalisco se localizan cinco unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Cuentan con 58 personas, de las cuales sólo 14 tienen más de una producción, el total de las investigaciones es de 36. Las que tienen mayor productividad son la unidad 141, con siete investigadores y 17 productos y la unidad 145 con tres investigadores y ocho trabajos. Ésta es la de mayor productividad, si se considera el total de las horas asignadas y la cantidad de productos terminados. La producción de esta última unidad se localiza en los campos de los procesos de aprendizaje y reprobación de los estudiantes.

Del total del personal de las unidades de la UPN, cuatro tienen el doctorado y 50 tienen el grado de maestría. De acuerdo con las condiciones laborales 21 tienen plaza de 40 horas, cinco de 20, 17, de 12 horas. Todos tienen otras actividades de tutoría, docencia o gestión.

Aunque afirman que las políticas de investigación están normadas por las direcciones de Investigación y Posgrado de la unidad Ajusco, la Secretaría de Educación Jalisco y la Red de Investigación de las unidades UPN de la región centro-occidente, una parte considerable de su producción no

coincide con las líneas de sus programas de posgrado (gestión escolar, nuevas tecnologías en la educación, procesos curriculares y prácticas y sujetos escolares y educativos).

De las 58 personas reportadas para hacer investigación educativa, 40 de ellas no aportaron los RAE de sus investigaciones ni se encontraron publicaciones en las revistas de la región. En este sentido señalan algunas dificultades para promover la investigación educativa en las unidades, como la deficiente formación para la investigación, el posicionamiento en alguno de los paradigmas de ésta y la falta de apertura a otros por parte de algunos académicos. Por otro lado informan que han intentado conformar grupos de investigadores, pero sin éxito debido a la incompatibilidad teórica y metodológica de los que se asumen como investigadores, la inconsistencia para realizar investigación, la falta de liderazgos académicos, la percepción de autosuficiencia, la cultura corporativa, la inercia y las cargas horarias reducidas. Aducen falta de apoyo en recursos para la investigación, tanto por las autoridades de las unidades, como de la Secretaría de Educación Jalisco.

Además del posgrado, las escuelas normales y la UPN, algunas direcciones de la Secretaría de Educación Jalisco realizan investigación educativa, estas son: de Actualización y superación magisterial; de Psicopedagogía; de Higiene escolar y de Evaluación educativa. Por su producción y tradición⁴ destaca la de Psicopedagogía, su personal elaboró 16 investigaciones, cuatro de ellos publican habitualmente en las revistas especializadas en el estado y son los líderes de los proyectos de investigación. De las cuatro personas con que cuenta la Dirección de Actualización y superación magisterial, sólo una de ellas es consistente; es además la líder del grupo y ha participado en las cinco investigaciones realizadas. La Dirección de Higiene escolar reporta dos investigaciones colectivas y tiene dos líderes académicos; la de Evaluación educativa sólo reporta una investigación; sus académicos no han publicado, por eso no aparecen como investigadores. En conjunto estas direcciones aportan siete investigadores y 24 productos terminados.

Destaca la Dirección de Psicopedagogía en algunos rubros. Tiene más personal con estudios de posgrado (una persona con grado de doctor y cuatro con maestría). Cuenta con un equipo de investigación con más de diez años de experiencia que se rige por un plan anual, a partir de las políticas de investigación definidas por el interés y la formación de sus

⁴ Esta institución produce investigación educativa desde los años setenta.

investigadores. Carecen de un programa de investigación educativa a mediano y largo plazos y se les ha dificultado articularse a las necesidades de la institución. La producción está centrada en la formación docente, la relación escuela con los padres de familia, la vida de los estudiantes, procesos psico-afectivos y violencia escolar.

De las otras direcciones, la de Higiene escolar cuenta con cuatro personas, de las cuales dos son los líderes, ambos tienen maestría y más de diez años en investigación educativa. Todos tienen plaza (pero no como investigadores) asignada a esta Dirección. El grupo se reúne cada semana. Su producción está situada en el campo de la pobreza y la salud escolar. De las cinco personas de la Dirección de Evaluación educativa sólo una tiene el grado de maestría y es el coordinador del equipo. Su investigación está financiada por el gobierno del estado de Jalisco y el campo de producción es la evaluación educativa del sistema educativo jalisciense de acuerdo con los lineamientos marcados por la Secretaría de Educación Pública.

Excepto la Dirección de Higiene escolar que recibió apoyos para varios proyectos de parte de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el resto produce investigación educativa con las mínimas condiciones de apoyo y financiamiento. Por otro lado, todos realizan otras funciones, además de la investigación como la docencia, asesoría, actividades administrativas y las propias a las funciones de estas direcciones.

La investigación educativa en el CIESAS y en el Colegio de Jalisco

Estas instituciones reciben apoyo financiero y académico por parte de diversas instituciones, como el CONACyT. Además, el Colegio de Jalisco recibe recursos del gobierno del estado, El Colegio de Michoacán, El Colegio de México, los ayuntamientos de Guadalajara y Zapopan y el Instituto Nacional de Antropología e Historia. La producción de estas dos instituciones pertenece al área de Historiografía de la educación.

Cada una de estas instituciones cuenta con tres investigadores consolidados y reconocidos, todos tienen plazas de tiempo completo. Los del CIESAS tienen el grado de doctor y pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, cuenta con tres auxiliares pasantes de historia, becarias del sistema nacional de investigación de tiempo parcial.

Se encontraron ocho investigaciones terminadas del CIESAS y 14 del Colegio de Jalisco. En todos los casos la experiencia supera la década (excepto los auxiliares). Todos realizan otras actividades, principalmente de asesoría y tutoría de los estudiantes de sus programas. El CIESAS ofrece

maestría en Antropología social y un doctorado en Ciencias sociales, y el Colegio de Jalisco cuenta con la maestría de Estudios sobre la región, un doctorado en Ciencias sociales, además de algunos diplomados en Historia.

En ambas se informa que tienen libertad para que sus investigadores desarrollen sus actividades de acuerdo con sus intereses y las grandes líneas institucionales. Sólo el Centro de Investigación y Estudios y Antropología Social tiene una reglamentación que proviene del CONACyT y el SNI. Su investigación no se desarrolla en grupo, sino en la relación tradicional de formación entre el doctor-tutor con los estudiantes que se inscriben en sus líneas de estudio. Ambas instituciones cuentan con recursos financieros y condiciones físicas y tecnológicas para apoyar el desarrollo de la investigación educativa, pero sólo el CIESAS con programas de estímulos.

Las universidades privadas

Se incluyeron en este apartado el ITESO, ULSAG,⁵ UNIVA y UP. En conjunto tienen 26 personas adscritas a la investigación, pero sólo 50% tiene más de una investigación terminada. Han producido 42 investigaciones.

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente se distingue por su mayor producción, en otros capítulos se reconoce además la calidad de su producción educativa. Sus 10 académicos tienen el grado de maestría; 9 son investigadores reconocidos con plazas de tiempo completo, tres cuartos o medio tiempo. Se agrupan alrededor de dos comunidades⁶ que se han consolidado desde la década pasada. Una se aglutina alrededor del campo de procesos cognitivos y de aprendizaje; la otra, en el de la intervención de la práctica educativa. A estas comunidades, el ITESO les prevé de recursos suficientes para producir investigación pero, por otro lado, estos grupos han creado una cultura académica de discusión y

⁵ Sólo se reportan los dos investigadores de la institución. Los doctores del doctorado en Educación, Programa Interinstitucional (DEPI) han sido considerados en las instituciones que los comisiona.

⁶ Ver el apartado de comunidades de este texto. Estos dos grupos los denominamos comunidades, pues poseen sus notas principales: sus miembros comparten una serie de elementos teóricos y conceptuales, formas de producir investigación, de acercarse a los problemas y resolverlos; poseen una misma formación disciplinar y capacidad productiva alrededor del campo de investigación. Sus integrantes poseen lo que Martínez Rizo denomina *logos, pathos y ethos*. Martínez Rizo, Felipe (1997). *El oficio del investigador*, Aguascalientes: UAA.

producción permanente y sólida alrededor de un campo temático relevante. Aportan 86% de la producción de investigación de las instituciones privadas.

Por otro lado, la ULSAG además de que cuenta con dos académicos que realizan investigación acerca del aprendizaje y las didácticas especiales y una maestría en educación, presta sus instalaciones para el Doctorado en Educación, Programa Interinstitucional (DEPI),⁷ que surge de un convenio interinstitucional, entre el CIPS, el ISIDIM, la UPN-141 y la ULSAG. Hasta la fecha de elaboración del presente trabajo, la primera generación está por concluir y la segunda apenas inicia. Su producción educativa no corresponde al recorte temporal del estudio.

En el resto de las universidades privadas la investigación educativa no es muy abundante y está orientada principalmente hacia la autoevaluación institucional. La UNIVA cuenta con cinco personas, sólo una tiene el grado de maestría y con más de diez años de experiencia en investigación educativa, cuya producción pertenece al campo de la formación de docentes y de investigadores, los demás no la tienen. Reciben apoyos financieros para producir investigación.

La Universidad Panamericana cuenta con una maestría en Pedagogía y con dos investigadores, uno con el grado de maestría y otro el grado de doctorado, ambos tienen plazas de tiempo completo. Además de las actividades de investigación, desempeñan actividades de gestión y docencia. No se reúnen sistemáticamente, no tienen reglamento de investigación ni financiamiento adicional, sólo se da apoyo económico, administrativo, bibliográfico, de equipo y algunos espacios.

Las tesis de los programas de posgrado

El estudio de las tesis de los estudiantes de posgrado contribuye a comprender la producción institucional a partir de su énfasis temático, teórico y metodológico. Las categorías de análisis empleadas en esta revisión son el autor, título, área y campo de investigación, institución patrocinante, nivel, contenido, método y conclusiones. El área y el campo corresponden a los propuestos por el COMIE para el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. El resto de las categorías corresponden a los RAE. Una parte de los resúmenes de las tesis fue elaboradas por los mismos estu-

⁷ La producción del equipo de doctores del DEPI se reporta en las otras instituciones que participan del convenio del doctorado: CIPS, ISIDM y la UPN Guadalajara 141, lo mismo que la producción de los estudiantes de la maestría.

diantes; nuestro equipo realizó los del ITESO, la UNIVA y la UP.⁸ La base final contiene 181 RAE de tesis de estudiantes de posgrado de las instituciones incluidas en este estudio. Su distribución es la siguiente:

| | Instituciones públicas | | | | | Instituciones privadas | | | | Mixto | Total |
|-------|------------------------|------|-------|-----|-----|------------------------|-------|-------|----|-------|-------|
| | ISIDM | CIPS | MEIPE | MEE | UPN | ITESO | ULSAG | UNIVA | UP | DEPI | |
| Total | 79 | 20 | 17 | 11 | 7 | 18 | 4 | 22 | 1 | 2 | 181 |

Evidentemente la producción está determinada por la madurez y desarrollo, la estructura y las condiciones curriculares de operación institucional. Las instituciones de mayor antigüedad cuentan con la mayor cantidad de reportes y probablemente tendrán mejor calidad, tal el caso del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, que tiene 79 tesis en todas las áreas temáticas, excepto en Filosofía de la educación (X) e Investigación de la investigación (XI). Tiene en promedio 9 tesis por área temática. Es la única que cuenta con trabajos en el área de Políticas educativas (15). Ello se debe a su propuesta y operación curricular dirigida a la profesionalización y a la atención de grupos.

El Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales tiene sólo 20 tesis centradas en las áreas de (II) Proceso y prácticas educativas (9) y (III) Aprendizaje y desarrollo (cognición) (6). El resto aparece en (IV) Didácticas especiales y medios, (VIII) Educación, cultura y sociedad e (XI) Investigación de la investigación. Aparecen menos tesis que en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio porque su programa curricular, orientado hacia la formación de investigadores, le exige operar grupos pequeños.

Debido a la perspectiva curricular de la maestría en Educación con intervención en la práctica educativa (MEIPE), sus tesis se centran en el área Procesos y prácticas en el aula, en virtud de que su plan de estudio propone el mejoramiento profesional a través de la reflexión y transformación de la práctica. Por el contrario, la maestría en Educación especial (MEE) de la Secretaría de Educación Jalisco, reporta 11 tesis, centradas en su campo de especialización la (IV) Educación especial. La poca producción de los estudiantes de posgrado de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en Jalisco se debe a la reciente operación de sus programas de posgrado (1999-2000). Se incluyen seis tesis de la unidad 144 y una de la 141.

⁸ Rosa Cervantes, Raquel Ramírez y Daniel Montes.

Del ITESO se incluyen dos programas, de la maestría en Educación se incluyen 11 tesis, alrededor de la recuperación de la práctica educativa y el diseño de su intervención, y de la especialidad en Educación cognoscitiva, con 7, sobre el desarrollo de los procesos cognoscitivos y de aprendizaje, tanto independientes de los contenidos curriculares como específicos (matemáticas, lengua o ciencias).

Las cuatro tesis de la maestría en Educación de la ULSAG se refieren al análisis e innovación de la práctica educativa, aprendizaje y cognición. Manifiesta la influencia de la maestría del ITESO (análisis e intervención de la práctica), así como sus antecedentes de la Escuela Normal Superior Nueva Galicia (cognición, aprendizaje y didácticas específicas).

La maestría en la UNIVA fue fundada en 1995. Ha favorecido sobre todo a sus académicos. Por ello las temáticas abordadas pretenden indagar en los problemas de formación docente, estudiantes e investigadores de su institución.

A continuación se repasan las áreas y los campos temáticos, así como el énfasis teórico y metodológico de las tesis de posgrado. El cuadro clasifica las 181 tesis en las áreas sugeridas para el último Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE:

| | Áreas temáticas | Total |
|-------|---|--------------|
| I. | Sujetos, actores y formación | 24 |
| II. | Procesos y prácticas educativas | 42 |
| III. | Aprendizaje y desarrollo | 32 |
| IV. | Didácticas especiales y medios | 35 |
| V. | Currículo | 11 |
| VI. | Políticas educativas | 15 |
| VII. | Educación, economía y sociedad | 9 |
| VIII. | Educación, cultura y sociedad | 8 |
| IX. | Historiografía de la educación | 4 |
| X. | Filosofía, teoría y campo de la educación | 1 |
| XI. | Campo de investigación educativa | |

Conviene tomar nota de las áreas que están fuera del interés de los estudiantes de posgrado, como las de (X) Filosofía y campo de la educación e

(XI) Investigación educativa. Se describen y analizan en el mismo orden del cuadro

De las 24 tesis del área de (I) Sujetos, actores y formación, 19 son de formación de docentes. El interés se debe a que una parte de los estudiantes de posgrado están participando en actividades relacionadas con la formación, capacitación y actualización de docentes, es decir, en normales, posgrados o en instituciones formadoras de profesores como el PRONAP.

La mayoría de los trabajos se inscriben en la metodología cualitativa, excepto seis tesis con elección cuantitativa de la UNIVA. Los instrumentos más utilizados son entrevista (5), los registros de observación (4), el cuestionario (4), la encuesta (2), el diario de campo y el recurso biográfico (1, cada uno)

El área II, Procesos y prácticas educativas, es la que presenta mayor cantidad de tesis (23%). Casi todas las instituciones tienen producción en ella (ISIDM y CIPS, nueve cada una, maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa 16, ITESO 5, la UNIVA 2). Ello se debe a la influencia académica del ITESO y de algunos egresados de su programa de maestría, que han difundido el interés por el estudio de la práctica reflexiva y su intervención. Describen e intervienen prácticas de todos los niveles educativos, 18 tesis del nivel básico, 3 de medio superior, 5 del superior y 7 de normales.

Quince tesis son descripciones e intervenciones de la propia práctica, 11 describen prácticas de otros y tres estudian la propia junto con la de sus colegas. Todos se inscriben en la investigación cualitativa, en algunos de sus enfoques, como la investigación-acción (4), investigación participativa (2), fenomenológica (2). El instrumento más utilizado es el registro (más de 50 %).

Del área III Aprendizaje y desarrollo, se localizaron 32 tesis (17% del total). 12 corresponden al campo de Procesos socioculturales y de desarrollo, 9 al de Cognición y 11 a Educación especial. Del nivel básico se localizaron 24 tesis, 3 del medio superior y 2 en el superior.

Es el área donde hay mayor presencia de la perspectiva cuantitativa, pero no es superior a la cualitativa. Su relación con las teorías psicológicas cognitivas y de aprendizaje determina la elección de algunos instrumentos, como la entrevista clínica (4), la medición de habilidades específicas a través de *test* estandarizados (2) y el cuestionario analizado estadísticamente. De cualquier modo, sigue siendo mayoritaria la predilección cualitativa, en algunas de sus perspectivas, como la investigación-acción (1), la etnografía (4), la descripción cualitativa (4), la fenomenología. Los instrumentos más empleados son la entrevista a profundidad (13) y el registro de observación (8).

Al igual que la complementariedad metodológica, algunos trabajos señalan las ventajas de la complementariedad teórica, interdisciplinaria o psicosociológica. Las perspectivas teóricas cognoscitivas y de aprendizaje más señaladas son la psicogenética, sociocultural y el procesamiento de la información. Además se ponen a prueba algunos programas para el desarrollo del pensamiento. Uno de los textos más multicitados es Dimensiones del aprendizaje, de Roberto Marzano traducido por Luis Felipe Gómez, del ITESO.

Del área IV Didácticas especiales se localizaron 35 tesis (19% del total). Los campos más favorecidos son matemáticas y lenguas, ambos representan 83%, es decir, 29 de 35. La mayoría de las instituciones tiene estudios específicos en esta área. La clasificación por nivel informa que 31 (casi 90%) corresponden al básico.

En la perspectiva metodológica coincide con el área anterior. Así, ocho estudiantes eligen la cuantitativa, 14 prefieren la investigación cualitativa y cuatro promulgan una combinación metodológica. Una tendencia marcada por algunas tesis incluidas en esta área de Didácticas especiales y medios, consiste en cierta unidad entre las teorías cognitivas (área II) con los procesos de aprendizaje de los contenidos específicos del currículo, sean estos matemáticas, la comprensión lectora, la lectoescritura o las ciencias naturales (área III). Las tendencias más sobresalientes de la década son las derivadas de la teoría de Piaget, las concepciones socioculturales de Vigotski y la teoría del procesamiento humano de la información. Esta última sobresale en la indagación del micro proceso cognoscitivo de la tarea escolar, como la comprensión lectora, la composición escrita o la resolución de problemas.

Se localizaron 11 tesis del área de Currículo (V) (6% del total). Los trabajos se refieren a los niveles educativos, 3 del básico, 2 del medio superior y 6 del superior. Se proponen desde la necesidad de incorporar la educación artística y de salud en todos los grados de primaria hasta la evaluación del currículo de una carrera de técnico mecánico industrial o del plan de la licenciatura en administración de la Universidad de Guadalajara. Una parte de las investigaciones de la UNIVA gira alrededor de los problemas curriculares de la propia universidad. Miran en su interior, al programa de preparatoria técnica o al nivel superior (4).

Los recursos metodológicos son diversos: registros de observación y entrevistas en profundidad. Los más cualitativos aplican instrumentos etnográficos y entrevistas. El resto utiliza el análisis documental y encuestas.

Se clasificaron 15 tesis en Política educativa (VI), todas del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio; 11 pertenecen al

nivel de educación básica. Estas denuncian la ausencia de políticas para la planificación escolar, la evaluación y el diagnóstico. Plantean la necesidad de operar mecanismos de admisión con la inclusión de criterios psicológicos y cognitivos y de capacitación, así como estudios estadísticos proyectivos para prever los movimientos de la población y la demandas de los servicios educativos por nivel. Otras hacen un estudio de tipo documental acerca del proceso de federalización y sus perspectivas en relación con las inercias centralistas, así como de las condiciones socioeconómicas, políticas y estructurales que caracterizan al proceso modernizador.

La mayoría de estas tesis tienden hacia lo cuantitativo; los 11 hacen alusión a la estadística descriptiva e inferencial (análisis de varianza, multivariado, de correlación y de inferencia predictiva). La perspectiva teórica mayoritaria hace referencia a las teorías de la planificación y la evaluación. Sólo dos trabajos se salen del contexto mayoritario: uno se inscribe en la teoría estructural funcionalista y el otro en la línea marxista.

Se encontraron nueve tesis acerca de (VII) Educación, economía y sociedad, distribuidas en Educación y trabajo (3), Educación y crecimiento económico (2) y en Educación y mercado laboral (4). Todas, excepto una de las investigaciones, se inscriben en la perspectiva cuantitativa. Utilizan la encuesta y la estadística descriptiva o correlacional.

Las 8 tesis de Educación, cultura y sociedad (VIII) están distribuidas en los campos de Educación y cultura (1), Educación y medio ambiente (3), Educación, valores y derechos humanos (3) y Educación y medios de comunicación (1). Algunas de las metodologías empleadas son el modelo semiótico de Greimas, la observación *pre-post*. Otras investigaciones utilizan instrumentos más de uso más común como la entrevista, la encuesta o el análisis estadístico.

Las 4 investigaciones de (IX) Historiografía de la educación corresponden a estudiantes del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Los campos son la época colonial y el siglo XX. Se estudia el origen y fundación de la Universidad de Guadalajara, la educación estatal de 1910-1943 y la evolución de la educación preescolar en México y Jalisco como instancia socializadora. Destacan las dificultades para acceder a las fuentes documentales de tipo histórico.

Una sola investigación hace un recorrido del desarrollo de la investigación en las normales desde 1984 a 1992. Se apoya en la teoría de los campos de Bourdieu y Vielle. El estudio concluye que no se han creado las estructuras académicas necesarias para hacer investigación en las normales. Prevalece el criterio administrativo sobre el académico. No existe tradición en la producción de investigación. Los productos sirven más a la docencia

que a generar conocimientos relevantes, inéditos e innovadores y tienen escasa difusión.

Conclusiones sobre las condiciones institucionales de producción

Las instituciones con mayor producción son el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, dos unidades de la UPN, dos escuelas normales, el CIESAS, el Colegio de Jalisco y el ITESO.

En el caso del CIPS y del ISIDM, un detonante para el progreso de la investigación educativa es la consolidación de sus equipos de investigación y el desarrollo de cierta cultura académica. En el caso de la UPN-Ciudad Guzmán la investigación educativa es producto del empeño personal, más que por los apoyos institucionales, de dos de sus investigadores. En el caso de las escuelas normales un detonante fue el acceso de sus académicos a los estudios de posgrado.

En estos casos sobresale como la mayor limitación, la falta de financiamiento y apoyos, tal vez se deba, entre otras cosas, a la separación del proceso de investigación, de los usuarios y los tomadores de decisión, es decir, a problemas de diseño de las políticas de investigación. Parece un círculo vicioso: no se apoya porque no se conoce la producción de investigación y no se conoce porque no se acerca la producción al usuario y no se acerca porque no se le apoya. Probablemente este círculo vicioso se pueda resolver en la medida en que los potenciales de la investigación se acerquen a las necesidades y prioridades de las dependencias, autoridades y los tomadores de decisión; lo cual puede conducir a la promoción de nuevos investigadores y al fortalecimiento de la calidad de la investigación. Seguramente que los círculos viciosos se pueden irrumpir desde diversas estrategias, como la búsqueda de mayor cercanía investigador-usuario, el apoyo a la formación de liderazgos académicos y el fortalecimiento de la cultura y la mayor calidad de la investigación.

En el resto de las instituciones (CIESAS, Colegio de Jalisco e ITESO) si bien los recursos no son abundantes, cuentan con mejores condiciones institucionales y materiales para la producción de investigación educativa. Los grupos poseen una cultura de investigación y producen en campos bien definidos. La forma de hacer IE en el CIESAS consiste en el recurso tutor-estudiante y no mediante la constitución de equipos de investigación (como es el caso del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales o Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio). De estos grupos la producción del ITESO es la que se ha difundido y utilizado

más: son grupos de referencia obligados en sus áreas de especialización. Muchas de las tesis de los posgrados hacen referencia a ambos grupos académicos (intervención de la práctica y procesos cognitivos).

En algunas instituciones la producción es raquílica y deficiente. Algunas de sus debilidades consisten en que no han formado algún equipo sólido de investigación, alrededor de líneas de estudio consensuadas, ni han formado un ambiente de cultivo académico para formar nuevos investigadores. Para algunas instituciones de posgrado la investigación es la que realizan sus estudiantes, promoviendo círculos viciosos de tutores sin la experiencia de investigación para atender a los alumnos.

Sobresalen en las tesis nuevos énfasis teóricos y metodológicos. De los primeros los estudios de la práctica educativa y los procesos cognitivos conectados con el aprendizaje de contenidos específicos, como la resolución de problemas matemáticos y las habilidades de lectoescritura. El énfasis metodológico reside en los enfoques cualitativos, fundamentalmente etnográficos y fenomenológicos que se practican. Aunque no sabemos con precisión si con la suficiente claridad y rigor.

LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS

La investigación es una acción intencionada dirigida hacia el logro del propósito de producir conocimiento a través de la indagación de los eventos educativos. La determinación de quién es investigador, no depende de la definición que se decida, sino de las acciones que se evidencien a través del conocimiento y la operación de indagar. En este sentido son investigadores los que producen investigación y con ello conocimiento de manera consistente. Los criterios para establecer quiénes y cuántos son los investigadores en Jalisco tienen que ver con las investigaciones realizadas, la participación en eventos académicos y la producción difundida.

Los actores-investigadores comparten habilidades específicas. Sus acciones son claramente distintas al resto de los académicos que se encargan especialmente de la docencia y de la administración educativa dentro de una institución. Implican una combinación de la producción del conocimiento, la divulgación y la docencia, y se constituye en un tipo específico de profesión que tiene condiciones laborales claras y estables.

Además de decirse investigador, éste debe tener, como se mencionó, suficiente producción realizada en este rubro como para evidenciar que hace investigación, es un sujeto que aporta para el desarrollo del conocimiento; se desempeña como productor de conocimiento y como

educador ya que forma profesionales en educación en licenciatura o posgrado, ocupando buena parte de su tiempo. También funge como formador de investigadores porque dirige investigaciones de estudiantes de posgrado, como integrante de una comunidad de investigadores y como gestor. Igualmente, como un comprometido con el cambio social. Es un profesional políticamente crítico, activo y propositivo en el contexto en el que vive que, finalmente, produce investigación independientemente de su nombramiento y remuneración.

En este texto es posible conocer algunos de los rubros anteriores, y aunque no tiene el alcance para determinar cuestiones como la gestión o su compromiso, sí es viable que a partir de la producción se constituya un acercamiento a la constitución de lo que un investigador es.

Los actores

Los investigadores son los actores del proceso de la investigación, la operan y la transforman permanentemente. En este texto se sitúa al actor en el origen y centro de la investigación, en un lugar privilegiado del proceso de producción del conocimiento y por lo tanto es siempre referente del conocimiento generado. Es un sujeto con papel variable por su calidad tanto de productor como de consumidor del conocimiento; en cuanto a sujeto actuante, procesa la investigación, hace conciencia de su papel y se constituye en ser transformador.

La importancia del actor-investigador como “actuante” radica en el hecho de que en los procesos de investigación es generador, productor y usuario del conocimiento que generen. Es investigador el actor que realiza investigación, donde quiera que se encuentre e independientemente de si tiene o no nombramiento para realizarla o se le remunere o no por ello.

En el primer apartado se aclaró que las personas adscritas a la investigación no necesariamente son investigadores. El criterio empleado para distinguirla consiste en verificar que tenga más de una investigación concluida. Los datos aportados por las instituciones informan de un total de 169 personas adscritas a las áreas de investigación, al cruzar ese dato con la base de datos de los 106 RAE, 147 ponencias⁹ y el total de publicaciones en revistas y libros se ha concluido que sólo 74 pueden probar que cumplen con la condición de dos productos de investigación.

⁹ En esta base de datos se han eliminado las que corresponden a las personas que sólo tienen una ponencia. Se han conservado las que tengan dos o más. Por eso es de 147 ponencias, de un total de 346.

Sin embargo, al observar con más cuidado los datos, se llegan a otras cifras. Por ejemplo, una revisión en una base de datos más amplia que incluye el total de las ponencias (346) aporta una cifra mayor, es decir, de 99 personas con más de un producto distinto de investigación. La diferencia de los datos de 74 investigadores en el estudio de las condiciones institucionales de investigación, con las 99 de este último, se debe principalmente, a que existen aproximadamente 25 personas —la mayoría estudiantes de posgrado— que presentan ponencias y, a la vez, las publican.

La revisión sólo de los artículos y libros publicados arroja una cifra inferior a los 74 referidas, es decir, de 55 personas que tienen más de una publicación de proyectos de estudio diferentes. La diferencia se debe principalmente a que estas 19 personas no publican sus productos de investigación.

Lo que estamos presenciando no es sino los diversos niveles o grados de desarrollo y culturas de las personas involucradas en la investigación. Los tres niveles que se sugieren son los siguientes. Existen aproximadamente 55 investigadores, productivos, consistentes, capaces de producir y difundir los conocimientos producidos. Otra cantidad que puede fluctuar entre 20 y 30 personas se pueden denominar como investigadores iniciales, o sea, no consolidados, que producen y difunden poca producción. Finalmente un tercer nivel, con 97 personas que reportan apenas alguna experiencia mínima de investigación, pero sin difusión o de plano sin producción.

En este último nivel se pueden localizar desde académicos de reciente ingreso a los equipos de investigación, hasta aquellos que se han acercado a la investigación con bastante irregularidad, es decir, que producen muy poco en largos periodos o, de plano, que no producen. Muchos de estos tienen el reconocimiento “formal” de investigador pero, de acuerdo con la definición de actor-investigador propuesta atrás, no lo son en realidad. Entre estos académicos se localizan incluso excelentes docentes que se han acercado a la investigación impulsados por alguna preocupación generada en el ejercicio de su actividad. Evidentemente sólo los primeros de este grupo son los potenciales investigadores.

Estas diversas situaciones se constituyen en problemas institucionales. Se derivan algunas tareas posibles, como el proveer a los investigadores potenciales las condiciones culturales y materiales para fortalecer sus capacidades como actores investigadores y de regularizar las inadecuadas formalidades en los nombramientos de “investigadores” que no investigan.

La consistencia en su trayectoria

Una de las acciones que acompañan esencialmente a la investigación es la difusión de los productos, y para incidir en un campo concreto, es fundamental la consistencia en esas acciones de difusión. Esto implica investigar y aportar en un campo de conocimiento concreto, asimismo, publicar sobre ese campo en términos que a los usuarios les sea claro y útil. La consistencia temática en la publicación es un indicador de que el investigador puede convertirse en una referencia para otros en un campo y área concreta.¹⁰

La clasificación de los artículos publicados en los órganos de difusión descritos muestra cómo algunos de los investigadores son consistentes en su producción, muchos de ellos tienen el reconocimiento académico y social en un campo concreto.

Para realizar este análisis se tomaron en cuenta a los investigadores que tenían, hasta el año 2000, dos o más artículos publicados en estas revistas que son las más leídas en la entidad y se identificaron las áreas y los campos en los cuales se produjo. Se encontraron en este conjunto 181 artículos.

De los 117 autores identificados de la lista general, sólo 55 de ellos tienen más de un artículo publicado en estos órganos de difusión. De éstos 42% tienen 2 artículos; 29%, 3; 13%, 4; 11%, 5 artículos y 6%, de 7 a 13. Como es de esperarse conforme se incrementa el número de artículos, disminuye la cantidad de autores.

En cuanto a las áreas y campos a partir de las cuales se publica, las áreas de Procesos y prácticas educativas (II) y Aprendizaje y desarrollo (III) representan 36% de la producción total (18% cada una). El área de Políticas educativas (VI) es la que sigue, con 16%. Posteriormente, la de Sujetos, actores y formación en educación (I) con 13% y la Historiografía de la educación (IX) con 12%, conforman el siguiente nivel. La coincidencia de la proporción y representatividad de estas áreas con las identificadas en la descripción de las publicaciones en general, permite suponer que especialmente en Aprendizaje y desarrollo, Procesos y prácticas educativas y Políticas educativas, puede existir un liderazgo en la producción.

De lo anterior es posible identificar los principales campos que pueden incidir, de manera más concreta, en el desarrollo del conocimiento educativo. Así la producción del campo de Cognición (III.2), Procesos y

¹⁰ En esta afirmación es fundamental distinguir los trabajos que son semejantes o iguales y se publican en diferentes medios para cumplir cuotas de artículos publicados, de aquellos que constituyen una producción articulada que aporta y construye en una misma área o campo.

prácticas en el aula (II.1), la Formación de docentes (I.2) y la Historiografía de la educación, serían los que caracterizan la producción escrita publicada en la entidad.

Las áreas de Didácticas especiales y medios (IV), de Educación cultura y sociedad (VIII), de Filosofía, teoría y campo de la educación (X) y del Campo de la investigación educativa (XI), representan entre todas 25%, siendo la más baja (2%) el área VIII. Es notoria la ausencia de trabajos en esta clasificación, de dos áreas: la de Currículo (V) y la de Educación, economía y sociedad (VII).

Donde se encuentran altos porcentajes en la producción general y no coinciden con la tendencia identificada en los investigadores con trayectoria, se puede afirmar que los artículos aunque se encuentran en alta frecuencia con autores diversos, son publicaciones coyunturales que no constituyen un campo.

Por otro lado, además de la recurrencia del tema y su representatividad como tal en el mundo de la producción académica, es importante establecer, de manera individual la consistencia de los investigadores en su producción escrita. Para tal fin se analizó la información desde la perspectiva de las áreas y campos dentro de los cuales cada investigador escribe. La frecuencia con que cada uno publica en esa área o campo, le da consistencia suficiente para convertirse en una referencia para otros investigadores formados y en formación.

Para establecer los criterios se analizaron los contenidos de los artículos de cada autor de más de dos producciones para asegurar que cada uno se construyera de manera independiente y que tuvieran un aporte concreto a la misma área o campo de conocimiento de manera que en conjunto constituyan un objeto de conocimiento. De esta manera, los autores que presentaban las condiciones descritas se clasificaron como altamente consistentes, los que cumplieron estas condiciones cuando menos en la mitad de los artículos, como consistentes, y finalmente cuando menos de la mitad hasta ningún artículo se relacionan, fueron catalogados como inconsistentes. También se clasifican en este último rubro los que son variaciones de un mismo artículo.

Sólo 27% de los autores con más de dos artículos, son altamente consistentes, esto representa a 15 investigadores, que es 9% del total general. Son consistentes 22 autores que representan 40% del grupo de dos artículos y 13% de la lista general. Finalmente, 33%, que son 18 autores inconsistentes, representan 11% de la lista general.

Es importante que lo anterior se entienda en el marco de la comunidad de investigadores ya que la producción incide con mayor intensidad si

un grupo de investigadores que conforman esa comunidad tiene producción en un área o campo determinado.

Comunidades de investigadores

El investigador tiene una vida social e intelectual que se conforma de un conjunto de intercambios entre actores como un proceso que se da en el tiempo. El grupo es uno de los ámbitos en donde transcurre una parte considerable de la vida académica de los investigadores y es un factor fundamental en la formación de nuevos investigadores, ya que permite acrecentar las capacidades de sus miembros en el oficio de investigar. Estos grupos se mueven en escenarios diferentes de acuerdo con sus intenciones y sus proyectos de estudio.

La formación de grupos académicos posibilita la integración de la persona en un grupo y en una comunidad disciplinaria. Y, eventualmente, estos grupos fortuitos evolucionan hacia la constitución de una comunidad. La correlación de investigadores organizada y estable que se constituye en un grupo depende del compromiso, de la tarea que desempeñen, de que los motivos de cada uno se crucen. Los integrantes desarrollan una necesidad de pertenencia y una identidad de grupo, comparten un objeto de trabajo, un campo de conocimiento y determinados criterios de validez, reglas de trabajo y de producción.

Estas comunidades llegan a ser realmente productivas e inciden efectivamente en la educación y su indagación, a partir de generar cierto tipo de conocimiento, de enfatizar una determinada propuesta metodológica o de iniciar nuevas tendencias o innovaciones educativas. En este sentido, se convierten en grupo de referencia teórica o metodológica para otros investigadores.

Los actores-investigadores cumplen una función para la que se requiere un conjunto específico de competencias. Esta función en cuanto a los académicos en general, está en proceso de institucionalizarse en cuanto a sus procedimientos de acceso, permanencia, promoción y diferenciación con respecto a otros académicos. Igualmente, como grupo social, se apropian de las competencias para tener una participación relevante en el control de esos procesos y rendir cuentas de sus actividades a la comunidad de pares y a la sociedad, así como para compartir reglas y principios éticos para garantizar la calidad de la investigación que desarrollan y su cohesión como sujeto social.

Los investigadores que tienen consistencia en su trayectoria y además comparten y construyen en comunidad tienen más posibilidad de que, de

manera sistemática e intencionada, incidan en la transformación de la realidad educativa, en la construcción empírica o teórica de objetos educativos, en la consolidación de propuestas conceptuales para indagar, analizar o intervenir los eventos educativos. Es decir pueden llegar a ser (o son) grupos de referencia para otros actores-investigadores, para educadores o gestores.

Uno de los elementos que pueden servir de indicador para identificar estos grupos son, precisamente, las publicaciones que en su mayoría son de un solo autor, pero en los 37 que publican más de dos artículos y que son consistentes o altamente consistentes es relativamente fácil identificar redes. Excepto por tres casos, las demás coautorías están relacionadas con actores-investigadores consistentes o altamente consistentes. Es posible también que además de que estos autores escriban en combinación de unos con otros, también hay el caso de que se incluyan académicos o investigadores que están en formación o que no tienen experiencia en publicar.

De esta manera se conforman estos grupos de referencia (posibles comunidades) de investigadores que, en algunas ocasiones, comparten los espacios institucionales y en otras el mismo interés pero no en la misma institución. Tal es el caso de una red claramente identificada en el ITESO donde se observan coautorías en diferentes combinaciones de académicos e investigadores situados en el mismo espacio institucional produciendo de manera muy consistente en el área de Aprendizaje y desarrollo (III), especialmente en los campos de Procesos socioculturales y desarrollo (III.1) y de Aprendizaje y desarrollo (III.2) y en el de Cognición (III.2).

Otro caso es el de que aporta en el área de Procesos y prácticas educativas (II) sobre asuntos de análisis e intervención de la práctica educativa, donde la característica es que se genera independientemente de las instituciones. Existen, en este caso pocas publicaciones con coautoría, la mayor parte es de autores de producción consistente y altamente consistente en esta área (SEJ-ITESO).

Otro caso transinstitucional es la red de investigadores del área Historiografía de la educación (IX), donde se percibe una alta consistencia en autores escribiendo en diversos órganos de difusión institucional. Dentro de éste y otros se puede observar un tipo específico de coautoría y es la que forman una pareja de investigadores que, de manera alternada, escriben consistentemente sobre el tema, intercambiando el orden en la coautoría. Este grupo de referencia, aunque ampliamente reconocido como tal, es el que menos sistematicidad e intencionalidad presenta, al menos como grupo.

Conclusiones, actores y producción de investigación

Se identificaron 181 artículos publicados de 117 autores, 55 de ellos tiene más de 2. Sólo 27% de los autores con más de 2 artículos son altamente consistentes, esto representa a 15 investigadores que es 9% del total general. De éstos la mayoría se encuentran clasificados en las áreas de Aprendizaje y desarrollo (III), Procesos y prácticas educativas y políticas educativas (II). Estos investigadores que publican con consistencia, coinciden con la tendencia general de publicaciones, por lo que se puede afirmar que existe la posibilidad que los grupos de investigadores que producen en estas áreas se conviertan no sólo en grupos de referencia sino en líderes y conformen líneas de investigación sólidas que aporten al conocimiento educativo de manera consistente.

Existe, por otro lado, producción abundante en áreas temáticas donde se encuentran numerosos autores pero que no cuentan con producción consistente. Las dos tendencias mencionadas, en este caso, no coinciden. Esta abundancia puede atribuirse a situaciones coyunturales.

Es interesante observar en cuanto a la frecuencia de las publicaciones, tanto a los más numerosos, con las características descritas, como los ausentes. No hay interés por publicar en el área de Currículo (V) ni en la de Educación, economía y sociedad. (VII).

Además de la consistencia individual en la producción es importante la constitución de grupos de referencia. Hay tres modalidades identificadas: aquellos que trabajan en una misma institución y donde el intercambio y las autorías es cotidiano; los que son transinstitucionales y los une un interés en común, donde la coautoría es mínima, pero la identificación como grupo es notoria; y, finalmente, un tercer tipo se refiere a redes fácilmente identificables pero no sistemáticas, donde se identifican pares de coautores muy consolidados y consistentes.

Por otro lado, es posible observar también coautorías entre un investigador consolidado y uno en formación. ¿Es síntoma esto del acompañamiento en la formación de investigadores?

PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE LOS PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN

Este apartado a diferencia del anterior describe las publicaciones en general y tal y como se constituye el *corpus* sin segmentar. La idea es caracterizar la producción total de las publicaciones más leídas y de mayor cobertura.

Publicaciones en revistas

Desde la pasada década la investigación educativa es una acción prioritaria. Sin embargo su uso todavía no se ha generalizado, de tal manera que se articule con el proceso educativo en sí mismo.

La difusión de la investigación educativa no es suficiente como estrategia para garantizar que ésta repercuta en los procesos educativos, sin embargo es un primer y definitivo paso para lograrlo. Aunque esta actividad empieza a generalizarse, el investigador todavía no cuenta con suficientes espacios para poner a discusión sus productos escritos. Se observa que con pocas excepciones, la publicación que se realiza se hace de manera unidireccional, en donde el investigador se dirige a un público indiferenciado sin buscar o generar ningún tipo de respuesta o reacción que le permita constituir un espacio de discusión a partir de los resultados.

En general, se observa que las publicaciones no distinguen a los diferentes tipos de lectores. Se redactan en la lógica del investigador sin considerar la lógica de los potenciales usuarios en diferentes niveles y actividades educativas. Pocas veces el investigador considera que el artículo, para ser útil, debe tomar en cuenta el ámbito de la posible aplicación, el vocabulario que es significativo para el usuario, el tipo y segmento de información de la investigación que se presenta (no todo es relevante para el usuario), las propuestas concretas de aplicación, uso o interpretación y, finalmente, el segmento de educadores al que se dirige la publicación en cuestión.

Los términos utilizados en las diversas publicaciones merecen una especial atención, ya que la comunicación verbal se establece siempre y cuando exista un repertorio de términos comunes entre el autor-investigador y el lector-usuario. El que realiza la investigación está tan imbuido en su proceso donde utiliza un conjunto de términos teóricos interrelacionados que, para cuando está listo para publicar los resultados finales o parciales de su trabajo, son términos muy familiares para él, pero no para el lector que no maneja ese vocabulario.

Si a lo anterior se le adiciona el vocabulario propio de un investigador, que para los que no se dedican a esta actividad suena como lenguaje de “iniciados”, entonces la comunicación puede volverse imposible. No puede suponerse que los resultados de las investigaciones son potencialmente utilizables si no se pone la información en los términos que al lector-educador les sean significativos. La lectura de los resultados deben tener sentido para quien los puede usar.

El proceso de consolidar la difusión de la investigación conlleva todas las reflexiones anteriores y posiblemente más que no se han considerado, y

son muy pertinentes cuando observamos que en Jalisco la producción referida a la investigación de la educación es abundante y muy diversa.

Se identificaron 265 artículos en publicaciones referidas a la investigación educativa en Jalisco, distribuidas en diferentes revistas, algunas de ellas de alcance nacional. Las revistas más relevantes son *Sinéctica*, *Replones*, *Educar* y *La Tarea*. Existen otras revistas que se editan con la misma regularidad, tales son los casos de la revista del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) y la de la Universidad del Valle de Atemajac (*Revista UNIVA*). De todos los artículos publicados sólo se consideraron aquellos que reportaban una investigación, los que teorizaban acerca de la investigación o se proponían cuestiones metodológicas para investigar la educación.

De las revistas del ITESO, *Replones* es una publicación temática cuatrimestral que se publica desde 1985 con distribución nacional, contiene diez artículos en promedio de los cuales, en este periodo de análisis, se analizaron 18 números existentes de 1993 a 2000, en ellos 53 artículos se refieren a la investigación que representa el 30%. Sus temas de mayor demanda son los que se refieren a la educación, específicamente procesos cognoscitivos, práctica educativa y nuevas tecnologías. Su consejo editorial se compone de académicos de la misma institución.

Sinéctica es una revista semestral temática de los profesores y alumnos del Departamento de Educación y Valores del ITESO, su consejo editorial está compuesto de académicos de la misma institución, pero su distribución es nacional. El nombre de “sinéctica” se refiere a un modelo para el desarrollo de la creatividad de individuos y grupos de William J. J. Gordon y sus colaboradores. Publicaron 15 números, se encuentran 23 artículos (14%) sobre investigación en el periodo de 1993 a 2000.

La Tarea es una revista trimestral publicada por el la Sección 47 del Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación, aunque no se ha editado de manera regular en este periodo (1992-2000) se cuenta con 14 títulos de los cuales en tres ocasiones se han realizado dobles números. El comité editorial lo conforman académicos relacionados con el organismo sindical, todos de la entidad. Incluye un promedio de 33 artículos por revista, de los cuales, en este periodo se identificaron 76 relacionados con la investigación, lo que representa 21 por ciento.

La revista *Educar* está financiada por la Secretaría de Educación Jalisco, es trimestral y tiene cobertura nacional. En los diez años establecidos para el análisis, ha presentado dos épocas distanciadas por tres años. La primera es de 1992 a 1994 y la nueva de 1997 a la fecha. El consejo editorial está compuesto por académicos de diversas instituciones estatales y

nacionales como es el caso de la SEJ, el ITESO, UdeG, UPN y la UNAM.. La revista, entre ambas épocas tiene 19 números con 15 artículos en promedio, en los diez años de análisis se encontraron 93 artículos referidos a la investigación educativa, lo que significa 33% del total.

La *Revista UNIVA*, es una publicación cuatrimestral que está financiada por la misma institución y tiene una cobertura limitada, su primer número se publicó en 1987 con el objetivo de difundir las investigaciones experimentales, documental y de observación en la universidad, igualmente tiene el propósito de difundir las disertaciones sobre tópicos y acontecimientos de interés cultural y literario. Pocos de los artículos se refieren al tema de la investigación o reportan resultados de investigación, lo más común es encontrar textos académicos de diversa índole.

La revista *CIPS* es cuatrimestral, está dedicada en su mayoría a la investigación, su editorial lo constituyen personas de larga y consistente trayectoria académica de la entidad y forman parte de la misma institución. Cuenta con dos épocas, la primera en 1990 y la segunda de 1998 a la fecha. Su financiamiento es por parte de la SEJ, aportaciones particulares y lo recaudado en su venta. Contiene seis artículos en promedio y en el periodo considerado para este texto se encontraron 20 que están en relación con la investigación.

La revista con mayor cantidad proporcional de artículos publicados (20) sobre investigación educativa es *CIPS* que, por su propia naturaleza, en su mayoría están dedicados a esta actividad; posteriormente están *Educar*, con 93 artículos y después *La Tarea* con un total de 76. Entre ambas se difunde 63% del total de artículos, lo que muestra el interés que tienen estas publicaciones por difundir los resultados y trabajos sobre investigación.

En estos diez años estas revistas y otras de menor envergadura han publicado la mayor parte de los artículos que difunden la investigación realizada en la entidad, teorizan acerca del proceso de investigar y además se proponen caminos e instrumentos para el proceso de indagación. Como se puede observar, estos órganos dan espacio de difusión a muchos de los académicos de diversas instituciones, dentro de la misma institución que los financia y de otras. Es común encontrar los mismos autores en diferentes revistas.

Se observa, igualmente, una tendencia creciente en el número de artículos publicados aunque es difícil encontrar una constante, se pueden identificar tres periodos. De 1990 a 1991, se observa un muy incipiente interés por publicar textos relacionados con la investigación, se identifican solamente 7; en el segundo periodo, de 1992 a 1996, el promedio de artículos publicados es de 15 por año, con excepción de 1993 que se cuentan

41 textos. Parece que fue un año excepcional. Finalmente, de 1997 a 2000, se incrementó de manera sustantiva este tipo de publicaciones donde se pueden encontrar 41 en promedio por año. Es claro que tanto la investigación en sí misma, como el interés de difundirla y aportar a su consolidación en Jalisco es un proceso consistente.

La temática de las publicaciones es diversa y rica, sin embargo es posible encontrar ciertas regularidades y con ellas se identifican tendencias claras, tanto por revista como en su totalidad.

La revista *Renglones* tiene 30% de su producción en el área de Aprendizaje y desarrollo (III), especialmente dirigido hacia la cognición; 23% de sus artículos se refieren al área de Didácticas especiales y medios (IV), con énfasis en matemáticas, lenguaje y la tecnología; en tercer lugar, con 17% están los trabajos ubicados en el área de Procesos y prácticas educativas (II), donde se encuentran artículos dirigidos a todos los campos desde la institución hasta el aula. El resto se pueden clasificar en las demás áreas, pero no de manera significativa, a excepción de los estudios sobre currículo (V), tema del que no se encontraron publicaciones ni en esta revista, ni en las demás.

En el caso de *Sinéctica*, la mayoría de los textos están situados en el área de Procesos y prácticas educativas (II), especialmente en el campo del aula, representados con un 30%, existe un interés menor en el área de la Investigación educativa (17%) y en las de los Sujetos, actores y formación en la educación (I) y Didácticas especiales y medios (IV) con un 13% cada una. No hay textos sobre Currículo (V) ni Historiografía de la educación (IX).

La distribución de los artículos en la revista *La Tarea*, presenta, en primer lugar, textos que hacen referencia al área (IV), Didácticas especiales y medios con 26%, con énfasis en el campo de las Ciencias histórico sociales. Posteriormente, con 21%, se encuentran textos del área de Políticas educativas, con una fuerte producción en el campo de Educación normal. Con el mismo porcentaje (11%) se clasifican los textos de las áreas de Sujetos, actores y formación en la educación (I), Procesos y prácticas educativas (II) e Historiografía de la educación (XI). No se publicaron trabajos en las áreas de Currículo y Educación, economía y sociedad (VII).

Por otra parte la revista *CIPS* tiene su mayor porcentaje (35%) en el área de la Filosofía, teoría y campo de la educación. Un 20% le corresponde a Procesos y prácticas educativas. Con el mismo porcentaje de artículos (15%) se localizan las áreas de Aprendizaje y desarrollo y Didácticas especiales y medios. No hay producción en las áreas de Currículo (V), Educación, economía y sociedad (VII), Educación, cultura y sociedad (VIII) ni Historiografía de la educación (IX).

Finalmente en *Educación* se encuentra la mayor producción (24%) en el área de Aprendizaje y desarrollo (III) con énfasis en los temas de la cognición, enseguida, con 20%, la de Didácticas especiales y medios identificando con mayor frecuencia trabajos sobre matemáticas y, con 16%, están los trabajos sobre el área de Política educativa. No se encontraron trabajos de Currículo (V) ni Educación, economía y sociedad (VII).

Como se puede ir perfilando, en general existe interés en el área de las Didácticas especiales (21%) en matemáticas, lengua y ciencias histórico sociales. Enseguida, con 17%, está el área de Aprendizaje y desarrollo con una presencia importante en lo referente a la cognición. Con un mismo porcentaje (13%) se encuentran el área Procesos y prácticas educativas (II) y la de Políticas educativas (VI).

Si las anteriores representan el interés y la preocupación de los académicos e investigadores, también es muy relevante hacer notar que no se detectó ningún trabajo del área de *Currículo*, y muy escasos la de Educación, economía y sociedad, lo que es un indicador de que son áreas en las que es conveniente animar la investigación.

Libros de investigación

Los libros de investigación educativa son bastante más escasos que los artículos en revistas. El costo de publicación, la tardanza derivada de los trámites burocráticos y la falta de financiamiento hacen que sean muy limitadas las ediciones. Se encontraron 18 libros referidos a la investigación educativa en la entidad en el periodo 1990-2000 y 10 capítulos de libro. De los libros 11 (61%) son individuales, 5 (28%) son de coautoría y 2 (11%) colectivos.

Las instancias que financian y editan los 18 libros son: ITESO, 28%; Colegio de Jalisco, 28%, coeditados, 2 con la Universidad de Guadalajara, y uno con la SEJ; la UNIVA, la SEJ y la UPN-Ajusco —que aunque no es una institución de la entidad publica trabajos de investigadores jaliscienses— con 11% cada una, y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el CIESAS con una publicación cada una que representan 6 por ciento.

En cuanto a las áreas del conocimiento se pueden identificar que 32% de ellas se encuentran en el campo de Procesos y prácticas en el aula (II.2), enseguida con 21%, el de Epistemologías, teorías y educación (X.1). En menor proporción están el área de Historiografía de la educación en el campo del siglo XX (IX.4) con 14%, y con 11% el de Políticas educativas de la educación básica (VI.1). Finalmente, entre las de menor presencia se en-

cuentran el área de Didácticas especiales y medios, en el campo de las Matemáticas (IV.1) con 7% y, con el mismo porcentaje, el Campo de la investigación educativa (XI).

Como se puede observar el campo de los Procesos y las prácticas en el aula coincide como uno de los de mayor producción, tanto en este rubro como en los otros analizados. También es clara la preocupación de los investigadores por aportar a la metodología de la investigación y a la teoría educativa.

Participación en eventos académicos

Se localizaron 365 ponencias de instituciones de educación superior, públicas o privadas, del estado de Jalisco —147 de ellas publicadas en extenso— que participaron de 1990 hasta el 2000 en eventos estatales, los Congresos Nacionales de Investigación Educativa que organiza el COMIE y los congresos internacionales de investigación educativa (III, IV y V) realizados en Tamaulipas. Para el siguiente análisis se incluyeron 346 de los 365, en virtud de que algunas no aportaron datos suficientes. Las categorías de análisis utilizadas fueron cantidad de ponencias, autor, nivel educativo, área y campo, tipo de sujeto, contexto, objeto, cobertura, perspectiva teórica, perspectiva metodológica, instrumentos y productos.

En la década de los noventa se realizaron 30 eventos. El año de 1996 fue el de mayor movimiento, con ocho. Antes y después de esa fecha los eventos decrecen. La razón del crecimiento se debe a la consolidación de los programas de posgrado de la región. Su descenso se debe a los problemas de apoyo financiero que han sufrido las instituciones públicas. En 1996 la Secretaría de Educación Jalisco organiza 4 eventos, posteriormente desciende su presencia a dos por año y sólo uno en el 2000.

La mayor presencia en la organización de eventos la tiene la Secretaría de Educación Jalisco (11) y la Universidad de Guadalajara (8). En el caso de la SEJ, 7 han sido organizados por el posgrado y 4 por las normales. Cabe destacar que la Secretaría reporta, en esta década, su primer evento, en 1995 (por el posgrado). La presencia de las IES privadas, del ITESO y ULSAG es destacada con 9 (27%), es decir, 5 y 4, respectivamente. El total fue de 33 eventos.

De 346 ponencias presentadas, 241 fueron en eventos estatales, 76 en nacionales y 29 internacionales. La mayoría pertenece a organismos públicos, 314 (90%). Destaca la presencia de participantes de la SEJ con 63%. La participación privada es menos de uno por ciento.

De las 221 ponencias de la Secretaría de Educación Jalisco, 109 son de posgrado (49%), 64 son de normales (casi 29%) y el resto de otras dependencias.

El nivel básico es al que más se refieren las ponencias presentadas (46%), puede deberse a la fuerte presencia de académicos y estudiantes de las instituciones de la Secretaría de Educación Jalisco. Se trata en un gran porcentaje de docentes que estudian en el posgrado. Si se suman las ponencias del nivel superior y el posgrado (99), alcanzan 28%. Vale destacar la ausencia de estudios presentados para el nivel inicial y la tele secundaria.

De acuerdo con el campo temático se manifiesta una gran diversidad, sin embargo predominan las áreas de Procesos y prácticas educativas con 33%; Actores y formación en la educación, 26%; Aprendizaje y desarrollo, 10%; Didácticas especiales con 8% y Política educativa (VI) con 7 por ciento.

El área de Procesos y prácticas educativas (II) tiene la mayor cantidad de ponencias debido al impulso iniciado en el ITESO y al desarrollo y consolidación de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. La mayoría de estas investigaciones son auto intervenciones de la práctica docente o del aula (55), el resto se refieren a estudios cualitativos de prácticas escolares y procesos organizativos e institucionales (29 cada uno).

La producción del área I aborda con mayor insistencia los procesos de formación tanto de docentes como de investigadores (30)¹¹ y los temas relacionados con los estudiantes (34).

Los campos de procesos socioculturales y desarrollo, cognición y educación especial son los más fuertes del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales y del ITESO se presentaron casi en la misma proporción (11, 12 y 12), así como en Didácticas especiales. De ésta llama la atención que las ponencias se encuentren ubicadas principalmente en educación para la salud, recreación y el deporte y los medios y nuevas tecnologías con 9 y 7 ponencias, respectivamente.

Destaca la presencia casi exclusiva del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio en las siguientes áreas. En Políticas educativas abordan sobre todo el nivel superior y el posgrado con 13 ponencias, y 8 en educación básica. En el área de Historiografía de la educación se presentaron 10 en la línea del siglo XX, 2 en el XIX y 6 en la educación en la época colonial.

En cuanto al área VII Educación, economía y sociedad con 4.61% del total, las líneas más abordadas son Educación y trabajo y educación y

¹¹ El número entre paréntesis se refiere a la cantidad de ponencias presentadas en este campo.

mercado laboral con 5 ponencias cada uno. Una de las líneas más abordadas en las dos décadas pasadas, Pobreza, desigualdad social y educación sólo contó con una ponencia.

De acuerdo con la categoría de sujetos estudiados la mayoría de las ponencias se concentran en estudiantes (127) y profesores (126) principalmente. Otros sujetos abordados son investigadores (17), directivos (9), padres de familia (5). Algunos combinan directivo y profesor (1) o estudiante y padres de familia (3). El que menos se aborda es el personal administrativo y técnico (1).

El contexto del problema de investigación educativa expresada en las ponencias es principalmente dentro de una institución educativa (47.3%) y del aula (42.9%), en menor cantidad la investigación se desarrolla dentro de una comunidad (6.6 por ciento).

Con relación a las disciplinas de las ponencias que lo explicitan, destacan la pedagogía (189, 54%) y la psicología (42, 12%). Aunque empiezan a sobresalir nuevas disciplinas en la investigación educativa, como la antropología (11), la administración (6), la economía (5) y la sociología (16). Algunas ponencias se inscriben en la multidisciplinariedad, pero no indican con exactitud el dato.

Se puede apreciar claramente un aumento significativo de la investigación de corte cualitativo. Casi 47% asumió esta postura (162), y la metodología cuantitativa, 32.8% (114). Muy pocos afirman haber utilizado una perspectiva mixta (cualitativo-cuantitativo) con 47. El resto no lo reporta. De los enfoques que se pudieron detectar del cuantitativo destaca el descriptivo (39), clínico (7), cuasi-experimental (6), empírico-analítico (33), hipotético-deductivo (28), y el experimental (1). Los enfoques del paradigma cualitativo fueron los siguientes: etnografía (37), fenomenología (11), hermenéutica (7), historia de vida (23), historia oral (8), historiografía (15), investigación-acción (55). Dentro de este paradigma también se incluyó la investigación documental (6) relacionada con los procesos históricos.

Los instrumentos que se refieren en las ponencias fueron 512. Los más utilizados son el registro y observación etnográfica con 38%, la entrevista con 11%. Le siguen el cuestionario con 7.6 % y las encuestas con 6.64 por ciento.

Conclusiones, la producción y difusión

La década de los noventa puede ser considerada como la etapa de mayor actividad participativa con relación a eventos académicos de investigación educativa en los ámbitos estatal, nacional e internacional.

Se identificaron 265 artículos en publicaciones referidas a la investigación educativa en Jalisco, distribuidas en diferentes revistas, algunas de ellas de alcance nacional. Las más relevantes son: *Sinéctica*, *Renglones*, *Educar*, *Revista UNIVA* y *CIPS*.

Como mencionamos, las revistas que han publicado la mayor cantidad de artículos de investigación educativa son: *Educar*, con 93 y *La Tarea*, con 76. Entre ambas se difunde 63% del total de artículos, lo que muestra el interés que tienen por difundir los resultados y trabajos sobre investigación. Éstas han publicado la mayor parte de los artículos que difunden la investigación realizada en la entidad, teorizan acerca del proceso de investigar y además se proponen caminos e instrumentos para el proceso de indagación.

Se observa una tendencia creciente en el número de artículos publicados. De 1990 a 1991, se identifican solamente 7, el segundo periodo, de 1992 a 1996, el promedio de artículos publicados fue de 15 por año, con excepción de 1993 que se cuentan 41 textos. Finalmente, de 1997 a 2000, se identifican 41 en promedio por año. Es claro que tanto la investigación en sí misma, como el interés de difundirla y aportar a su consolidación está siendo, en Jalisco, un proceso consistente.

En general, existe interés en el área de las Didácticas especiales (21%) en matemáticas, lengua y ciencias histórico sociales. Enseguida, con 17%, está el área de Aprendizaje y desarrollo con un desarrollo importante en lo referente a la cognición. Con un mismo porcentaje (13%) se encuentran el área Procesos y prácticas educativas (II) y la de Políticas educativas (VI). No se detectó ningún trabajo del área de Currículo, y muy escasos en Educación, economía y sociedad lo que es un indicador de que son áreas en las que es conveniente animar la investigación.

Los libros encontrados fueron 18, la mayoría dedicados al campo de Procesos y prácticas en el aula. Las instancias que financian y editan estas publicaciones son el ITESO, el Centro de Investigación y Estudios y Antropología Social, la UNIVA y la Secretaría de Educación Jalisco.

La mayoría de los ponentes están de alguna forma vinculados con las instituciones de posgrado, ya que la gran mayoría de los trabajos presentadas en eventos de investigación educativa fueron elaboradas por estudiantes. Algunas de las ponencias (muy pocas) han sido presentadas por investigadores consolidados, desde luego, esto no puede ser casual y debe haber factores socioeconómicos que lo expliquen.

Muchos profesores se han acercado a los programas institucionales de posgrado en un afán por alcanzar mejoras laborales y económicas (carrera magisterial), pero no han encontrado en la actividad investigativa una vo-

cación y sólo presentan su trabajo de investigación como un trámite para obtener su grado.

Hace falta un estudio que dé cuenta de la calidad de las ponencias y trabajos realizados hasta este momento.

TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN JALISCO. A MODO DE CONCLUSIÓN GENERAL

El análisis más global de las descripciones anteriores permite identificar algunas tendencias importantes que prefiguran las de la investigación educativa en la década pasada y las perspectivas para la siguiente.

La investigación educativa en Jalisco se perfila rápidamente hacia su consolidación, tanto desde el punto de vista de las condiciones institucionales para desarrollarla, como desde la producción individual, en grupos o en comunidades y redes de investigación.

La institucionalización de la investigación debe entenderse no solamente por la existencia de condiciones materiales y financieras sino, sobre todo, por la conformación de una cultura para la investigación que se encuentra distribuida de manera irregular en el conjunto de las instituciones.

Para el proceso de consolidación institucional de la investigación educativa parece influir el establecimiento de trabajo colegiado de grupos articulados de investigadores con líneas de investigación compartidas ligadas a programas académicos y decisiones de incidencia.

Existen diversas condiciones institucionales que han sido detonantes para el desarrollo y consolidación de la investigación educativa, ellas son el fortalecimiento del posgrado, la constitución de grupos de investigación, la conformación de líneas de estudio que permite aglutinar la producción alrededor de un campo teórico metodológico a través de los cuales se identifican los investigadores consolidados e iniciales, así como el fortalecimiento de la cultura de la investigación y la publicación consistente de los resultados.

En las instituciones donde la investigación no se ha consolidado destaca el hecho de que no han prefigurado sus líneas ni han conformado grupos de investigación que contribuyan a fortalecer la cultura investigativa y formar nuevos investigadores. Tampoco existe una cultura de la publicación de los productos de estudio.

Los criterios que se han establecido para construir de las líneas de investigación, dependen de los intereses y campos de especialización de los investigadores, es decir, no se ha partido de diagnósticos de las necesidades o prioridades de los usuarios y tomadores de decisión. Una de las pers-

pectivas que se pueden ensayar en el futuro es la conformación de estrategias de acercamiento entre los investigadores líderes y los académicos de diversas instancias públicas y privadas que puedan contribuir a diseñar las necesidades y prioridades de la investigación educativa. No se trata de desconocer los intereses y las capacidades de los actores-investigadores, sino de articular la producción al uso de la investigación.

A través de ésta y de otras estrategias deberá vencerse la problemática del bajo financiamiento a la investigación, es decir, para proporcionar el tiempo suficiente dedicado a esta actividad, los recursos bibliográficos, espacios adecuados, computadoras y, eventualmente, pagos de viáticos y pasajes para la asistencia a foros académicos o para la realización de la investigación. Todavía no se identifican procesos de financiamiento concretos.

Los investigadores están abandonando el trabajo individual, cada vez más se agrupan de manera institucional, interinstitucional, en redes y comunidades de investigación. Aunque todavía hay pocos grupos de referencia detectados, se perfilan más por su producción en determinados campos de especialización. Los campos temáticos de mayor relevancia por su cantidad, calidad y difusión, ligados a las comunidades de investigación, son Procesos y prácticas educativas, Aprendizaje y desarrollo e Historiografía de la educación. Como consecuencia del desarrollo y difusión de estos campos, se observa una clara tendencia teórica y metodológica de la investigación cualitativa, sobre todo en la perspectiva fenomenológica y etnográfica.

Se pueden identificar claras repercusiones de la investigación educativa en la generación de programas académicos, consolidación de campos de la investigación educativa como la maestría en Educación con intervención en la práctica educativa y la especialidad en desarrollo cognitivo, del ITESO. Los productos de estos campos son citados en la mayoría de las tesis de posgrado.

Las publicaciones son parte indispensable del proceso de investigación, permite la difusión, hace posible la incidencia de los productos en la práctica, propicia la creación y evidencia los grupos de referencia. En este sentido destacan las revistas *Educar*, *La Tarea*, *Sinéctica* y *Renglones*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves Rodríguez, Sergio Concepción (2000). "Antecedentes de los posgrados en educación en México", en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.
- Aceves Rodríguez, Sergio Concepción (2000). "Los posgrados en Jalisco: notas para una ubicación preliminar", en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.

- Aguilar González, Luz Eugenia (1999). *La investigación educativa en México en el umbral del siglo XXI*, Zapopan: UNIVA.
- Álvarez Páramo, Patricia (1995-1996). “El jardín de niños. Una alternativa para la lectura”, en *Renglones*, núm. 32, Tlaquepaque.
- Álvarez Páramo, Patricia (1997). “Algo más acerca de la escritura del preescolar”, en *Renglones*, núm. 37, Tlaquepaque.
- Álvarez Romero y Aguilar González (1998). *El autoaprendizaje investigativo*, Zapopan: UNIVA.
- Bazdresch Parada, Miguel (1993). “El campo de la dirección”, en *Renglones*, núm. 25, Tlaquepaque.
- Bazdresch Parada, Miguel (1996). “La transformación de la práctica educativa y el cambio social”, en *Renglones*, núm. 34, Tlaquepaque.
- Bazdresch Parada, Miguel (1997). “Notas para fundamentar la intervención educativa crítica”, en *Educación*, nueva época, núm. 1, Guadalajara.
- Bazdresch Parada, Miguel (1998). “Las competencias en la formación de docentes”, en *Educación*, nueva época, núm. 5, Guadalajara.
- Bazdresch Parada, Miguel (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*, Guadalajara: Educación/SEJ.
- Bazdresch Parada, Miguel (1998). “La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa” en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.
- Becerra Rodríguez, José Antonio (1993) en *Renglones*, núm. 15, Tlaquepaque.
- Becerra, Aída del Carmen (2000). “Las capacidades y las potencialidades humanas ¿son posibles en la época del hombre virtual?”, en *Renglones*, núm. 15, Tlaquepaque.
- Betancourt Morejon, Julián (1999). “Creatividad en la educación: educar para transformar” en *Educación*, nueva época, núm. 10, Guadalajara.
- Betancourt Morejon, Julián y Valdez Sierra, Ma. de los Dolores (1998). “Jerome Bruner: uno de los precursores de los estudios sobre estrategias cognitivas”, en *Educación*, nueva época, núm. 6, Guadalajara.
- Bitzer, Óscar (1993). “Educación para adultos, un enfoque andragógico”, en *Educación*, núm. 2, Guadalajara.
- Caamaño Cano, Víctor Manuel (1992). “El acuerdo para la modernización y los profesores”, en *La Tarea*, núm. 1, Guadalajara.
- Caamaño Cano, Víctor Manuel (1993). “La democracia en el aula como aporte a la prevención de la delincuencia”, en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Caamaño Cano Bárbara Cristina (1994). “Vinculación docencia-investigación en las escuelas normales”, en *Mándala*, núms. 3-4, Guadalajara.

- Caamaño Cano, Bárbara Cristina (1996). "Identidad profesional", en *Mándala*, núms. 5 y 7, Guadalajara.
- Cabrera Vazquez, Elsa (1993). "Taller de tecnología por educación tecnológica" en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Camacho Becerra, Arturo (1998-1999). "La enseñanza del dibujo y la pintura en los liceos de Jalisco", en *Renglones*, núm. 14, Tlaquepaque.
- Camarena, Paulina (1994). "La observación y el registro de la práctica educativa" en *Educación*, núm. 7, Guadalajara.
- Campechano Covarrubias, Juan (1992). "Sobre la enseñanza de las preparaciones lógico-matemáticas", en *La Tarea*, núm. 1, Guadalajara.
- Campechano Covarrubias, Juan (1993). "El cambio en la práctica docente en la educación secundaria", en *La Tarea*, núms. 2 y 3, Guadalajara.
- Campechano Covarrubias, Juan (1994). "Una educadora en el año 2045", en *Mándala*, núms. 3-4, Guadalajara.
- Campechano Covarrubias, Juan (1997). *Los usos de la teoría en la transformación de la práctica docente: en torno a la intervención de la práctica*, Guadalajara: unidad editorial del estado Jalisco.
- Campechano Covarrubias, Juan; Millán Vega, Francisco Rafael y Pérez Reynoso, Miguel Ángel (1998). "Confirmación del campo problemático de la investigación educativa en el ámbito de la educación pública en Jalisco", en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Cantarell Banda, María del Carmen; Tapia Águila, Ángela (1997). "Acciones didácticas que propician el aprendizaje significativo. observación de la práctica docente en quinto grado de educación primaria", en *CIPS*, Guadalajara.
- Carbajal, Patricia (1997). "La paz y los derechos humanos en la disciplina escolar", en *Sinéctica*, núm. 11, Tlaquepaque.
- Cárdenas Castillo, Cristina (1999). "De cuentos de hadas y procesos de investigación", en *Educación*, nueva época, núm. 8, Tlaquepaque.
- Casillas Cerna, Miguel Ángel (1998). "Capacitación a docentes en el desarrollo de potenciales: una estrategia para elevar la calidad de la educación", en *Educación*, nueva época, núm. 6, Guadalajara.
- Casillas Cerna, Miguel Ángel (1999). "Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula", en *Educación*, nueva época, núm. 10, Guadalajara.
- Casillas Cerna, Miguel Ángel (1999). "La integración educativa en el estado de Jalisco: retos y perspectivas" en *Educación*, nueva época, núm. 11, Guadalajara.
- Castañeda, Carmen y Cortes, Myrna (1997). "Huir de la Babilonia de este mundo. Educación, protección legal y voces de mujeres en Guadalajara", en *Educación*, nueva época, núm. 3, Guadalajara.

- Castañeda, Carmen (compiladora) (1995). *Historia social de la universidad de Guadalajara*, Guadalajara: CIESAS y UdeG.
- Castañeda Linares, Mariano (1992). "Educación y ciencia", en *Educación*, nueva época, núm. 1, Guadalajara.
- Castillo Castaldi, Teresita; Leos Guzmán, Ma. Elena y Loza Rivera, Laura (1999). "El estilo comunicativo del maestro y la participación del alumno", en *CIPS*, segunda época, núm. 2, Guadalajara.
- Celis Ramírez, Víctor Manuel (1997). "El perfil matemático del docente visto a través de un modelo. Problemas numéricos simples", en *Educación*, nueva época, núm. 2, Guadalajara.
- Cervantes Ríos, José Carlos (1998). "Dialéctica y modelos educativos", en *CIPS*, segunda época, núm. 1, Guadalajara.
- Cobián Sánchez, María; Nielsen Dhont, Anita y Solís Campos, Abraham (1999). "Contexto sociocultural y aprendizaje significativo", en *Educación*, nueva época, núm. 9, Guadalajara.
- Collignon, María Martha (1994). "Una experiencia de evaluación de profesores universitarios", en *Sinéctica*, núm. 5, Tlaquepaque.
- Corrales Díaz, Carlos (1997-1998). "Los usos educativos del web", en *Renglones*, núm. 13, Tlaquepaque.
- Cortés Arma, Cristina (1999). "Actitudes del docente no especializado frente a la integración de alumnos con discapacidad", en *CIPS*, segunda época, Guadalajara.
- Coz y Estrada (1996). "El nacimiento de la significación. A la memoria de Jean Piaget (1896-1980)", en *Renglones*, núm. 35, Tlaquepaque.
- Coz y Estrada (1997). "Aprender a contar y el número operatorio", en *Renglones*, núm. 38, Tlaquepaque.
- Chávez Contreras, José; Velasco, Alicia; Nuño, Guadalupe (1992). "A propósito de qué, cómo, cuándo, dónde y para qué de la docencia", en *Educación*, nueva época, núm. 1, Guadalajara.
- Chávez Contreras, José (1993). "Calidad en la educación", en *Educación*, núm. 2, Guadalajara.
- Chávez Contreras, José (1994). "Unidades de observación", en *Mándala*, núms. 3-4, Guadalajara.
- Chavez Contreras, José y Muñoz Venegas, Guadalupe (1994). "A propósito de evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación", en *Educación*, núm. 4, Guadalajara.
- Chavoya Peña, María Luisa (2000). "Reformas a la educación superior: articulación de la investigación y la docencia", en *Educación*, nueva época, núm. 14, Guadalajara.
- Fuentes Navarro, Raúl (1998). "Acercamientos socioculturales a la investigación de la comunicación: el gozne metodológico", en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.

- Dávila Chávez, Ana Vicenta (1999). “Programa para sustentar los procesos de integración en las licenciaturas de educación inicial”, en *Educar*, nueva época, núm. 11, Guadalajara.
- De Alba, Alicia (1990). “Ecología en los libros de texto de la escuela primaria” en *CIPS* Guadalajara.
- De la O Castellanos, Ana María (1997). “La historia oral como recurso metodológico en la enseñanza en la historia”. en *La Tarea*, núm. 9, Guadalajara.
- De la Torre, Federico (1994-1995). “Dos antecedentes de la educación superior privada. las escuelas libres de jurisprudencia e ingeniería”, en *Renglones*, núm. 30, Tlaquepaque.
- Delgado Reyes, Jorge (1992). “Desnutrición y aprendizaje”, en *Educar*, nueva época, núm. 1, Guadalajara.
- Elizondo Vega, Guadalupe (1994). “Hacia una cultura de los derechos del niño”, en *Educar*, nueva época, núm. 1, Guadalajara.
- Enríquez, Román y Valencia (1998). “La investigación social en Jalisco (1996-1997)”, en *Renglones*, núm. 40, Tlaquepaque.
- Escareño Soberanes, Fortino (1997). “Algunas técnicas para enseñar a resolver problemas verbales con educaciones. Problemas numéricos simples”, en *Educar*, nueva época, núm. 2, Guadalajara.
- Escobar Tabera Carrillo, Ramón (1997). “El razonamiento heurístico en la enseñanza de la estadística”, en *Educar*, nueva época, núm. 2, Guadalajara.
- Escobar Tabera Carrillo, Ramón (1998). “¿Qué es un valor? axiología y pedagogía”, en *CIPS*, segunda época, núm. 1, Guadalajara.
- Escobar Zúñiga, Fernando (1997-1998). “La incorporación de nuevas tecnologías en la educación”, en *Renglones*, núm. 39, Tlaquepaque.
- Espinosa Chávez, Juan Fernando (1994). “Las necesidades de la educación especial”, en *Mándala*, nums. 3-4, Guadalajara.
- Fernández-Ledezma Villaseñor, Olinca (1993). “Centro de investigación y difusión de la educación preescolar, un proyecto importante”, en *Educar*, núm. 3, Guadalajara.
- Figueroa Pintor, Ana María (1990). «La etnografía: un enfoque teórico-metodológico en la investigación educativa», en *CIPS*, Guadalajara.
- Figueroa Pintor, Ana María (1992). “Los libros de texto y el aprendizaje de la historia”, en *La Tarea*, núm. 1, Guadalajara.
- Flores Talavera, María del Carmen (1995). “La docencia como investigación participativa”, en *La Tarea*, núm. 7, Guadalajara.
- Gálvez Rodríguez, Lilia (1999). “La fenomenología hermenéutica para el análisis del lenguaje educativo ético en la obra narrativa: análisis de la obra de un filósofo de la educación”, en *Educar*, nueva época, núm. 9, Guadalajara.

- Galindo, Jesús (1995). *Entre la exterioridad y la interioridad. apuntes para una metodología cualitativa*, Tlaquepaque: ITESO.
- García Alcaraz, María Guadalupe y García Ruiz, Elvia (1997). “Zunismo y escuelas particulares en Jalisco: conflicto y resistencia”, en *Educación*, nueva época, núm. 3, Guadalajara.
- García Alcaraz, María Guadalupe (1997). “Las escuelas municipales en tiempos de crisis y restauración (Guadalajara: 1861-1876.)”, en *La Tarea*, núm. 9, Guadalajara.
- García Alcaraz, María Guadalupe (1999). “Informe de trabajo de la coordinación de la unidad de investigación del instituto superior de investigación y docencia para el magisterio”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- García Carmona, Oscar (1993). *La educación superior en el occidente de México*, tomo II siglo XX, Zapopan: El Colegio de Jalisco/UdeG.
- García Carmona, Óscar e Ibarra Ibarra, Sonia (1994). *La educación en Jalisco durante el proceso modernizador 1992-1994*, Zapopan: El Colegio de Jalisco/SEJ.
- García Carmona, Óscar e Ibarra Ibarra, Sonia (2000). *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*, Guadalajara: SNTE.
- García González, Carlos M. (1998). “Estudio de la enseñanza y el aprendizaje comprensivo para la geohistoria de Jalisco”, *Educación*, nueva época, núm. 6, Guadalajara.
- García González, Carlos M. (2000). “Estudio comparativo de los programas de maestría en educación en la región centro-occidente”, en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.
- García Herrera, Adriana Piedad (1997). *La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente. En torno a la intervención de la práctica*, Guadalajara: unidad editorial del estado de Jalisco.
- García Herrera, Adriana Piedad (1999). “Aprendiendo a recuperar la práctica docente: el entrenamiento en la elaboración de registros”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- García Ruiz, Ramón (1993). “Definición de educación básica”, en *Educación*, núm. 3, Guadalajara.
- García Flores, María del Socorro (1993). “Cómo resolvieron algunos alumnos de segundo grado una situación de reparto”, en *Educación*, núm. 2, Guadalajara.
- Gómez Álvarez, David (2000). *Educación en el federalismo. la política de descentralización educativa en México*, Tlaquepaque: ITESO.
- Gómez García, María Luisa (2000). “Evolución de la producción escrita de los alumnos de la maestría en ciencias de la educación del isidm: un acercamiento semiótico”, en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.
- Gómez Gómez, Elba Noemí (1995). “La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo”, en *Sinéctica*, núm. 7, Tlaquepaque.

- Gómez Gómez, Elba Noemí (1997). “Los semestres de campo: una estrategia educativa hacia la transformación social”, en *Sinéctica*, núm. 10, Tlaquepaque.
- Gómez Gómez, Elba Noemí (1998). “La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente”, en *Educación*, nueva época, núm. 5, Guadalajara.
- Gómez, Luis Felipe (1997). “El texto y la construcción de sentido. una metodología de análisis”, en *Renglones*, núm. 37, Tlaquepaque.
- Gómez, Luis Felipe (1997). “Resultados de un programa para mejorar las actitudes y el pensamiento en niños de primaria”, en *Renglones*, núm. 37, Tlaquepaque.
- Gómez, Luis Felipe (1997). “La importancia de la evaluación”, en *Renglones*, núm. 37, Tlaquepaque.
- Gómez, Luis Felipe (1997). *La enseñanza de las matemáticas*, colección Huella núm. 24, Tlaquepaque: ITESO.
- Gómez, Luis Felipe (1998). “El aprendizaje basado en metas: una teoría de aprendizaje para transformar la práctica educativa”, en *Educación*, nueva época, núm. 6, Guadalajara.
- Gómez, Luis Felipe (2000). “El desarrollo de habilidades de pensamiento durante la enseñanza”, en *Renglones*, núm. 45, Tlaquepaque.
- González Carranza, Rosa María (1994). “¿Habla usted matemáticas?”, en *Educación*, núm. 8, Guadalajara.
- González de la Mora, Rubén (1993). “Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje”, en *Educación*, núm. 3, Guadalajara.
- González de la Rocha, Mercedes (1995). “Los imponderables de la vida cotidiana en comunicación, sentido y vida cotidiana”, en *Renglones*, núm. 11, Tlaquepaque.
- González Martínez, Luis (1993). “Recuperación de la práctica educativa: una alternativa a la investigación”, en *Sinéctica*, núm. 2, Tlaquepaque.
- González Martínez, Luis (1993). “Un acercamiento metodológico a la investigación cualitativa”, en *Sinéctica*, núm. 3, Tlaquepaque.
- González Martínez, Luis (1997). “La investigación en el currículo para la formación de docentes”, en *Sinéctica*, núm. 10, Tlaquepaque.
- González Martínez, Luis (1998). “La sistematización y el análisis de datos cualitativos”, en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.
- González Velasco, Luciano (1999). “La formación de docentes en educación abierta y a distancia”, en *La Tarea*, núm. 11, Guadalajara.
- González Zárate, Raúl (1999). “La telesecundaria, una modalidad educativa exitosa”, en *La Tarea*, núm. 11, Guadalajara.
- González, Ocegüera y Román (1993). “Una experiencia colectiva en investigación educativa”, en *Sinéctica*, núm. 3, Tlaquepaque.

- González, Urrea, Medrano y Arregui (1993). “La propuesta de un libro de matemáticas para primero de primaria”, en *Sinéctica*, núm. 3, Tlaquepaque.
- Gould Bei y Ramírez Barón (1999-2000). “La vinculación y el perfil del egresado”, en *Renglones*, núms. 43-44, Tlaquepaque.
- Greybeck, Daniels; Moreno Bayardo, María Guadalupe y Peredo Merlo, María Alicia (1998), “Reflexiones acerca de la formación de docentes”, en *Educación*, nueva época, núm. 5, Guadalajara.
- Guajardo, Eliseo (1999). “La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales”, en *Educación*, nueva época, núm. 11, Guadalajara.
- Gutiérrez Campos, Bertha Lilia (1996). “La mujer como agente de cambio en la educación: un estudio de caso”, en *La Tarea*, núm. 8, Guadalajara.
- Gutiérrez Zermeño, Daniel y Álvarez Cuevas, Cristina (1993). “La enseñanza de las ciencias naturales en secundaria”, en *La Tarea*, núms. 2 y 3, Guadalajara.
- Guzmán Guzmán, Eva (1996). “La ‘domesticación’ de las mexicanas, a propósito del estudio de Graciela Hierro”, en *La Tarea*, núm. 8, Guadalajara.
- Hernández Ángel, Patricia (2000). “Los medios de comunicación y la educación no formal como un recurso para el aprendizaje de las nuevas generaciones”, en *La Tarea*, núm. 12, Guadalajara.
- Hernández Arthur, Gabriela María (1999). “La capacidad sobresaliente. una necesidad educativa especial en todos los sujetos”, en *Educación*, nueva época, núm. 11, Guadalajara.
- Hernández Gallardo, Sara Catalina (1997). “El proceso de evaluación dinámica. Análisis de un caso en geometría”, en *Educación*, nueva época, núm. 2, Guadalajara.
- Hernández Gallardo, Sara Catalina (1999) “Pensamiento lógico, analítico estructural. Su evaluación en estudiantes de nivel medio y superior”, en *CIPS*, segunda época, núm. 2, Guadalajara.
- Hernández Gallardo, Sara Catalina; Escobar Tabera, Ramón y Moreno Castañeda, Manuel (1999). “Los procesos perceptivos en los aprendizajes y la calidad del diálogo en los participantes de los foros en línea, una investigación internacional del CIPS y la UdeG”, en *La Tarea*, núm. 11, Guadalajara.
- Hernández, Óscar (1996). “La formación social de los universitarios”, en *Renglones*, núm. 34, Tlaquepaque.
- Hernández, Hilda Elena (1995). “De lecturas y significaciones”, en *Renglones* núm. 31, Tlaquepaque.
- Herrero Serment, Lorena y Álvarez Páramo, Patricia (2000) “La construcción colectiva: un proceso de enseñanza y de aprendizaje”, en *Renglones*, núm. 45, Tlaquepaque.
- Herrero Serment, Lorena (1995-1996). “El reto de enseñar a pensar a los niños”, en *Renglones*, núm. 32, Tlaquepaque.

- Herrero Serment, Lorena (1997). “La estimulación cognoscitiva en el trabajo escolar”, en *Renglones*, núm. 37, Tlaquepaque.
- Ibarra, Antonio (1993). “La necesidad colectiva del pasado como identidad”, en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Ibarra García, Alberto (1996). “Género y la salud del docente: una visión alternativa”, en *La Tarea*, núm. 8, Guadalajara.
- Ibarra Ibarra, Sonia (1993). “Teodora Manríquez, vida y energía por la labor docente”, en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Ibarra Ibarra, Sonia (1999). “Los estelares”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Ibarra Ibarra, Sonia (2000). “Tomás Fregoso Villaseñor 50 años de magisterio”, en *La Tarea*, núms. 13 y 14 Guadalajara.
- Ibarra Ibarra, Sonia (2000). “La maestra Braulio”, en *La Tarea*, núm. 12, Guadalajara.
- Jaime, Lourdes (1994). “A la actualidad por los libros”, en *Renglones*, núm. 29, Tlaquepaque.
- Jáuregui Ramírez, María de Jesús (1999). «Sólo para internautas», en *CIPS*, segunda época, núm. 2, Guadalajara.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (1995). “La investigación y la formación de docentes en educación normal”, en *La Tarea*, núm. 7, Guadalajara.
- Juárez Rodríguez Julia Adriana (2000). “La reforma educativa. una conjugación entre sujeto y proyecto”, en *Educación*, nueva época, núm. 14, Guadalajara.
- Kleemann Godínez, J. Jesús (2000). “Técnica y tecnología en la educación del futuro.”. en *La Tarea* núm. 12, Guadalajara.
- Lara Rojo, Fernando (1997-1998). “Sistemas de conocimiento y de adquisición de conocimiento en la tele-enseñanza”, en *Renglones*, núm. 39, Tlaquepaque.
- Lerner, Victoria (1999). “Los adolescentes y la enseñanza de la historia”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- López Uriarte, Francisco Xavier (1999). “Consideraciones en torno al proceso de atención de los menores con trastornos profundos del desarrollo en el centro de atención múltiple de educación especial”, en *La Tarea*, núm. 11, Guadalajara.
- Luévanos Aguirre, Celia (1998). “La identidad de género de padres y madres docentes”, en *Educación*, nueva época, núm. 7, Guadalajara.
- Macías Comparán, Susana (1993). “La educación secundaria: ejercicio de poderes”, en *La Tarea*, núms. 2 y 3, Guadalajara.
- Madrigal Méndez, Emma (1992). “Una forma diferente del aprendizaje de la lecto-escritura y de la matemática”, en *La Tarea*, núm. 1, Guadalajara.
- Martín del Campo, Socorro (2000). “El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando”, en *Educación*, núm. 2, Guadalajara.

- Martínez C., Margarita (2000). “Panorámica de la educación artística en el nivel primaria”, en *Educación*, nueva época, núm. 15, Guadalajara.
- Mandujano Herrera, Julieta; Paniagua Villarruel, Maribel; Vargas Salinas, Ma. del Carmen (1999). “Del pensamiento interdisciplinario a la acción: una experiencia del trabajo en el centro de atención psicopedagógica de educación preescolar (CAPEP) Jalisco”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Martínez González, Luis (1997). “La investigación en el currículo para la formación de docentes”, en *Sinéctica*, núm. 10, Tlaquepaque.
- Martínez Moya, Armando (1997). “Los cazadores del aula perdida: notas sobre historiografía de la educación básica en el periodo colonial en Guadalajara”, en *La Tarea*, núm. 9, Guadalajara.
- Martínez Moya, Armando (1999). “Sobresaltos de una pedagogía ranchera, nostalgia de los amagos de una educación a distancia en el ámbito rural”, en *La Tarea*, núm. 11, Guadalajara.
- Martínez Moya, Armando y Caamaño Cano, Víctor Manuel (1999). “La investigación de los profes: entre la exigencia académica y el testimonio anecdótico”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Martínez Ortega, Lucía Eréndira (1993). “La radio, un valioso recurso para la enseñanza”, en *La Tarea*, núms. 2 y 3, Guadalajara.
- Martínez Yáñez, Trinidad (1994). “La importancia de una auto reflexión al iniciar la carrera de licenciada en educación preescolar”, en *Mándala*, núms. 3-4, Guadalajara.
- Mata Vargas, Enrique (1994). “Manual de investigación para la elaboración de tesis”, en *Educación*, núm. 8, Guadalajara.
- Mejía Arauz, Rebeca y Sandoval, Sergio (1991). “La investigación en ciencias sociales”, en *Renglones*, núm. 18, Tlaquepaque.
- Mejía Arauz, Rebeca; Sandoval, Sergio y Luengas, Pablo (1992). “La transformación del estilo docente en la universidad”, en *Renglones*, núm. 23, Tlaquepaque.
- Mejía Arauz, Rebeca (1994). “La docencia formativa como realidad posible”, en *Renglones*, núm. 29, Tlaquepaque.
- Mejía Arauz, Rebeca (1994). “Transformación de la práctica docente universitaria”, en *Renglones*, núm. 28, Tlaquepaque.
- Mejía Arauz, Rebeca (1995-1996). “El reto actual del maestro universitario”, en *Renglones*, núm. 33, Tlaquepaque.
- Mejía Arauz, Rebeca (1996). “La mediación y la transformación social”, en *Renglones* núm. 34, Tlaquepaque.
- Mejía Arauz, Rebeca y Sandoval C., Sergio Antonio (1996). *Interacción social y activación del pensamiento. transformación del estilo docente*, Tlaquepaque: ITESO.
- Mejía Arauz, Rebeca (1997). “Participación sociocultural y desarrollo del pensamiento”, en *Renglones*, núm. 37, Tlaquepaque.

- Mejía Arauz, Rebeca (1998). “El microanálisis en el estudio de la mediación sociocultural de procesos cognoscitivos”, en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.
- Mejía Arauz, Rebeca (2000). “Colaboración y aprendizaje entre compañeros”, en *Ren-glones*, núm. 45, Tlaquepaque.
- Mendoza Sánchez, María del Socorro (2000). “La generación audiovisual en el proceso del conocimiento”, en *La Tarea*, núm. 12, Guadalajara.
- Michel Arias, Marbella (1993). “El trabajo en preescolar”, en *La Tarea*, núm. 12, Guadalajara.
- Millán Vega, Francisco Rafael (1992). “Los métodos cualitativos en la investigación educativa”, en *La Tarea*, núm. 1, Guadalajara.
- Minakata Arceo, Alberto (1992). “Reflexiones para una teoría de la acción educativa” en *Ren-glones* núm. 23, Tlaquepaque.
- Minakata Arceo, Alberto (1994). “Innovación de la práctica educativa en instituciones escolares”, en *Sinéctica*, núm. 5, Tlaquepaque.
- Minakata Arceo, Alberto (1994). “La enseñanza de la investigación educativa en algunos posgrados de educación”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Minakata Arceo, Alberto (1997). *La instrumentación metodológica en la recuperación metodológica de la práctica docente. En torno a la intervención de la práctica*, Guadalajara: unidad editorial del estado de Jalisco.
- Miranda Montoya, Eduardo (1997). “El marco de construcciones mentales APOE y el concepto de función”, en *Educación*, nueva época, núm. 2, Guadalajara.
- Moncayo González, Luis Guillermo (1993). “Cualidades del método”, en *Educación*, núm. 3, Guadalajara.
- Montoya González, Sunny (1990). “Diálogo y valores en la relación educativa”, Guadalajara, s/d/e.
- Morán Quiroz, Hilda (2000). “Entre nota y nota la confianza brota”, en *Educación*, nueva época, núm. 15, Guadalajara.
- Morán Quiroz, Luis Rodolfo; Paniagua Villarruel, Maribel (1999). “La pregunta como ruta de encuentro con el otro: filosofía para niños como metodología de diálogo en posgrado”, en *CIPS*, segunda época, núm. 3, Guadalajara.
- Morán Quiroz, Rodolfo (1998). “Aprender a entrevistar”, en *Sinéctica*, núm. 13, Tlaquepaque.
- Moreno Bayardo, Greybec y Peredo Merlo (1998). “Reflexiones acerca de la formación de docente”, en *Educación*, nueva época, núm. 5, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1990). “Introducción a la metodología de la investigación educativa”, en *CIPS*, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1990). “Problemas en la formación de docentes-investigadores”, en *CIPS*, núm. 1, Guadalajara.

- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1993). “¿Por qué nuevos profesionales de la educación?”, en *Educar*, núm. 3, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1995). “Investigación e innovación educativa”, en *La Tarea*, núm. 7, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1997). “Cuándo, cómo y para qué resolver problemas en la enseñanza de las matemáticas”, en *Educar*, nueva época, núm. 2, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1998). “El desarrollo de habilidades como objetivo. una aproximación conceptual”, en *Educar*, nueva época, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1998). “Investigación educativa en el marco de la profesionalización de maestros”, en *CIPS*, segunda época, núm. 1, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1999). “Investigación para la innovación educativa”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1999). “La formación inicial de docentes para la educación básica. un análisis en paralelo España-México”, en *Educar*, nueva época, núm. 10, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1999). “Una conceptualización de la formación para la investigación”, en *Educar*, nueva época, núm. 9, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2000). “El sistema de posgrado en la secretaría de educación Jalisco. Génesis y camino hacia la consolidación”, en *La Tarea*, núm. 13 y 14, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2000). “La enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. El blanco y negro de algunas estrategias didácticas”, en *Educar*, nueva época, núm. 15, Guadalajara.
- Moreno Castañeda, Manuel (1993). “Los castigos corporales en la escuela, una historia que no termina”, en *La Tarea*, núms. 2 y 3, Guadalajara.
- Moreno Castañeda, Manuel (1997). “Boletín IFCM, una fuente para la recuperación de la historia de la educación en México”, en *Educar*, nueva época, núm. 3, Guadalajara.
- Moreno Castañeda, Manuel (1997). “Tiempo e historia regional”, en *La Tarea*, núm. 9, Guadalajara.
- Morfín, Francisco; Ortiz, Gabriela y Sagástegui, Diana (1997-1998). “El trabajo cooperativo en situaciones de aprendizaje”, en *Renglones*, núm. 39, Tlaquepaque.
- Morfín, Ortiz y Sagástegui, D. (1997-1998). “El trabajo cooperativo en situaciones de aprendizaje exploración de metodologías y sistemas en línea”, en *Renglones*, núm. 39, Tlaquepaque.
- Morfín Otero, Francisco (1998). “La formación de ingenieros en el ITESO, una propuesta viable”, en *Renglones*, núm. 40, Tlaquepaque.

- Morfín Otero, Francisco (1998). "Las nuevas tecnologías para el apoyo de los procesos educativos", en *Sinéctica*, núm. 12, Tlaquepaque.
- Muñoz Izquierdo, Carlos; Joaquina Palomar y Maura Rubio (1997-1998). "Universidad privada y formación valoral", en *Renglones*, núm. 39, Tlaquepaque.
- Muriá, José María (1993). "Enseñanza de la historia regional", en *Educar*, núm. 2, Guadalajara.
- Muriá, José María (1994). "Las historias de Jalisco", en *Educar*, núm. 8, Guadalajara.
- Nava Preciado, José María (1993). "La modernización educativa en el maestro ¿actitud de desencanto o de cambio?", en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Navarro, Jaime; Ramos, Mario (1993). "La imaginación en la obra de Vygotsky: un acercamiento", en *Educar*, núm. 3, Guadalajara.
- Navarro Robles, Benito (1999). "Los paquetes didácticos en el curso extraescolar de la escuela normal superior de Jalisco: una experiencia de investigación", en *La Tarea*, núm. 11, Guadalajara.
- Navarro Robles, Benito (1993). "Pedagogía operatoria y aprendizaje grupal", en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Nielsen Dhont, Anita; Cobián Sánchez, María y Solís Campos, Abraham (1999). "Contexto sociocultural y aprendizaje significativo", en *Educar*, nueva época, núm.9, Tlaquepaque.
- Nielsen, Anita (1995). "Cognición, cultura y sociedad", en *Renglones*, núm. 31, Tlaquepaque.
- Nielsen, Anita (1997). "La síntesis cerebral. inteligencia para la vida", en *Renglones*, núm. 37, Tlaquepaque.
- Nielsen, Anita (1997). "El poder del discurso", en *Renglones*, núm. 38, Tlaquepaque.
- Nielsen, Anita (1998-1999). "La investigación de la cultura y la teoría de la actividad: IV congreso internacional", en *Renglones*, núms. 41-42. Tlaquepaque.
- Oropeza Sandoval, Luciano (1997). "Rasgos de una institución doméstica: los primeros años de la universidad de Guadalajara", en *Educar*, nueva época, núm. 3, Guadalajara.
- Oropeza Sandoval, Luciano (1999). "La oferta de posgrados en educación en Jalisco", en *Educar*, nueva época, núm. 11, Guadalajara.
- Oropeza Sandoval, Luciano (2000). "¿Como evaluar a los desiguales? el caso de las maestrías en educación Jalisco", en *La Tarea*, núms. 13 y 14 Guadalajara.
- Oropeza Sandoval, Luciano (2000). "Estrategias de formación en el sindicalismo magisterial: los usos de los posgrados en educación para la formación de cuadros sindicales en Jalisco", en *Educar*, nueva época, núm. 14, Guadalajara.
- Orozco Barba, Humberto. (1998). "La abeja y el aguijón. El mundo de los valores en las ciencias sociales", en *Educar*, nueva época, núm. 4, Guadalajara.

- Pacheco, Gerardo (1993). "La intervención comunitaria. espacios de expresión y cambio social", en *Replones*, núm. 26, Tlaquepaque.
- Padilla Padilla, José Luis (1999). "La experiencia con el portador textual cuento y su influencia en las producciones textuales de los alumnos", en *Educar*, nueva época, núm. 8, Guadalajara.
- Palencia Villa, Mercedes (1993). "La escuela y los modelos sexistas", en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Palencia Villa, Mercedes (1998). "Las metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras", en *Educar*, nueva época, núm. 7, Guadalajara.
- Palencia Villa, Mercedes (2000). "Un espacio nuevo: la especialidad de género en educación", en *La Tarea*, núms. 13 y 14 Guadalajara.
- Paniagua Villarruel, Maribel y Morán Quiroz, Luis Rodolfo (2000). "Pensamiento, percepción del cambio y discusión grupal: los diarios de clase de estudiantes de posgrado", en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.
- Paz Arriaga, Rafael. (1992). "El niño, hoy", en *Educar*, núm. 1, Guadalajara.
- Paz Arriaga, Rafael (1993). "Creatividad, rigor y límites en la educación", en *Educar*, núm. 2, Guadalajara.
- Peredo Merlo, María Alicia (1990). "Investigando la cotidianidad del aula", en *CIPS*, Guadalajara.
- Peredo Merlo, María Alicia (1998). "Procesos de lectura. avances teóricos en su estudio e implicaciones educativas", en *CIPS*, segunda época, núm. 1, Guadalajara.
- Peregrina, Angélica (1992). *La escuela normal de Jalisco en su centenario (1892-1992)*, Zapopan: El Colegio de Jalisco.
- Peregrina, Angélica (1993). *La educación superior en el occidente de México*, tomo I, siglo XIX, Guadalajara: El Colegio de Jalisco/UdG.
- Peregrina, Angélica (1998). "Notas sobre escuelas para niñas en el departamento de Jalisco 1866", en *Educar*, nueva época, núm. 7, Guadalajara.
- Peregrina, Angélica (2000). *Panorama de la educación en Jalisco. Educación en Jalisco hoy y mañana. Una reflexión colectiva*, Zapopan: El Colegio de Jalisco.
- Pérez Viramontes, Gerardo y Ortiz Tirado, Carlos (1996). "El servicio social: acción, reflexión y formación", en *Replones*, núm. 34, Tlaquepaque.
- Plascencia Vázquez, Felipe (1992). "Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México", en *La Tarea*, núm. 1, Guadalajara.
- Plascencia Vázquez, Felipe (1992). "El programa emergente de actualización del magisterio en Jalisco", en *Educar*, nueva época, núm. 1, Guadalajara.
- Plascencia Vázquez, Felipe (1993). "Una alternativa en la formación de docentes: la maestría en investigación educativa", en *Educar*, núm. 2, Guadalajara.
- Ponce Grima, Víctor M. (1997). "La comprensión de los fenómenos físicos en alumnos del bachillerato", en *Sinética*, núm. 11, Tlaquepaque.

- Prieto Hernández, Ana María (1993). “Historia de un libro hecho por maestros”, en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Ramírez Díaz, Antonio. (2000). *Aprendizaje escolar, controversias y definiciones*, México: UPN-Ajusco.
- Ramírez Díaz, Antonio (2000). *La escuela unitaria en Jalisco*, México: UPN-Ajusco.
- Ramírez Zepeda, Alma Yolanda y Cueto Rodríguez, Adriana O. (1999). “La reorientación de las prácticas de los profesionales en educación especial. del modelo terapéutico al modelo educativo”, en *Educación*, nueva época, núm. 11, Guadalajara.
- Ramos Carmona, Mario (1995). “Características de la práctica docente en educación preescolar”, en *La Tarea*, núm. 7, Guadalajara.
- Ramos Carmona, Mario (1996). “Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar, egresadas de la eneg en el periodo de 1989-1994”, en *Mándala* núms. 5 y 7, Guadalajara.
- Ramos Carmona, Mario (1996). “Creatividad”, en *Mándala*, núms. 5 y 7. Guadalajara.
- Ramos Carmona, Mario (1999). “Contribuciones de la creatividad en la formación de docentes”, en *Educación*, nueva época, núm. 10, Guadalajara.
- Ramos, José Luis (1999). “El drama social de llegar a ser maestro indígena”, en *Sinéctica*, núm.15, Tlaquepaque.
- Ray Bazán, Antonio (1995-1996). “Programas correctivos de lecto-escritura en el hogar”, en *Renglones*, núm. 32, Tlaquepaque.
- Ray y Cuétara (1997). “Percepción visual en niños con problemas de aprendizaje”, en *Renglones*, núm. 37, Tlaquepaque.
- Ray, Álvarez y Mejía Arauz (1996). “Las tutorías. Una solución a los problemas de repetición de año y bajo rendimiento escolar”, en *Renglones*, núm. 34, Tlaquepaque.
- Reese, Lesli; Kroesen, Kendall; Gallimore, Ronald (1998). “Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs cuantitativos”, en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.
- Reguillo, Rossana (1998). “De la pasión metodológica o de la “paradógica” posibilidad de la investigación”, en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.
- Remendi Allione, Eduardo y Ornelas T, Gloria (1993). “Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas”, en *Educación*, núm. 4, Guadalajara.
- Reynaga Obregón, Sonia (1995). “Investigación en educación”, en *Sinéctica*, núm. 6, Tlaquepaque.
- Reynaga Obregón, Sonia (1998). “Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. la etnografía y la historia de vida”, en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.

- Reynaga, Sonia y Duque, Cynthia (1994). “una experiencia en la formación de docentes”, en *Sinéctica*, núm. 5, Tlaquepaque.
- Rivera, Gregorio (1995). “De sujetos y redes pedagógicas. un estudio en un centro escolar”, en *Sinéctica*, núm. 17, Tlaquepaque.
- Rodríguez Betancourt, Carlos (1995). “Cultura, estrés y análisis grupal”, en *Renglones* núm. 31, Tlaquepaque.
- Rodríguez García, Alejandro (1993). “Las dimensiones de la formación vocacional”, en *La Tarea*, núms. 2 y 3, Guadalajara.
- Rodríguez García, Alejandro (1999). “El razonamiento abstracto en alumnos de secundaria. problemática y alternativas de desarrollo”, en *CIPS*, segunda época, núm. 2, Guadalajara.
- Rodríguez García, Alejandro; Ramos Gutiérrez, Alejandro Genaro y Peredo López, Elpidia (1997). “Las estrategias de adición y su relación con el desarrollo de ejecuciones eficientes de cálculo en alumnos de educación básica”, en *Educación*, nueva época, núm. 2, Guadalajara.
- Rodríguez Reyna, María Gabriela (1993). “Modernización educativa: interpretaciones de una maestra de educación primaria”, en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Rojas, Angélica (1999). “Las asambleas de alumnos en tatutsi maxakwaxi. Una práctica educativa política”, en *Sinéctica*, núm. 15, Tlaquepaque.
- Romero Morett, Martín y Rivera Vargas, María Isabel (1992). “El Tratado de Libre Comercio y sus implicaciones para la educación en el estado de Jalisco”, en *Educación* nueva época, núm. 1, Guadalajara.
- Romero Nieto, María Irma (1993). “La intervención psicopedagógica en las escuelas de educación básica: descripción de la propuesta”, en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (1993). “¿Cómo investigar en educación?”, en *Sinéctica*, núm. 2, Tlaquepaque.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (1994). “La recuperación de la práctica educativa”, en *Sinéctica*, núm. 5, Tlaquepaque.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (1998). “Retos, alcances y límites de la educación y la formación de docentes”, en *Educación*, nueva época, núm. 5, Guadalajara.
- Romo Torres, Ricardo (1998). “El dilema de los paradigmas: entre las necesidades y las preferencias. una opción configuracional”, en *Educación*, nueva época, núm. 6, Guadalajara.
- Romo Torres, Ricardo (1996). “La educación en la perspectiva sociológica”, en *Mándala* núms. 5 y 7, Guadalajara.
- Rosario Muñoz, Víctor M. (2000). “Alternativas para el desarrollo académico de los posgrados”, en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.

- Ruano Ruano, Leticia (1997). “Una aproximación a la investigación cualitativa en educación”, en *Educar*, nueva época, núm. 2, Guadalajara.
- Ruano Ruano, Leticia (1999). “Investigación: un espacio para la reflexión sobre la formación docente”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Ruano Ruano, Leticia (1999). “La centralidad en el conocimiento social sobre el otro”, en *CIPS*, segunda época, núm. 3, Guadalajara.
- Rugarcía, Armando (1994). “La calidad del posgrado en México”, en *Renglones*, núm. 29, Tlaquepaque.
- Ruiz Santana, María Cristina (2000). “La educación ambiental, objetivo urgente”, en *Educar*, nueva época, núm. 13, Tlaquepaque.
- Sagástegui, Diana (1996). “Aprendizaje y cultura. Un estudio de caso”, en *Sinéctica*, núm. 8, Tlaquepaque.
- Alcido Núñez, J. Guadalupe (2000). “Los procesos perceptivos en los aprendizajes y la computadora en el aula como recurso cognitivo”, tesis de maestría, en *La Tarea*, núm. 12, Guadalajara.
- Salomón Delgado, Luis E. (1993). “Respecto a los derechos humanos y la educación”, en *Educar*, núm. 2, Guadalajara.
- Sandoval Aragón, Sergio Lorenzo (1998). “La formación postprofesional del docente en Jalisco: un tema por investigar”, en *Educar*, nueva época, núm. 5, Guadalajara.
- Sandoval Aragón, Sergio Lorenzo (1999). “El fenómeno educativo: apuntes para una teoría convergente”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Sandoval Aragón, Sergio Lorenzo (2000). “Apuntes sobre la génesis y estructura del campo educativo en México: hacia una comprensión del posgrado para el magisterio en Jalisco”, en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.
- Sandoval, Sergio Antonio (1997). “La dimensión cognoscitiva en la enseñanza de la metodología”, en *Renglones*, núm. 37, Tlaquepaque.
- Sandoval, Sergio Antonio (1998). “Una visión de conjunto y un acercamiento práctico a la enseñanza del pensamiento”, en *Educar*, nueva época, Guadalajara.
- Sandoval, Sergio Antonio (1998). “La dimensión cognoscitiva en la enseñanza de la metodología” en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.
- Santoyo Muñoz, César (1998). “Los valores en la educación”, en *Educar*, nueva época, núm. 4, Guadalajara.
- Santoyo Muñoz, César; Michel del Toro, Imelda (2000). “La gestión de tecnología y desarrollo de los posgrados”, en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.
- Sañudo Guerra, Lya (1994). “El registro como medición en el análisis de la práctica docente”, en *Mándala*, núms. 3-4, Guadalajara.
- Sañudo Guerra, Lya (1996). “Hacia un modelo metodológica para la transformación de la práctica docente”, en *Mándala*, núms. 5 y 7, Guadalajara.

- Sañudo Guerra, Lya (1997). “Los programas de intervención, una modalidad para investigar en la educación”, en *Educación*, nueva época, núm. 3, Guadalajara.
- Sañudo Guerra, Lya (1999). “Impacto social de la investigación educativa”, en *UNIVA*, núm. 35, Guadalajara.
- Sañudo Guerra, Lya (1997). *Una experiencia sobre la transformación de la práctica docente. En torno a la intervención de la práctica*, Guadalajara: unidad editorial del estado de Jalisco.
- Sañudo Guerra, Lya (2000). “Un objeto de investigación en proceso de confrontación”, en *Sinética*, núm. 17, Tlaquepaque.
- Sañudo Guerra, Lya y Liévanos, Bernardita (1993). “Estudio comparativo de los niños diagnosticados como problema en una zona escolar de Zapopan, Jalisco”, en *Educación* núm. 3, Guadalajara.
- Sañudo Guerra, Lya; Pérez Reynoso, Miguel Ángel (1999). “Panorama de la investigación educativa en Jalisco, una mirada crítica desde los actores”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Silva, Florentino (1998). “Habilidades investigativas”, en *La Tarea*, núm. 9, Guadalajara.
- Solórzano, Juan José (1997-1998). “Nuevas tecnologías y educación especial en Guadalajara”, en *Renglones*, núm. 39, Tlaquepaque.
- Valencia Sánchez, Marcela (1999). “Hacia la integración de los niños con parálisis cerebral, su proceso de adquisición de la lecto-escritura”, en *Educación*, nueva época, núm. 11, Guadalajara.
- Velasco Vidrio, Mónica (1998). “El programa de filosofía para niños”, en *Educación*, nueva época, núm. 6, Guadalajara.
- Velasco Vidrio, Mónica (2000). “Reflexiones desde la propuesta metodológica de filosofía para niños”, en *Renglones*, núm. 45, Tlaquepaque.
- Veliz Ayala, Cristina (1994). “La investigación en la ENEG a XV años de su fundación”, en *Mándala*, núms. 3-4, Guadalajara.
- Vera V., Bertha I. (2000). “El arte: factor determinante en el proceso educativo”, en *Educación*, nueva época, núm. 15, Guadalajara.
- Vergara Fregoso, Martha; Rascón Valles, Rosalinda; Perales Ponce, Ruth Catalina; Ibarra García, Alberto (2000). “Desarrollo de los posgrados de la secretaría de educación Jalisco”. en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.
- Villalpando Aguilar, Mayela (1998). “Etnografía e historias de vida como alternativas metodológicas en ciencias de la educación”, en *CIPS*, segunda época, núm. 1, Guadalajara.
- Villalpando Aguilar, Mayela (1999). “El estudio de caso como opción metodológica en el análisis institucional”, en *CIPS*, segunda época, núm. 2, Guadalajara.

- Villalpando Aguilar, Mayela (1999). “La construcción del texto en estudios cualitativos”, en *CIPS*, segunda época, Guadalajara.
- Villarruel, Cristina (1998). “De cómo las telenovelas transmiten lo femenino: un estudio etnográfico de la telenovela cañaveral de pasiones”, en *Educar*, nueva época, núm. 7, Guadalajara.
- Yáñez González, Francisco (1997). “¿Qué implica la enseñanza de la historia en la educación primaria?”, en *La Tarea*, núm. 3, Guadalajara.
- Zataráin de Lozada, Jesús Antonio (1999). “Los centros de autoaprendizaje”, en *La Tarea* núm. 11, Guadalajara.
- Zataráin, Manuel (1999). “La universidad evaluada: un estudio comparativo de dos universidades mexicanas”, en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.
- Zataráin Mendoza, Rubén (2000). “Apuntes sobre la reforma en educación secundaria”, en *Educar*, nueva época, núm. 14, Guadalajara.
- Zataráin Mendoza, Rubén (2000). “Los posgrados relacionados con la educación en Jalisco: apuntes para una reconstrucción”, en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.
- Zires, Margarita (1995-1996). “El impacto desigual de la escritura”, en *Renglones*, núm. 32, Tlaquepaque.
- Zúñiga Rodríguez, Manuel (1997). “La incorporación de la sociedad en la educación: una visión desde la historia”, en *Educar*, nueva época, núm. 3, Guadalajara.

CAPÍTULO 14

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. 1993-2001

María Luisa Chavoya Peña,
Cristina Cárdenas Castillo
y María Lorena Hernández Yáñez*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se preparó con el propósito de contribuir en la gran empresa que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa emprendió hace una década: elaborar periódicamente estados de conocimiento sobre la investigación educativa que se genera en el país. A propuesta del propio COMIE, en esta ocasión nos comprometimos a dar cuenta de la que se hace en las distintas regiones del país y aceptamos participar, en particular, elaborando un documento sobre la investigación educativa en la Universidad de Guadalajara, toda vez que la investigación que se realiza en Jalisco fuera de esta institución es reportada por otros colegas en el capítulo anterior. Dos aspectos fundamentales justifican la indagación en esta sola institución: su

* Universidad de Guadalajara.

Colaboradores: René Crocker, Patricia García Guevara, Salvador Jiménez Lomelí, María Cristina López de la Madrid, Luciano Oropeza Sandoval, Alicia Rivera Carrillo y Guillermo Vargas Curiel.

magnitud (congrega más de 178 mil estudiantes y una plantilla de 6 mil 230 maestros) y el número de investigadores educativos que laboran en ella.

Es la primera ocasión que se emprende un trabajo de esta naturaleza en nuestra institución, por lo que fue preciso reconstruir procesos, integrar información dispersa y realizar trabajo de campo en los diferentes centros universitarios que conforman la Red Universitaria denominada Universidad de Guadalajara (UdeG).

Entre los retos iniciales que enfrentamos se encontraba definir quiénes eran los investigadores educativos. Aunque aceptamos los criterios que propuso al respecto el equipo coordinador, restringimos nuestro universo a aquellos investigadores que manifestaban una producción sostenida en el amplio campo de la educación. En este sentido, no incluimos a aquellos individuos que han realizado trabajos de investigación educativa de manera esporádica y/o con fines enteramente pragmáticos, y con base en esta restricción nos dimos a la tarea de recolectar la información correspondiente.

La respuesta obtenida por parte de los colegas no siempre fue satisfactoria. Después de insistir en reiteradas ocasiones logramos disponer de la información curricular de 25 investigadores y con ella elaboramos un perfil del personal académico dedicado a la investigación educativa en la UdeG; sólo 17 de ellos nos proporcionaron además, aunque de manera parcial, sobretiros, fotocopias y/o fichas de clasificación de sus trabajos producidos en el periodo 1993-2001.

Concientes de la existencia de algunas lagunas provocadas por cierta falta de información, presentamos este documento organizado en tres partes: en la primera se reconstruye la trayectoria de la investigación educativa en la UdeG y se ofrece un diagnóstico general del estado que guarda en cada uno de los centros universitarios de la Red; en la segunda parte se da cuenta de los rasgos generales de los investigadores educativos y de sus productos, y en la tercera, por último, se analiza con mayor detalle su productividad a partir de los instrumentos propuestos por el COMIE.

SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UDEG

El interés por desarrollar la investigación educativa en la UdeG se formalizó en 1973 con la creación del Centro Regional de Tecnología Educativa, que tenía tres objetivos principales: *a)* organizar y administrar cursos y eventos; *b)* producir y reproducir materiales didácticos; y *c)* realizar inves-

tigación educativa. Pero habiendo sido creada en el marco de los acuerdos suscritos por la ANUIES en Villahermosa (1971), Toluca (1971) y Tepic (1972), esta dependencia operó fundamentalmente como sede del Programa Nacional de Formación de Profesores y Actualización de Conocimientos de la región IV o centro-occidente, de ahí que las acciones emprendidas respondieran más a las necesidades de formación, mejoramiento y desarrollo del personal docente de la propia UdeG y de su área de influencia y menos al desarrollo de la investigación educativa *per se*, que se circunscribió a algunos cuantos trabajos de corte histórico.

Sin embargo, con el objeto de apoyar el desarrollo académico de la institución, en 1985 se creó el Departamento de Investigación Científica y Superación Académica (DICSA), que en sus inicios albergó dos coordinaciones: la de Desarrollo Académico que, entre otras, tenía por encomienda realizar tareas relacionadas con el análisis curricular, la formación docente, el seguimiento de egresados y el apoyo a la titulación, a fin de coadyuvar a resolver los problemas académicos que se presentaban en el bachillerato y las licenciaturas que ofrecía la institución;¹ y la de Investigación Científica, cuyo objetivo era impulsar y apoyar las tareas de investigación y posgrado. Para cumplir sus funciones, esta última coordinación se dividió en cuatro áreas del conocimiento: físico-matemáticas, ciencias sociales, médico-biológicas y ecológico-agropecuarias, y fue desde la sub-coordinación para la investigación en ciencias sociales que la investigación educativa recibió un nuevo y decisivo impulso.

En efecto, en 1986 se creó el Centro de Investigación Educativa (CIE) con el objetivo de fortalecer la investigación interdisciplinaria sobre la problemática educativa institucional, local, regional y nacional. De manera particular, el CIE se propuso también estudiar la situación educativa del estado de Jalisco, formar un centro de documentación y un banco de datos en la materia, constituirse en una entidad con capacidad para brindar asesoría y procurar la formación de recursos humanos para la investigación educativa.

En la etapa de arranque, el CIE sólo contó con tres investigadores y dos auxiliares de investigación, pero paulatinamente empezó a atraer a un número creciente de investigadores y a fortalecer su infraestructura, de suerte que, en 1990, su creación fue oficialmente ratificada por el H. Consejo General Universitario de esta casa de estudios. Para 1992 la planta

¹ En el marco del proceso de *reforma* emprendido por la universidad en 1989, esta coordinación se reestructuró al fusionarse con el Centro Regional de Tecnología Educativa, para denominarse Dirección de Desarrollo Curricular.

académica de tiempo completo del CIE ascendía a 13 investigadores titulares de proyecto, un investigador asociado y 12 asistentes que habían sido formados en reconocidas instituciones nacionales y extranjeras; el grado académico de este núcleo incluía 3 doctorados, 11 maestrías y 11 licenciaturas que solventaban las tareas de investigación organizadas con base en cinco líneas: *a)* educación y mercado de trabajo; *b)* historia social de la educación; *c)* análisis y desarrollo de las instituciones educativas; *d)* aprendizaje y lenguaje; y *e)* currículum y sujetos de la educación. Definidas con el objeto de atender las necesidades propias de la UdeG en materia educativa, estas líneas también reflejaban los intereses académicos del personal calificado que se encontraba incorporado, hasta ese momento, a esta dependencia.

Como mencionamos, desde su creación, el CIE se propuso vincular la investigación con la docencia a fin de impulsar la formación de investigadores en educación, y en esta tesitura algunos de sus miembros fungieron como el soporte académico de área de especialización denominada Estudios en educación de la promoción 1989-1991 de la maestría en Sociología de la propia UdeG; la experiencia capitalizada durante este periodo permitió que, a partir de 1991, el CIE abriera el programa de maestría en Investigación en ciencias de la educación (MICE), que ofrecía áreas de especialización en congruencia con las líneas de investigación entonces existentes en el CIE.²

Aunque dentro de la estructura universitaria el CIE era el espacio oficialmente reconocido para desarrollar la investigación educativa, otras dependencias también se preocuparon por emprender acciones de esta naturaleza que, en última instancia, son inherentes a la actividad de toda institución con vocación educadora. Destacan, por ejemplo, los trabajos realizados por el otrora Departamento de Planeación y Desarrollo (DEPLADE), creado desde 1976 con el objeto de brindar asesoría técnica a la Rectoría.

Nacido al amparo de las recomendaciones hechas por la ANUIES a principios de los años setenta, el DEPLADE se orientó naturalmente a recabar y sistematizar información cuantitativa sobre la propia institución con afanes administrativos y planificadores, pero con el tiempo buena parte de su personal también empezó a incursionar en el campo de la investigación educativa y a generar propuestas curriculares para formar recursos huma-

² Cabe señalar que al momento de elaborar la propuesta curricular de la MICE se consideró procedente redefinir la última de las líneas de investigación mencionadas, que a partir de entonces se denominó currículum e identidad docente.

nos. Así, a partir de 1987 este grupo gestionó una especialidad en Planeación para el desarrollo de la educación superior que, en 1991, se transformó en un programa de maestría. Y a partir de este núcleo académico se constituyó el otro espacio institucional donde se desarrolla también la investigación educativa. De hecho, en 1991 el DEPLADE se transformó en la Dirección de Planeación, Evaluación y Desarrollo (DIRPLED) que, por esos, años recibió importantes apoyos por parte de agencias financiadoras gubernamentales para realizar proyectos de investigación para el desarrollo.

En el transcurso de la *reforma* institucional emprendida durante la administración 1989-1995, la UdeG se transformó en la actual Red Universitaria de Jalisco, que quedó integrada por 13 centros universitarios, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y la Administración General. Entre los centros universitarios se encuentran los siguientes seis Centros Universitarios Temáticos³ localizados en la zona metropolitana de Guadalajara: el de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD), el de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), el de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), el de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), el de Ciencias de la Salud (CUCS) y el de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH). En el interior del estado se crearon, por su parte, siete centros universitarios regionales,⁴ a saber: el de los Altos (CUALTOS), el de la Ciénega (CUCIENEGA), el de la Costa (CUCOSTA), el de la Costa Sur (CUCSUR), el del Sur (CUSUR), el Campus Universitario del Norte y el Campus Universitario de Los Valles.

Esta estructura refleja, sin duda, el tamaño y complejidad de la UdeG. No obstante, con el fin de elaborar un estado del conocimiento fidedigno sobre la investigación educativa en la institución, procedimos a indagar en la totalidad de los centros universitarios y en el SEMS sobre la existencia o no de grupos y/o investigadores individuales dedicados a esta actividad, a identificarlos en su caso, a rastrear sus productos y a clasificarlos de conformidad con los instrumentos diseñados por el COMIE. La información que se presenta a continuación es resultado de estas pesquisas y está orga-

³ Denominados así porque se organizaron para administrar sus programas académicos con base en áreas afines del conocimiento o por campos del ejercicio profesional.

⁴ Que fueron organizados para administrar sus programas académicos de manera multidisciplinaria y con atención a las necesidades del entorno inmediato. Cabe aclarar que los *campi* ofrecen, en principio, carreras que ya se impartían en algún otro centro universitario, de modo que por ahora constituyen una especie de sede que comparte la responsabilidad académica con el centro universitario original.

nizada con base en el grado de desarrollo que ha alcanzado la investigación educativa en cada dependencia.

Encontramos, en principio, que la investigación educativa se ha desarrollado de manera significativa en los tres centros universitarios temáticos que se describen por separado a continuación, destacando las condiciones institucionales existentes en cada uno de ellos para este propósito; ahora bien, en virtud de que el estado que guarda este tipo de investigación en el resto de las dependencias universitarias es embrionario, se presentará, en segundo término, de manera agregada.

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

La investigación educativa que se realiza en el CUCEA se concentra en el Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior (CCIES), adscrito al Departamento de Recursos Humanos de la División de Gestión Empresarial. Fundado en 1994 a raíz de la desaparición de la ya mencionada DIRPLED, el CCIES recogió la experiencia de aquella dependencia en materia de diseño y conducción de procesos participativos en la toma de decisiones, en ejercicios de autoevaluación y en el planteamiento de estrategias innovadoras para la educación superior, y en esta nueva etapa ha redefinido su misión en términos de trabajar por el mejoramiento y la mayor capacidad de respuesta a las necesidades y la calidad de la educación superior. Al albergar al núcleo académico formado en el campo de la economía de la educación en la extinta DIRPLED, su orientación básica consiste en estudiar a las universidades como agentes de apoyo a la competitividad del país, fundamentalmente a través de dos líneas de investigación: *a)* calidad y mejoramiento de la educación superior y *b)* nuevos paradigmas y necesidades de la educación superior.

Con 22 investigadores adscritos, 10 de los cuales cuentan con grado de doctorado y los 12 restantes con el de maestría, el CCIES también apoya la formación de recursos humanos; desde 1991 ofrece, como señalamos antes, la maestría en Planeación de la educación superior, que ya cuenta con varias generaciones egresadas que, en conjunto, han producido 51 trabajos recepcionales. Consideradas como productos de investigación educativa, este conjunto de tesis se caracteriza por lo siguiente:

- aunque la gran mayoría se ocupa, naturalmente, de la educación superior (72%), también se encontraron 9 trabajos referidos a la educación media superior, 2 a la educación normal, una al posgrado y otra más al nivel de secundaria;

- a excepción de un trabajo que trata la educación a distancia, el foco de interés es la modalidad presencial;
- el subsistema tratado prioritariamente es el de la educación en general, registrándose sólo 4 trabajos que tratan la educación tecnológica y uno más sobre capacitación;
- entre los sujetos tratados destacan los estudiantes y docentes y, en menor medida, los investigadores, también se encuentran algunos trabajos referidos a directivos, administradores y usuarios de los servicios de extensión universitaria;
- la institución destaca como contexto del análisis en 82% de los trabajos, siguiendo en orden decreciente el sistema (10%), la comunidad (4%), el aula (2%) y otros (2%), que en este caso concreto se refieren al sector hotelero como campo laboral del profesional del turismo;
- en este sentido, la cobertura es predominantemente institucional, si bien existen trabajos que combinan esta dimensión con la estatal, regional y/o nacional;
- el área de interés en 47% de los trabajos es la de Procesos y prácticas educativas, seguida por las de Sujetos, actores y formación en educación (18%), Educación, economía y sociedad (16%), Políticas educativas (12%), Didácticas especiales y medios (4%), y Currículo e Historiografía de la educación, que en conjunto representan 3% restante;
- cabe hacer notar que pese a que la maestría en Planeación de la educación superior data de 1991, casi la totalidad de estos trabajos de tesis se sustentaron entre 1996 y 2001, lo que permite suponer un cierto grado de consolidación del programa.

Las condiciones laborales para emprender trabajos de investigación educativa con énfasis en la planeación universitaria han sido, desde el punto de vista de un miembro del CCIES, adversas; es decir, se considera que la propia Universidad no atribuye la importancia debida a este campo y que los productos generados no son tomados en cuenta para impactar los procesos internos de toma de decisión y de cambio institucional. Esta situación se reflejaba, además, en el trato que recibía el CCIES por parte del Departamento al que se encuentra adscrito, en el sentido de no proporcionar ninguna clase de apoyo para desempeñar las tareas de investigación, de modo que para seguir adelante hubo que buscar apoyos, financiamiento, intercambios y redes externas. Y aunque reportan que en los últimos dos años las condiciones materiales para trabajar han mejorado, el clima de

incomprensión al interior del CUCEA ante los estudios en gestión y planeación institucional aún se expresa en el hecho de que hay quien considera, incluso, que el CCIES debiera ser transferido al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades e incorporado al Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC), que se encuentra adscrito, como veremos, a este último Centro.

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

En 1996 se constituyó, en la Unidad de Innovación Educativa y Actualización Curricular de la Coordinación de Servicios Académicos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), un grupo que realiza investigación educativa con el propósito fundamental de retroalimentar el proceso educativo en la formación de recursos humanos para la salud y cuyo principal producto es, hasta ahora, un análisis preliminar sobre el estado actual y las perspectivas de la investigación educativa en el propio CUCS.

En efecto, recuperando a través de entrevistas semi-estructuradas las distintas visiones que sobre la investigación educativa externaron los jefes de los 18 departamentos que conforman el CUCS, este equipo de investigación preparó un diagnóstico situacional de la investigación educativa en ese centro universitario que, posteriormente, fue revisado y discutido con los propios jefes de departamento, los investigadores y demás académicos. De este reporte se desprende que la investigación educativa que se realiza en el CUCS se ocupa básicamente de problemas relacionados con los siguientes campos temáticos:

- el currículum y los programas académicos, donde se revisan cuestiones como la operación del sistema de créditos, las competencias del profesional en el campo de la salud, la generación de nueva oferta educativa, la integración horizontal y vertical de los programas y la actualización bibliográfica;
- la formación docente y en la actualización disciplinar, donde destaca la ausencia de un programa orientado a la formación de los docentes y a su actualización disciplinar, así como la falta de recursos financieros y materiales para ejecutarlo; también se reconoce la necesidad de evaluar la calidad de los cursos que imparten los profesores y de dar seguimiento a su práctica docente;
- el proceso enseñanza-aprendizaje, que incluye cuestiones de práctica docente y elaboración de materiales audiovisuales; y

- la evaluación y acreditación de los aprendizajes, donde se consideran aspectos como la necesidad de uniformar criterios y de replantear el sistema de exámenes, principalmente.

Según se señala en el reporte, hay plena conciencia de que la investigación educativa en el CUCS es un campo en proceso de construcción, ya que esta actividad se realiza gracias a la iniciativa de los propios académicos y a partir de su visión concreta de los problemas educativos, y no como parte de una política institucional de desarrollo de la vida académica departamental, lo que ocasiona que la asignación de recursos para realizarla no constituya una prioridad para el Centro. De hecho, se reporta que actualmente en el CUCS existen 201 proyectos de investigación disciplinar (95.5%) contra apenas 18 de investigación educativa (4.5%), lo que equivale a 11 de investigación disciplinar por cada proyecto de investigación educativa.

Los proyectos de investigación educativa se encuentran a cargo de 17 investigadores. De acuerdo con la información proporcionada por 10 de ellos que fueron entrevistados, todos cursaron licenciaturas en el campo de la salud: 3 psicólogos, 1 enfermera, 1 química-farmacobióloga y 5 médicos. Cuatro de ellos cursaron además especialidades relacionadas con la salud, mientras que otros 9 concluyeron los créditos correspondientes a distintos posgrados en educación y otro más está cursándolos actualmente.

Entre los programas de posgrado de donde egresaron los investigadores en educación del CUCS se encuentran las maestrías en Educación de las universidades Autónoma de Querétaro y del Valle de Atemajac; en Investigación educativa del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la SEP-Jalisco; en Educación, del Instituto Superior para la Investigación y Docencia del Magisterio de la SEP-Jalisco. Las maestrías en Educación superior y en Investigación en ciencias de la educación del Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC) del CUCSH de la UdeG y la ya mencionada en Planeación de la educación superior del CCIES del CUCEA de la UdeG. A partir de esta información se infiere que los investigadores en educación del CUCS se han desplazado desde su formación disciplinar en ciencias de la salud hacia el campo de las ciencias de la educación.

En los departamentos donde se hace investigación educativa, ésta se realiza con fondos de la institución y con recursos obtenidos por los propios investigadores. En lo referente a los espacios físicos destinados para los investigadores en educación, 10 departamentos reportan no contar con ellos; los otros 8 reportan tener cubículos, oficinas y aulas para realizarla, si

bien expresan que esos espacios no son exclusivos para la investigación educativa. En este sentido, 55% no cuenta con recursos humanos, materiales y financieros para realizar investigación educativa, mientras que 45% restante cuenta con ellos pero no son específicos para este propósito. A manera de conclusión, el grupo de investigadores señala que esta situación es contradictoria con el quehacer principal del CUCS, ya que siendo la docencia su actividad central, no es investigada, dificultándose así la solución de los problemas que la aquejan.

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

En este centro universitario se localiza el núcleo más importante de investigadores en educación con que cuenta la UdeG, el cual se encuentra adscrito al actual Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC). Con la creación de la Coordinación Ejecutiva de Ciencias Sociales y Humanidades en 1993, pero transformada en el actual CUCSH en 1994 en el marco de *la reforma*, el Centro de Investigación Educativa mencionado antes fue suprimido y transformado en este Departamento, que quedó integrado a la División de Estudios de Estado y Sociedad.

Cabe mencionar que desde entonces el DEEDUC alberga también al Centro de Estudios de Género, cuyo objetivo fundamental es ampliar el conocimiento en relación con las condiciones de hombres y mujeres en nuestra sociedad, participando así en la producción de nuevos planteamientos que posibiliten otra comprensión de la relación entre ambos sexos.

Actualmente el DEEDUC tiene 29 académicos adscritos, 10 de los cuales cuentan con grado de doctorado, 13 con el de maestría y los 6 restantes con licenciatura; cabe señalar que 9 de los 13 maestros se encuentran cursando estudios de doctorado y 5 licenciados atienden programas de maestría. Del total de investigadores del DEEDUC, 5 son miembros del Sistema Nacional de Investigadores y 26% de la plantilla se encuentra acreditada con Perfil PROMEP.

A raíz de la progresiva expansión experimentada por la plantilla académica del DEEDUC y la consecuente multiplicación de sus intereses intelectuales, las líneas de investigación se han ido redefiniendo, reestructurando y diversificando, de modo que actualmente existen siete, con 17 proyectos vigentes. Estas líneas son *a)* Estado y educación superior, *b)* Procesos de enseñanza-aprendizaje, *c)* Intervención educativa y desarrollo de habilidades, *d)* Sujetos de la educación, *e)* Historia de la educación, *f)* Educación, género y cultura y *g)* Educación y mercado de trabajo.

Por su parte, entre las líneas que en la actualidad se trabajan en el Centro de Estudios de Género se encuentran: *a)* Teorías del género, *b)* Género y subjetividad, *c)* Género, sociedad y estructuras de poder, *d)* Género, salud y población, *e)* Género, educación y cultura y *f)* Trabajo de extensión y difusión.

El DEEDUC es sede de tres programas de posgrado: el doctorado en Educación superior, creado en 1991 y adscrito a este Departamento en 1994, cuenta apenas con dos generaciones egresadas, en tanto que la tercera ingresó en septiembre de 2001; la maestría en Educación superior, creada en 1990 con el objeto explícito de formar profesores universitarios, y que registra sólo dos generaciones egresadas; y la maestría en Investigación en ciencias de la educación (MICE) ya aludida que, a la fecha, registra cinco generaciones egresadas. El funcionamiento de los dos primeros programas mencionados ha sido, como se observa, un tanto irregular debido principalmente a la reestructuración institucional que generó que fueran readscritos al DEEDUC luego de la desaparición de la otrora Dirección de Desarrollo Académico, que fungió originalmente como la instancia sede de estos dos programas.

El análisis de las 33 tesis recepcionales producidas, en conjunto, en estos tres programas de posgrado arroja lo siguiente:

- Las 7 de tesis de doctorado tienen como ámbito de estudio la educación superior; 3 de ellas analizan las políticas, 2 el currículum, una el aprendizaje y la última se centra en los docentes.
- Las 10 tesis de la maestría en Educación superior también se enfocan predominantemente al nivel superior, pero los campos que trabajan se reducen a cuatro: Currículo (4 tesis), Educación y trabajo (3); Sujetos, actores y formación (2) y procesos y prácticas educativas (1).
- Por su parte, los niveles trabajados en las 16 tesis de la maestría en Investigación en ciencias de la educación son más variados: 6 se ocupan de la educación básica, 2 a la media superior y 8 a la superior. El espectro de campos del conocimiento que cubren también es más amplio, destacando el de Aprendizaje y desarrollo con 5 tesis, Currículum con 3, Historiografía de la educación con 2, Sujetos de la educación con 2, Políticas educativas con 2, y una tesis producida en cada uno de los campos de Cultura y Educación y trabajo, respectivamente.

Como se analiza detalladamente en el siguiente apartado, los investigadores del DEEDUC producen de manera sostenida, sobre todo los titulares

con grado de doctor. Asimismo, su participación en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales, en la mayoría de los casos como ponentes, es constante.

Desde el punto de vista de la infraestructura, cabe señalar que hoy en día el DEEDUC cuenta con una biblioteca especializada que concentra alrededor de 5 mil títulos en libros y mil 950 ejemplares de revistas. Aunque prácticamente la totalidad de su personal académico dispone de equipo de cómputo personal, el Departamento también cuenta con una sala de cómputo dotada con 10 equipos disponibles para quienes no lo tengan asignado de manera individual o para uso de los estudiantes. La mayoría de los equipos están conectados a la red CENCAR de la UdeG, que provee conexión a internet y correo electrónico a los usuarios. Aunque el espacio actual resulta insuficiente con relación al número de académicos adscritos al DEEDUC, la mayoría de los investigadores cuenta con cubículo y existen dos aulas para la docencia.

Si bien fuera del DEEDUC algunos otros investigadores de este centro universitario desarrollan proyectos de investigación educativa en sus respectivos departamentos, por lo regular lo hacen de manera aislada e intermitente.

Otros centros universitarios (temáticos y regionales) y el Sistema de Educación Media Superior

El estado de la investigación educativa en el resto de las entidades universitarias es, por regla general, aún embrionario, aunque se observan algunas disparidades entre ellas. En la mayoría de los centros regionales, como en el caso de los centros universitarios de Los Altos, de la Costa y del Sur, así como en los *campi* del Norte y de Los Valles, es inexistente debido a su reciente creación, según reportaron sus directivos. En el Centro Universitario de la Costa Sur, por el contrario, se generaron tres tesis sobre educación superior, y particularmente sobre la UdeG, en el marco del programa de maestría en Educación con especialidad en recursos humanos de la Universidad de Monterrey; la primera de ellas se inscribe en el campo de Procesos y prácticas educativas, la segunda en el de Didácticas especiales y medios y la tercera en el de Currículo.

Entre los Centros Regionales destaca, sin duda, el Centro Universitario de la Ciénega donde se detectaron 37 tesis de posgrado referidas al campo de la educación, correspondiendo 36 a la maestría en Educación superior, subsede CUCIENEGA, y una a la maestría en Administración. El nivel educativo tratado en 62% de estos trabajos es el medio superior, seguido del superior (24%), el posgrado (6%) y el preescolar, básico y

medio, que en conjunto representan 8% restante. Estos productos cubren la mayoría de los campos de investigación considerados en la clasificación del COMIE, destacando los de Currículo y Aprendizaje y desarrollo, con 13 y 10, respectivamente, seguidos por los de Políticas educativas con 5, Educación, economía y sociedad con 4, Procesos y prácticas educativas con 3 y Didácticas especiales y medios con 2.

En otras entidades metropolitanas se detectaron trabajos aislados y su escasez se magnificó al intentar localizarles en la amplia estructura académica de las divisiones disciplinarias. Fue el caso del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, donde se detectaron dos productos de investigación educativa: un libro y una tesis. Aunque en ambos trabajos se estudió la población del propio CUAAD, cabe señalar que la tesis fue conducida por gente del Departamento de Psicología, adscrito al CUCS. En el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, por su parte, sólo se detectó un trabajo de investigación educativa, que constituye una tesis del programa de maestría en Enseñanza de las ciencias adscrita al CUCEI. Referida a las necesidades de formación y actualización disciplinar del personal docente del nivel medio superior de la UdeG, este producto se inscribe en el campo de Sujetos, actores y formación en educación.

Con respecto al Sistema de Educación Media Superior, encontramos que la Dirección de Formación Docente e Investigación es la dependencia que reporta más trabajos de investigación educativa, y sólo se detectaron 5, por lo que tampoco no puede hablarse de un grupo de investigación consolidado ni de una producción sostenida, ya que ésta arrojó menos de un producto por año entre 1993 y 2001. Aunque algunos académicos adscritos a esta Dirección reportaron haber trabajado en equipo y en coordinación con un grupo del CESU-UNAM en una investigación comparativa nacional, los cambios sexenales, el reacomodo de personal y/o la movilidad de éstos han obstaculizado la conformación de un grupo de investigación como tal, de modo que aunque trabajaron coordinadamente una línea de investigación en un momento dado y publicaron resultados, ya no lo hacen más.

En este sentido, los trabajos de investigación que se han realizado en SEMS son escasos, de poco rigor metodológico y de calidad dispareja. Por un lado encontramos, por ejemplo, un trabajo editado como libro por la propia UdeG, pero sin haber sido objeto de una mediana, ya no digamos rigurosa, planeación metodológica de investigación; por otro lado encontramos, en contraste, un trabajo etnográfico más acabado sobre la formación docente, que cuenta con el apoyo de grupos más consolidados en la investigación nacional. Cabe agregar, finalmente, que a excepción de uno, el resto de los

reportes de investigación y tesis detectadas y clasificadas están fuertemente influidos por el modelo experimental y/o son diseños metodológicos exigüos que presentan resultados descriptivos más que explicativos.

PERFIL DEL PERSONAL DEDICADO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UDEG

En este apartado se caracteriza al personal académico dedicado a la investigación educativa en la UdeG a partir de la descripción de sus rasgos generales, de las condiciones en que realiza la investigación, de los patrones mediante los cuales publica y difunde los resultados de su actividad y del papel que juega en la formación de recursos humanos en este campo.

Conviene reiterar, a manera de advertencia, que por diversos motivos no fue posible obtener datos de la totalidad de los investigadores dedicados a la educación y que aún los que nos los proporcionaron lo hicieron, en algunos casos, de manera incompleta, lo que se refleja en la cuantificación e interpretación de esta información.

En efecto, sólo 25 personas respondieron a nuestro llamado y este universo constituye menos de un tercio del personal académico dedicado a la investigación educativa en la Universidad de Guadalajara.

No obstante, entre los 25 investigadores que proporcionaron sus datos figuran los investigadores más representativos de la UdeG en este campo; es decir, están presentes los 8 miembros del SNI en el área de educación, así como una cantidad considerable de los miembros del COMIE (cerca de 80%). Se estima que faltarían, al menos, unos cinco investigadores educativos relevantes, pero consideramos que con base en los datos que nos proporcionaron nuestros colegas es posible dar cuenta del perfil prevaleciente en los investigadores educativos de la UdeG.

Entre los 25 casos estudiados se encuentran investigadores consolidados, en proceso de consolidación e investigadores jóvenes (no en función de la edad, sino de la experiencia y de la generación de productos de investigación educativa). Sus características generales se describen a continuación.

Características generales

Edad

El promedio de edad de la planta de investigadores es de 45.4 años, aunque éste disminuye a 44.3 años si prescindimos del miembro de más edad

(de 70 años). El grupo más numeroso de investigadores se ubica en el rango de edades comprendidas entre los 40 y 44 años (40%), seguido por el grupo de 45 a 50 años (20%); juntos constituyen 60% del total. No se detectaron personas menores de 35 años. Las personas cuyas edades fluctúan entre los 35 y 39 años constituyen 4% y 16% aquellas cuyas edades están en el rango de 55 a 60 años. Sólo un investigador sobrepasa los 55 años.

Una profesión con amplia participación femenina

Con relación al género, podemos afirmar que se trata de una planta formada en su mayoría por mujeres (61.5% del total), rasgo que coincide con el perfil nacional.

Una reciente formación académica

Las características del último grado obtenido reflejan la heterogeneidad del personal dedicado a la investigación educativa. Aunque el predominio es el de investigadores con grado de doctorado (52%), existe un porcentaje considerable en formación; esto se refleja en el número de investigadores que aún no obtiene el grado de doctorado (12%) o aún lo estudian (8%), terminaron la maestría (12%) y los que aún están en el proceso de titulación de maestría (12%). Una persona tiene sólo especialidad (cuadro 1).

CUADRO 1
ÚLTIMO GRADO DE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS
DE LA UDEG

| Grado | Número | % |
|-------------------------|-----------|------------|
| Doctorado | 13 | 52 |
| Pasante de doctorado | 3 | 12 |
| Estudiante de doctorado | 2 | 8 |
| Maestría | 3 | 12 |
| Pasante de maestría | 3 | 12 |
| Especialidad | 1 | 4 |
| Total | 25 | 100 |

Destaca, entre los investigadores con doctorado, que un gran porcentaje (61.5%) se tituló durante el periodo que abarca este estudio, sobremanera después de la segunda mitad de la década de los noventa. Esto refuerza la idea de que los investigadores de la UdeG son un grupo de investigadores cuya formación académica se completó hace poco o está en vías de completarse, con toda la potencialidad que este hecho supone (cuadro 2).

CUADRO 2
AÑO DE TITULACIÓN DE LOS INVESTIGADORES
CON DOCTORADO ESTUDIADO

| Año de titulación | Número |
|-------------------|--------|
| Entre 1980 y 1984 | 2 |
| Entre 1985 y 1989 | 3 |
| Entre 1990 y 1994 | 0 |
| Entre 1995 y 2000 | 5 |
| Entre 2000 y 2002 | 3 |

De los investigadores con grado de maestría, uno se tituló en el periodo de estudio (en 1999), en tanto que el otro lo hizo antes, en 1989. Los pasantes de maestría egresaron recientemente de sus programas.

Respecto del área o disciplina en la que realizó sus estudios este grupo, resalta el predominio del área de educación con 56%, seguido por la de ciencias sociales con 36%. Sólo dos personas realizaron sus estudios en otras áreas, una en neuropsicología y neurolingüística y otra en economía (cuadro 3).

CUADRO 3
ÁREA O DISCIPLINA EN LA QUE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS
ANALIZADOS REALIZARON SUS ESTUDIOS DE POSGRADO

| Área | Doct. | Pas. de . doct. | Estud. de doct. | Mtría o espec. | Pas. de mtría. | Total | % |
|-------------------|-----------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-----------|------------|
| Ciencias sociales | 6 | 1 | 0 | 2 | 0 | 9 | 36 |
| Educación | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 14 | 56 |
| Otra área | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 8 |
| Total | 13 | 3 | 2 | 4 | 3 | 25 | 100 |

Sobre el lugar en donde estudiaron los integrantes del grupo estudiado, destaca que 32% realizó sus estudios de posgrado en la propia UdeG. Entre los programas institucionales de donde egresaron estos investigadores se encuentran el doctorado en Ciencias sociales (2 investigadores), y las maestrías en Ciencias sociales, anteriormente denominada en Sociología (2 personas); en Educación superior (1 persona) y en Investigación en ciencias de la educación (3 personas, que son las de reciente egreso). Cabe destacar que la existencia de posgrados en la UdeG y los datos sobre la institución de egreso de los investigadores en activo demuestra la capacidad de la propia institución para reproducir sus propios recursos humanos. Otro 12% de los entrevistados estudió en alguna institución universitaria ubicada en Guadalajara, sobresaliendo la Universidad Autónoma de Guadalajara.

Una institución que destaca en la formación de recursos humanos para la investigación educativa es la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y específicamente del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, del que han egresado tres investigadores, en tanto dos más se encuentran en proceso de formación.

El 24% de los investigadores realizó sus estudios de doctorado fuera del país, en instituciones de Estados Unidos (universidades de Stanford y de Texas), Suiza (Universidad de Ginebra), Francia (Escuela de Altos Estudios de París) y Alemania (Universidad W. Goethe). Los dos investigadores restantes, por último, provienen de instituciones ubicadas en la ciudad de México, uno de FLACSO y otro de la UNAM. No se tienen datos sobre la institución de procedencia del investigador que cuenta con especialidad.

Condiciones para la investigación

En su mayoría, los investigadores están ubicados en dependencias dedicadas a la investigación educativa, por lo que las condiciones de trabajo son propicias, dado que disponen de tiempo y recursos para realizarla.

La dependencia de adscripción de los entrevistados se puede observar que 5 son del CCIES del CUCEA, 15 del DEEDUC del CUCSH, 3 del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, uno del Centro Universitario de los Altos y uno de la administración central. Como se observa, la mayoría de los entrevistados están adscritos a alguna de las dependencias universitarias dedicadas a la investigación educativa.

Los investigadores adscritos tanto al CCIES como al DEEDUC tienen mejores condiciones que los investigadores del CUCS, puesto que ahí no

existe un área específica dedicada a la investigación educativa y están adscritos a diversos departamentos, o de aquellos que hacen su investigación educativa de manera solitaria en las diferentes dependencias universitarias. Destaca que los miembros del SNI y/o del COMIE están adscritos a las dos primeras dependencias mencionadas.

Los dos centros dedicados a la investigación, como se vio en el apartado anterior, cuentan con la infraestructura necesaria para favorecer la realización de la investigación educativa, como son bibliotecas especializadas, sistemas de redes electrónicas, cubículos, equipo personal de cómputo, etcétera.

Un caso excepcional, pero que con base en las características del campo de la investigación educativa no lo es tanto, es la de la académica que está adscrita a la administración central y desde hace muchos años realiza funciones académico-administrativas, de cuya realización ha podido derivar artículos y libros. A diferencia de este caso, cuatro de los entrevistados desempeñan actualmente trabajos académico-administrativos, pero mantienen por separado sus proyectos de investigación y su producción académica.

Aunque no fue posible obtener la información de todos los investigadores, los datos disponibles indican que 19 miembros del grupo de investigadores educativos estudiados, predominantemente doctores, realizaron 66 proyectos de investigación entre 1993 y 2001 (cuadro 4).

CUADRO 4
PROYECTOS REALIZADOS POR LOS INVESTIGADORES ESTUDIADOS
(1993-2001)

| Último grado del investigador responsable | Número de proyectos | % |
|---|---------------------|---------------|
| Doctorado | 45 | 68.2 |
| Estudiantes o pasantes doctorado | 12 | 18.2 |
| Maestros | 6 | 9.1 |
| Pasantes de maestría | 3 | 4.5 |
| Total | 66 | 100.00 |

Sólo seis proyectos estuvieron a cargo de investigadores con maestría y tres a cargo de un pasante de maestría. El resto de pasantes de maestría no tuvo proyectos bajo su responsabilidad lo que hace suponer que desempeñan funciones como asistentes o investigadores asociados.

El número de proyectos realizados por cada persona varió en la década. El 63% de los investigadores realizó entre uno y tres proyectos, 26.3% tuvo bajo su responsabilidad de cuatro a seis proyectos y sólo dos investigadores trabajaron más de siete proyectos.

Los recursos financieros para la realización de los proyectos de investigación han provenido, en su mayoría, de la propia UdeG que financió 65% de ellos. El 35% restante fue financiado por fuentes externas.

Entre las agencias externas que han otorgado financiamiento a los proyectos de investigación educativa realizados por este grupo destacan el CONACYT con 35% y el PIIES, con 30%. En menor proporción participaron el FOMES que financió dos proyectos, el gobierno del estado (2) y la ANUIES (1). Un investigador recibió apoyo internacional proveniente de la Fundación Ford, pero a partir de un convenio con FLACSO y no con la Universidad de Guadalajara. Otro investigador recibió apoyo de *Concern America* para realizar un proyecto en Guatemala dentro del Programa de Salud Maya-Petén.

La difusión de los resultados de investigación

La difusión de los resultados de investigación se establece de dos formas: por medio de la producción escrita en libros, artículos, ponencias publicadas en memorias, y por la participación del grupo en eventos académicos de investigación educativa. En este apartado daremos cuenta de ambos tipos.

Difusión escrita y grado de consolidación del(a) investigador (a)

Aunque cabe destacar que todos los investigadores tienen publicaciones, el número de éstas varía de acuerdo con su grado de consolidación. En el cuadro 5 se presenta la productividad agregada de cada uno de los 25 investigadores en el periodo que va de 1993 a 2001. Conviene aclarar que para elaborar este apartado no se consideraron las publicaciones en periódicos, en revistas de divulgación no especializadas en educación y las que no relacionaban con la investigación educativa. De haberse considerado la productividad total del grupo estudiado se elevaría, pues algunos investigadores colaboran activamente en periódicos y revistas de divulgación, o bien, con frecuencia escriben sobre otros temas no vinculados con la investigación educativa.

En términos generales, en los nueve años que abarca este estudio, los 25 investigadores generaron, en conjunto, 361 productos. Aunque el promedio fue de 14.4 productos por investigador, esta media no da cuenta de la productividad individual real, en la que una investigadora destaca con un

promedio de seis productos anuales; cinco lograron al menos tres productos al año; uno, dos productos; ocho investigadores generaron entre uno y 1.7 por año; y los diez investigadores restantes no lograron alcanzar el mínimo de un producto anual, según se observa en el cuadro 5:

CUADRO 5
PRODUCTIVIDAD AGREGADA DE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS
ESTUDIADOS (1993 -2001)

| Investigadores (núms. consecutivos) | Productividad total en el periodo (9 años) | Productividad anual individual | Membresías |
|--|---|-----------------------------------|------------|
| 1 | 55 | 6.1 | SNI, COMIE |
| 2 | 32 | 3.6 | SNI |
| 3 | 32 | 3.6 | SNI, COMIE |
| 4 | 30 | 3.3 | SNI, COMIE |
| 5 | 29 | 3.2 | SNI, COMIE |
| 6 | 27 | 3 | SNI, COMIE |
| 7 | 18 | 2 | SNI, COMIE |
| 8 | 15 | 1.7 | SNI, COMIE |
| 9 | 15 | 1.7 | COMIE |
| 10 | 15 | 1.7 | |
| 11 | 11 | 1.2 | |
| 12 | 11 | 1.2 | COMIE |
| 13 | 10 | 1.1 | |
| 14 | 9 | 1 | COMIE |
| 15 | 9 | 1 | |
| 16 | 7 | 0.7 | |
| 17 | 6 | 0.7 | |
| 18 | 5 | 0.6 | |
| 19 | 5 | 0.6 | |
| 20 | 4 | 0.4 | |
| 21 | 3 | 0.3 | |
| 22 | 3 | 0.3 | |
| 23 | 3 | 0.3 | |
| 24 | 3 | 0.3 | |
| 25 | 3 | 0.3 | |
| Total | 360 | 40 | |

Estos desniveles en la productividad reflejan que los investigadores educativos se encuentran en diferente grado de consolidación, pues hay que recordar la reciente titulación de doctorado de algunos y el proceso de formación en el que se encuentran otros.

En el caso de dos investigadores por ejemplo, la producción por debajo de un producto anual se debió a que ambos estuvieron en el extranjero realizando estudios de doctorado durante gran parte del periodo analizado. Uno se tituló en 2002, en tanto que el otro está aún por concluir su tesis doctoral.

Hay un solo investigador con grado de doctor que tiene una producción por debajo de un producto anual en promedio. Los problemas de salud fueron, entre otras causas, los que le impidieron elevar su productividad.

Un caso interesante es el de un investigador cuya formación inicial de médico —con una maestría en Salud pública— quien se ha dedicado a la investigación educativa desde hace algunos años, por lo que estudió una segunda maestría en este campo de la que está en proceso de graduarse. Su productividad en el área educativa es apenas de siete trabajos en el periodo y es porque tiene otros en el área de salud que no son de IE.

Luego de obtener su grado de maestría hacia la mitad del periodo estudiado, una de las investigadoras ha iniciado con la producción de obra propia, por lo que es considerada como una investigadora. Los otros cinco investigadores restantes están aún en proceso de formación (aquí se encuentran los tres pasantes de maestría y los dos estudiantes de doctorado), y aunque algunos son prometedores, no pueden denominarse aún como investigadores.

Como se puede observar en el cuadro 5, los miembros del SNI, que en su mayoría también pertenecen al COMIE, son los que registran una mayor productividad, seguidos por los que sólo pertenecen a éste, aunque hay excepciones de investigadores que no figuran como miembros del COMIE.

Los artículos como forma de difusión escrita más común

Si consideramos sólo la obra publicada, podemos afirmar que existe una tendencia de los investigadores educativos de la UdeG a publicar en revistas (cuadro 6). Si agregamos las reseñas a los artículos que se publican, tendríamos que 50.6% de los productos se editan en revistas. Le siguen la publicación de los capítulos de libros, con casi 20.6%. La publicación de artículos *in extenso* en memorias de congresos ocupa el tercer lugar de predilección, con 17.8%, en tanto que un menor porcentaje lo tienen los libros individuales, colectivos y/o en coordinación.

CUADRO 6
TIPO DE PRODUCTOS GENERADOS POR 24 INVESTIGADORES
EDUCATIVOS (1993-2001)

| Productos | Número | % |
|-------------------------------------|------------|--------------|
| Libros individuales | 19 | 5.3 |
| Libros colectivos o en coordinación | 21 | 5.8 |
| Capítulos de libros | 74 | 20.6 |
| Artículos en revistas | 167 | 46.4 |
| Memorias de congresos | 64 | 17.8 |
| Reseñas | 15 | 4.2 |
| Total | 360 | 100.0 |

Orientación hacia la difusión local y dispersión de las publicaciones en revistas no especializadas en educación

El tipo de revistas en las que se publica habitualmente son de alcance local o regional. El 61.7% de los artículos aparecen en revistas mexicanas con alcances locales y regionales, seguidos por los incluidos en revistas mexicanas con alcances nacionales. Destaca el bajo porcentaje de artículos que se envían a revistas extranjeras especializadas en educación o con reconocimiento científico (15 por ciento).

Cabe mencionar que el destino de la producción en artículos no siempre se orienta a las revistas especializadas en educación. Un 51.5% de la producción en artículos locales, nacionales e internacionales se publica en revistas institucionales o universitarias o, en menor proporción, en revistas nacionales con comité científico y en extranjeras pero que no son especializadas en educación. El 48.5% de los artículos sí se publicaron en revistas especializadas, predominando los artículos en revistas universitarias o institucionales.

Cabe resaltar la ausencia de un órgano propio de la UdeG dedicado a la difusión de la investigación educativa; tal vez por ese motivo los investigadores recurren a otras revistas especializadas que se editan en la localidad. La revista institucional en la que se publicó una cuarta parte de los artículos fue *Educar*, editada por la Secretaría de Educación de Jalisco.

Le siguen, aunque en menor proporción, *Sinéctica*, del ITESO, y *La Tarea*, órgano de difusión cultural y científica de la Sección 47 del SNTE.

Como se puede observar en el cuadro 7, la falta de un órgano de difusión propio para la investigación educativa en la UdeG también provoca dispersión en la publicación interna de los investigadores, que lo hacen en las diferentes revistas de la institución, algunas de ellas vinculadas con carreras profesionales; destacan, no obstante, las colaboraciones enviadas a la *Revista de la Universidad de Guadalajara*, que está orientada a difundir las producciones de los investigadores universitarios de todas las disciplinas.

CUADRO 7
REVISTAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN DONDE
LOS INVESTIGADORES DE LA UDEG PUBLICARON (1993-2001)

| Revista | Institución | Núm. de artículos |
|--|---------------------|-------------------|
| <i>Mexicanas institucionales o universitarias especializadas en educación:</i> | | |
| • Educar | SEJ | 26 |
| • Sinéctica | ITESO | 8 |
| • La Tarea | Sección 47 del SNTE | 8 |
| • Renglones | ITESO | 6 |
| • Revista CIPS | SEJ | 5 |
| • Investigación | UAN* | 4 |
| • Reforma y Utopía | Interinstitucional | 5 |
| <i>Mexicanas especializadas con comité científico:</i> | | |
| • Educación Superior | ANUIES | 10 |
| • RMIE | COMIE | 3 |
| • Perfiles Educativos | CESU/UNAM | 2 |
| • DIDAC | | 1 |
| <i>Mexicanas especializadas en educación:</i> | | |
| • Educación 2001 | | 2 |
| <i>Extranjeras especializadas en educación</i> | | |
| • Educación Superior y Sociedad | | 1 |
| • Universidades UDUAL | UDUAL | 1 |
| • ERIC | | 1 |
| | Total | 83 |

* Universidad Autónoma de Nayarit.

Sólo nueve investigadores reportaron publicaciones en revistas nacionales, aunque el número de artículos publicados varió en cada caso. Resalta que pocos investigadores publicaron un buen número de artículos (entre 5 y 8 cada uno), en tanto que el promedio fue entre 1 y 4 artículos. Por lo general, los investigadores que publicaron en revistas nacionales fueron los miembros del SNI y/o el COMIE. Como excepción aparece un miembro del SNI que no tuvo publicaciones nacionales ni extranjeras, en tanto que otro tan sólo logró publicar un artículo en una revista nacional.

Entre las revistas con circulación nacional en las que se publicaron artículos destaca la *Revista de la Educación Superior* de la ANUIES, seguida por *Reforma y Utopía*, revista interuniversitaria que estuvo muchos años bajo la responsabilidad de la UdeG; en tercer lugar y con tres artículos aparece la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (ver cuadro 7).

Los vínculos con grupos extranjeros son sumamente débiles en este grupo y sólo unos cuantos dan a conocer su producción más allá de las fronteras nacionales. Una sola investigadora publicó 13 artículos en revistas extranjeras, 4 de ellos en inglés. Ella se destaca porque no publicó en las revistas locales y además porque las publicaciones internacionales rebasaron en número a sus publicaciones nacionales. Asimismo, es la única investigadora nivel II del SNI. Otro investigador publicó 6 artículos en revistas extranjeras e igual número de artículos nacionales. Otra investigadora publicó 5 artículos, en tanto que los otros 2 investigadores produjeron 1 y 2 artículos respectivamente. Las revistas en las que publicaron eran muy diversas, casi a razón de una por artículo, y no todas son especializadas en educación.

Una nota relevante es la participación de algunos investigadores en los consejos editoriales de destacadas revistas en educación, como son la *Revista de la Educación Superior* de la ANUIES y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, entre otras.

La cultura editorial

En la UdeG existe una buena cultura editorial que es aprovechada por los investigadores educativos, de suerte que más de un tercio (36.8%) de los capítulos en libro y libros individuales, colectivos o en coordinación han sido publicados por la editorial universitaria; le siguen en número las obras editadas por el ITESO (9.6%), la UNAM (6%), el COMIE (5.2%), la UAM (5.2%) y la ANUIES (4.4%).

La difusión por medio de memorias in extenso

El 17.8% de la producción escrita aparece en memorias *in extenso*, producto de la participación de este grupo de investigadores en congresos. Resalta que casi 40% de este tipo de publicaciones sea en congresos realizados fuera del país o dentro del mismo pero internacionales. Siguieron en número los congresos nacionales con 36%. Un lugar menos destacado tuvieron los trabajos publicados en memorias de congresos estatales (25% restante).

Divulgación científica a partir de eventos académicos

Conviene aclarar que no todos los investigadores proporcionaron esta información. Lo hicieron tan sólo 20, quedando fuera dos miembros del SNI, un investigador miembro del COMIE y dos con participación en eventos internacionales. En relación con aquellos que proporcionaron datos, encontramos que en conjunto se participó en 303 eventos académicos, la mayoría locales. La distribución porcentual de estas participaciones fueron: 43% en congresos locales 34% en nacionales y 23% en internacionales.

Dicha distribución varía si se consideran únicamente a los miembros del COMIE. De las 303 concurrencia a eventos, 79% correspondieron a los 9 miembros del Consejo que nos proporcionaron esta información. Aunque las participaciones estatales se mantuvieron altas (32%), fue superior la asistencia a congresos nacionales (32%). Destaca una fuerte asistencia de estos miembros a los congresos nacionales de investigación educativa organizados por el COMIE.

La concurrencia a eventos internacionales es significativa, aunque no se refleje en las publicaciones. De hecho, los investigadores estudiados participaron en eventos relacionados con sus áreas de especialidad en diversos países, resaltando Estados Unidos, Chile, Argentina, Rusia, Suecia, Portugal, Colombia, Canadá, India, Uruguay y Cuba, por citar algunos ejemplos.

Asimismo, los investigadores dictaron conferencias en 88 eventos, 52 de ellas estatales, 25 nacionales y 11 internacionales; algunos también formaron parte de seminarios, páneles y mesas redondas y han participado en la organización de un buen número de eventos locales y nacionales.

La relación con los pares a través de la participación en organizaciones científicas

No todos los miembros tienen una participación activa en redes y organizaciones científicas. De hecho, apenas 11 investigadores participaron en

una treintena de asociaciones, coincidiendo todos en el COMIE. Otras asociaciones en donde intervinieron fueron: La Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, la Sociedad Mexicana de Neuropsicología, la Asociación Mexicana de Lingüística aplicada, la Red GRUDEO, la red RISEU, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, la Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas, LASA, Red COMPETENCE, College on Organizations, del Institute of Operations Research and Management Sciences (INFORMS), la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, International Neuropsychological Society, Association pour la Recherche en L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, International Reading Association, International dyslexia Association, entre otras.

La pertenencia a asociaciones científicas y la participación en eventos académicos nacionales e internacionales indican que algunos investigadores se han consolidado y otros se hallan en vías de consolidación, puesto que el reconocimiento de los pares y de la comunidad académica es un aspecto importante para la definición de investigador.

Para concluir este apartado destacamos que algunos de sus miembros han recibido reconocimientos locales, nacionales e internacionales. En este grupo se encuentran: El ganador del premio “Andrés Bello a la mejor investigación en educación superior de América Latina 1998-1999”, que otorga la Unión de Universidad de América Latina (UDUAL); la ganadora del premio ANUIES 1996 a la mejor tesis de maestría; el ganador del certamen de ensayo político “Carlos Pereyra” 1994, organizado por la Fundación Nexos; el ganador del *Premio ANUIES 2001* al “mejor artículo de investigación” en educación superior; la ganadora del premio al pedagogo destacado de Jalisco; la mujer en la educación 2000; el reconocimiento a la excelencia académica y científica del evento Ciencia y Tecnología Jalisco 2000 organizado por el CONACYT; el premio nacional “alimentar con ciencia” otorgado por el CONACYT y la Empresa Omnilife y el premio Jalisco de Ciencias de la Salud en Investigación en Nutrición.

Participación en la formación de recursos humanos

Además de la dedicación del tiempo a la investigación, de la producción y difusión escrita y oral de resultados de investigación, de la participación en redes y el reconocimiento de los pares, lo que caracteriza al investigador en general es su papel en la formación de recursos humanos. Este último elemento será desarrollado en este apartado.

De las 25 personas analizadas, sólo una no impartió docencia durante el periodo. El resto sí: 54% dio clases a nivel licenciatura, 80% en maestría

y sólo 29% en doctorado. Los programas en los que participaron fueron los propios de la institución y los de otras como el ITESO y la Secretaría de Educación de Jalisco.

La participación de este grupo en la formación de investigadores fue fuerte. Los investigadores asesoraron las tesis de 89 estudiantes, correspondiendo 10 a licenciatura, 70 a maestría y 9 a doctorado. Tres investigadores participaron en la titulación de licenciados, en tanto 14 dirigieron tesis de maestría con la siguiente distribución: de 1 a 4 tesis, 9 investigadores y 3 investigadores, de 5 a 9 tesis. Únicamente 2 investigadores asesoraron tesis de más de 15 estudiantes graduados de maestría.

Cuatro investigadores participaron en la dirección de tesis de doctorado, pero el que más dirigió fue 3 tesis en el periodo; la mayoría sólo tuvo la responsabilidad de conducir de 1 a 2 tesis.

Cabe aclarar que los graduados de los diferentes niveles de los que hablamos no sólo son egresados de la UdeG. Muchos investigadores han contribuido a la titulación de jóvenes provenientes de otras instituciones de dentro y fuera del estado.

Es posible afirmar, a manera de conclusión de este apartado y con base en la información presentada, que en la Universidad de Guadalajara existen evidencias de la existencia de un grupo de investigadores con estándares similares a los nacionales que, además de mantener una producción y difusión sostenidas, contribuye a la formación de recursos humanos para la investigación. Asimismo, hay un núcleo importante de investigadores en formación, pero que ya ha dado muestras de solidez (traducción en publicaciones, participaciones en eventos y asociaciones científicas y la participación en actividades docentes, entre otras) que auguran una potencial consolidación en el corto tiempo. Estos recursos humanos, junto con el desarrollo de programas de formación de investigadores en educación, confirman el liderazgo regional de la UdeG en materia de investigación educativa.

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN

En este apartado se analizará la producción de los investigadores educativos de la UdeG. Conviene aclarar que recibimos información de 17 investigadores y analizamos un total de 139 fichas de clasificación y 77 resúmenes analíticos. El instrumento que refleja más exactamente la cantidad de documentos producidos es el primero, pues como puede observarse los investigadores, en muchos casos, no entregaron el segundo.

Características de la producción

La producción se analizará partiendo de hacia dónde se orienta, los niveles y modalidades que abarca, los sujetos que se estudian, los contextos que se analizan, su cobertura, las perspectivas teóricas y metodologías utilizadas por los autores así como el tipo de productos que se generaron.

Niveles y modalidades: Casi la totalidad de trabajos registrados se centra en la educación general y en la modalidad presencial. De este total, 75% estudia el nivel superior, y siguen en orden de importancia el posgrado y la primaria.

Sujetos: los sujetos de estudio son fundamentalmente docentes e investigadores pero también resaltan sujetos “no convencionales”: gobernadores, sindicalistas, egresados, autoridades y administradores.

Contextos: los contextos, muy significativamente, son el sistema, la institución y la comunidad, con exclusión casi completa del aula. La explicación a este hecho se encuentra en las perspectivas teóricas más utilizadas.

Cobertura: en relación con el punto anterior, la cobertura es generalmente estatal, pues se estudia prioritariamente a la UdeG, pero hay que señalar también el germen de una línea que, centrada en las realidades estatales o regionales, intenta su puesta en perspectiva respecto al país o a ámbitos internacionales.

Perspectivas teóricas: aproximadamente la mitad de los trabajos es unidisciplinar y aquí destacan la sociología y la historia. La mitad restante tiende a la inter o transdisciplinariedad y sobresalen las mancuernas sociología y economía (especialmente en los trabajos sobre mercado de trabajo y planeación educativa) e historia y sociología (para abordar los procesos institucionales) o la triada historia-sociología-pedagogía (en la reconstrucción de periodos institucionales de larga duración).

Fuentes y metodología: aproximadamente la mitad de los trabajos combina fuentes documentales y bibliohemerográficas con investigación de campo, una cuarta parte utiliza exclusivamente las fuentes documentales y la última porción se divide entre la combinación de las tres fuentes o la exclusividad del trabajo de campo. Los métodos predominantes, de acuerdo con lo señalado en las fichas, son: bibliográfico o documental, estudio de casos y encuesta.

Productos: gran parte de los trabajos son informe de investigación o ensayo. Aquí sobresale que los ensayos figuran, en general, como producto de investigación. El tipo de publicación es variado, con un fuerte acento en artículos de revista, memoria de congresos, ponencias, capítulos de libros y libros. La única modalidad ausente es la de antologías.

Líneas y perspectivas de trabajo

En general, cada investigador tiene una línea definida de trabajo, pero también es claro que hay evolución en los intereses y la especificidad de la investigación. A título de ejemplo señalamos tres casos:

María Luisa Chavoya parece desplazarse de políticas educativas a formación para la investigación.

Sonia Reynaga se centra últimamente en educación y mercado de trabajo y en políticas educativas en tanto que sus primeros trabajos giraban en torno a sujetos, actores y formación en educación.

Guadalupe García parece desplazarse de historia de la educación en el siglo XIX al siglo XX.

En general no se trata de investigaciones unidisciplinarias. A partir del núcleo principal de interés los investigadores establecen relación con otros temas, niveles o áreas y perspectivas:

María Lorena Hernández conecta políticas educativas con procesos y prácticas educativas, con educación, cultura y sociedad y con epistemologías, teorías y educación.

María Luisa Chavoya relaciona políticas educativas con formación para la investigación, profesores de educación básica y normal y académicos, es decir, con las diferentes expresiones de sujetos de la educación.

Sonia Reynaga establece vínculos entre educación y mercado laboral y el acercamiento a la formación profesional desde el punto de vista de los sujetos. Además, reflexiona sobre perspectivas y métodos en la investigación educativa.

Elia Marúm trabaja políticas educativas en relación con el crecimiento económico.

Alicia Peredo aborda la dimensión cognitiva de la lecto-escritura desde un enfoque sociológico.

Luciano Oropeza trabaja educación, economía y sociedad con historia de los siglos XIX y XX y con el análisis de procesos institucionales y organizativos.

Guadalupe García conecta historia de los siglos XIX y XX con educación básica y con el estudio de académicos.

Cristina Cárdenas trabaja la historia de la educación superior durante el siglo XIX poniendo en perspectiva la historia del anterior (XVIII) y tratando de comprender los procesos institucionales y organizativos, las políticas educativas en los ámbitos regional, nacional e internacional y, en algunos textos aborda las epistemologías y teorías educativas.

Estos abordajes implican, así, el trenzado de por lo menos dos perspectivas disciplinares.

Áreas y campos de investigación

En este punto presentamos las áreas y campos de investigación abordados por los investigadores de la UdeG sintetizando el horizonte en el que nos movemos en conjunto.

Formación para la investigación: María Luisa Chavoya, Guadalupe Moreno y Gabriel Sánchez de Aparicio.

Procesos institucionales y administrativos: María Luisa Chavoya, Luciano Oropeza y Cristina Cárdenas.

Cognición: Alicia Peredo

Políticas educativas: María Luisa Chavoya, Sonia Reynaga, María Lorena Hernández, Elia Marúm, Adrián Acosta, Guadalupe García, Luciano Oropeza y Cristina Cárdenas.

Educación, economía y sociedad: Elia Marúm, Adrián Acosta, Sonia Reynaga, Luciano Oropeza, Catalina Díaz, René Crocker y el grupo de Salud.

Educación, cultura y sociedad: Lucía Mantilla y Patricia García.

Historiografía de la educación: Luciano Oropeza, Guadalupe García, María Luisa Chavoya y Cristina Cárdenas.

Epistemología, teorías y educación: María Luisa Chavoya, María Lorena Hernández, Sonia Reynaga y Cristina Cárdenas.

Investigación de la investigación educativa: René Crocker y el grupo de Salud.

En el DEEDUC hay investigadores que trabajan el área de Aprendizaje y desarrollo, pero sólo una de estas personas respondió a la encuesta, de tal forma que nuestra síntesis es parcial. Las áreas poco trabajadas, no reportadas o ausentes serían pues: Aprendizaje y desarrollo, Didácticas especiales y medios y Currículo.

BIBLIOGRAFÍA

Artículos en revistas

Ackerman, R.; Matute Villaseñor, Esmeralda.; Meneses, S.; Zarabozo, David; Esparza, A.; López-Guido, B. (2000) "Efectos de la quimioterapia intratecal en los procesos de atención en niños sobrevivientes de leucemia", en *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 2 (1).

- Acosta Silva, Adrian (1995). "Huellas de una década difícil. El proceso de reforma de la UdeG.", en *Reforma y Utopía*, núm.13, primavera, Guadalajara.
- Acosta Silva, Adrian (1998). "Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina", en *Perfiles Latinoamericanos*, año 7, número 12, FLACSO-México.
- Acosta Silva, Adrian (1998). "Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México", en *Sociológica*, año 13, núm. 36, enero-abril, UAM-Azcapotzalco, México.
- Acosta Silva, Adrian (1999). "Globalización y educación superior en América Latina", en *Expresión económica*, vol. 1, núm. 2, enero-abril, CISE, CUCEA-UDEG.
- Acosta Silva, Adrian (2000). "Bajo el cielo ¿protector? de la globalización. Poder y políticas de educación superior en América Latina", en *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 17, FLACSO-México, diciembre.
- Acosta Silva, Adrian (2000). "La ANUIES y el proceso de traducción de las políticas de educación superior en México, 1950-2000", en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, vol. XXIX (4), núm.116, octubre-diciembre, México.
- Acosta Silva, Adrian (2001). "El foxismo y el futuro de la educación superior", en *Red Universitaria*, núm. 11, enero, suplemento trimestral de *Educación 2001*, núm. 68, enero, México.
- Acosta Silva, Adrian (2001). "Universidades públicas: modernización anárquica y viabilidad académica", en *Educación 2001*, núm. 70, marzo, México.
- Acosta Silva, Adrian (2001). "Poder, políticas y cambio institucional en la educación superior latinoamericana", en *Universidades*, Unión de Universidades de América Latina, año LI, núm. 21, enero-junio, México.
- Acosta Silva, Adrian (2001) (coord) "Gobierno y gestión universitaria", *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, vol. XXX (2), núm. 118, abril-junio, 2001, México.
- Acosta Silva, Adrián (2002). "Ni revolución ni cruzada. Notas sobre la propuesta educativa del foxismo", en *Sinéctica*, núm. 19, julio-enero, ITESO, Guadalajara.
- Arechavala Vargas, Ricardo (1995). "Proceso de toma de decisiones en universidades públicas" en *Reforma y Utopía*, núm. 13.
- Arechavala Vargas, Ricardo (1996). "El futuro de la industria del calzado: ¿existen opciones?" en *Carta Económica Regional*, núm. 49, del Instituto de Estudios Económicos Regionales de la UdeG..
- Arechavala Vargas, Ricardo (1998). "Formas de operación de las pequeñas empresas en el occidente de México: los retos de la competitividad en mercados abiertos", *Revista de la Facultad de Contaduría y Administración*, UdeG., núm. 189.
- Arechavala Vargas, Ricardo y Berta Madrigal(00). "Motivación y productividad en la empresa", en *Revista Ciencias Administrativas*, año 1, núm. 2.

- Arechavala Vargas, Ricardo (2001). “El gobierno de las universidades públicas: ¿es posible comprender un sistema caótico?”; en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXX(2), núm. 118, ANUIES, México, 2001.
- Arechavala Vargas, Ricardo (2001). “Las Universidades de Investigación: La Gran Ausencia en México”; en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXX(2), núm. 118, ANUIES, México.
- Cárdenas Castillo, Cristina (2002). “Hacia una semiótica de la educación. Profundización de la noción de semiosis en el campo educativo”, en *Sinéctica*, núm. 19, ITESO, Tlaquepaque.
- Cárdenas Castillo, Cristina (2002). “Reflexiones sobre la historia regional de la educación en el siglo XIX. El caso del Instituto de Ciencias de Jalisco (1827-1883?)” en *Sinéctica*, núm. 19, Tlaquepaque, ITESO, julio-enero.
- Cárdenas Castillo, Cristina (2001). “Reflexiones sobre la calidad en Educación”, en *Educación* núm 16, SEP-Jalisco, enero-marzo.
- Cárdenas Castillo, Cristina (1999). “De cuentos de hadas y procesos de investigación”, en *Educación* núm. 8, SEP-Jalisco, enero-abril.
- Cárdenas Castillo, Cristina (1998). “Tradición, modernidad y posmodernidad en las Universidades latinoamericanas”, en *Revista de la UdeG.*, noviembre.
- Cárdenas Castillo, Cristina (1997). “Apuntes sobre la formación de profesores en Guadalajara durante la segunda mitad del siglo XIX”, en *Educación*, núm. 3, SEP-Jalisco.
- Castellanos Castellanos, Ana Rosa (1993). “Metodología del análisis curricular”, en *Revista de Investigación Educativa* Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Castellanos Castellanos, Ana Rosa (1996) “Reformas organizativas para la innovación curricular”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas*.
- Castellanos Castellanos, Ana Rosa (1998). “Poder cultura y conocimiento, los grandes retos de la educación ambiental”, en *Revista de la UdeG.*, núm.10, Guadalajara.
- Castellanos Castellanos, Ana Rosa (1998). “Sobre el debatido concepto de Autonomía”, en *Revista de la UdeG.*, Núm. 12, Guadalajara.
- Castellanos Castellanos, Ana Rosa (2000). “El ámbito ético como eje de una nueva práctica educativa”, en *Revista de Investigación Educativa* de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Castellanos Castellanos, Ana Rosa (2000). “Des-educando-nos. Criterios metodológicos para integrar la dimensión ambiental en el nivel superior”, en *Educación*, núm. 13 abril-junio, Secretaría de Educación de Jalisco
- Castellanos Castellanos, Ana Rosa, *et al.* (2000). “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”, en *Educación*, núm. 13 abril-junio, Secretaría de Educación de Jalisco.
- Chavoya Peña, María Luisa (1995). “La ciencia y los científicos”, en *Reforma y Utopía. Reflexiones sobre Educación Superior*, núm. 14, Guadalajara.

- Chavoya Peña, María Luisa (2000). “Reformas a la educación superior: articulación de la investigación y la docencia”, en *Educación*, núm. 14 julio-septiembre, Guadalajara: SEJ.
- Chavoya Peña, María Luisa (2001). “Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la UdeG.”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, enero-abril.
- Chavoya Peña, María Luisa (2001). “La formación de investigadores en educación”, en *Investigar*, año 8, núm. 15, enero-junio, Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Dávalos, I.P.; Ramírez Dueñas, M.L.; Matute Villaseñor, Esmeralda y otros. (1996). “Floating-Harbor Syndrome. A neuropsychological approach”, en *Genetic Counseling* 7 (4).
- De la Torre, Federico (1995). “El nacimiento de la ingeniería en Jalisco (1827-1860)”, en *Revoluciones*, núm. 31, Guadalajara, ITESO, abril-julio.
- De la Torre, Federico (1995). “El Instituto de Ciencias de Jalisco, 1827-1834: más que una propuesta educativa” en *Revista UdeG.*, Guadalajara, enero-febrero.
- De la Torre, Federico (1995). “Dos antecedentes de la educación superior privada”, en *Revoluciones*, núm. 30, Guadalajara, ITESO, diciembre-marzo.
- De la Torre, Federico (1996). “La máquina de vapor en Guadalajara. Problemas para su adopción a finales del siglo XIX”. *Revista del Seminario de Historia Mexicana*, época I, vol. I, núm. 1, Guadalajara, CUA/UDEG/BUAP.
- De la Torre, Federico (1997). “Notas para el estudio de los institutos científicos y literarios en México durante el siglo XIX”, en *La Tarea*, núm. 9, Guadalajara: SNTE.
- De la Torre, Federico (1998). “Una sociedad científica y una profesión: la ingeniería en Guadalajara a finales del siglo XIX”, en *Revista del Seminario de Historia Mexicana*, época I, vol. 1, núm. 3. Guadalajara, CU de los Altos/UDEG.
- Díaz Robles, Laura Catalina (2000). “Médicos, farmacéuticos y prácticos en Jalisco a principios del siglo XX”, en *Estudios Jaliscienses* núm. 42, noviembre, Guadalajara, Colegio de Jalisco.
- García Alcaraz, María Guadalupe (2001). “La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta”, en *Educación*, núm. 17, abril-junio, Guadalajara: SEJ.
- Greybeck, Bárbara; Moreno Bayardo, María Guadalupe y Peredo Merlo, Alicia. (1998). “Reflexiones acerca de la formación de docentes”, en *Educación*, núm. 5, abril-junio. Guadalajara: SEJ.
- Hernández Yáñez, María Lorena (1996). “Conocimiento, ética y poder: la nueva centralidad”, en *Ludus Vitalis* 4. Barcelona: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Literarios “Vicente Lombardo Toledano”/Secretaría de Educación Pública.

- Hernández Yáñez, María Lorena (1998). “Para poner la evaluación sobre sus pies”, en *Sinéctica* núm. 13, Guadalajara, ITESO.
- Leal Carretero, Fernando y Matute Villaseñor, Esmeralda (1995). “Los efectos de la edad y del grado escolar sobre la coherencia de una narración escrita por niños con problemas de aprendizaje”, en *Salud Mental* 18 (4).
- Leal Carretero, Fernando, Matute Villaseñor, Esmeralda y Zarabozo, David (1996). “Algunos aspectos evolutivos en narrativas escritas por niños con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura”, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 14.
- Mantilla Gutiérrez, Lucía (1995). “La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género”, en *La Tarea*, vol. 8, agosto. Guadalajara: SNTE.
- Mantilla Gutiérrez, Lucía (1996). “Una generación educada: los profesionistas jaliscienses y sus familias”, en *Revista UdeG.*, abril, Guadalajara.
- Marúm Espinosa, Elia y Acosta Romero, Salvador (1995). “Educación superior e integración económica”, en *Signos*, México.
- Marúm Espinosa, Elia (1995). “Impacto de la devaluación y el ajuste económico en las instituciones de educación superior”, en *Reforma y Utopía*, núm. 10, Guadalajara.
- Marúm Espinosa, Elia (1995). “Impactos de la devaluación y el ajuste económico en las instituciones de educación superior”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 94, vol. XXIV, México: ANUIES.
- Marúm Espinosa, Elia (1995). “Avances en el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 47, México: ANUIES.
- Marúm Espinosa, Elia (1995). “Evaluación y acreditación de la educación superior. Del estatus actual a la movilidad social”, en *Confluencia*, México: ANUIES, núm. 33, noviembre.
- Marúm Espinosa, Elia (1996). “Privatización de los servicios públicos en Jalisco”, en *Carta Económica Regional*, núm. 50, nov-dic. Guadalajara, UdeG..
- Marúm Espinosa, Elia y Castro Aldrete, Carmen Rosalba (1997). “Calidad, competitividad, requerimientos actuales y futuros de la educación superior en México”, en *Revista UdeG.*, México, núm. 9, México: ANUIES
- Marúm Espinosa, Elia (1997). “Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana”, en *Perfiles Educativos*, núms. 76-77, vol. XIX, abril-septiembre. México: UNAM.
- Marúm Espinosa, Elia; Pallán Figueroa, Carlos (1997). “Formación directiva y políticas de gestión de la educación superior. Nuevas necesidades para América Latina y el Caribe”, en *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 8. Cuba: CRESALC-UNESCO.
- Marúm Espinosa, Elia; Molina Ojeda, Vicente Xicoténcatl y Aguilar Cuellar, Alejandro (1997). “Las empresas parauniversitarias y la UdeG., alternativas de

- financiamiento y de desarrollo institucional”, en *Gestión y estrategia*, UAM-A, núms. 11 y 12, enero-diciembre.
- Marúm Espinosa, Elia; Rojas Paredes, Rosa; Mota Torres, Margarita, *et al.* (1999). “Evaluar el presente construyendo el futuro. Una alternativa para la UdeG.”, en *Foro sobre Evaluación Institucional*, núm. 1, Guadalajara, UdeG..
- Marúm Espinosa, Elia (1999). “Las profesiones y la educación superior en el marco de los procesos de integración económica de América”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 110, vol. XXVIII, México: ANUIES abril-junio.
- Marúm Espinosa, Elia y Castro Aldrete, Carmen (1999). “La cooperación intrarregional y el desarrollo del posgrado. Hacia un modelo flexible de atención a la demanda”, en: *Revista de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, núm. 7, vol. II, Sinaloa, mayo-junio de 1999.
- Marúm Espinosa, Elia (1999) “Apertura económica y mercado de trabajo profesional en México, América del Norte y Centro América”, en *Universidades*, UDUAL, núm. 18, julio-diciembre.
- Marúm Espinosa, Elia (2000). “El futuro de la educación universitaria en recursos naturales”; en *Revista Forestal Centroamericana*, núm. 29, enero-marzo, Costa Rica.
- Marúm Espinosa, Elia y Robles Ramos, Ma. Lucila (2001). “Dos modelos departamentales en la investigación y el posgrado mexicanos. Elementos para contribuir a su comprensión”, en *Universidades*, núm. 21, UDUAL, enero-junio.
- Matute Villaseñor, Esmeralda., Zúñiga, A. y Guajardo, Soledad (1992). “La noción de palabra en el niño: Análisis a través de estímulos gráficos”, en *Tiempos de Ciencia*, 26.
- Matute Villaseñor, Esmeralda (1992). “Los problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura: Un enfoque neuropsicológico”, en *Tiempos de Ciencia*, 29.
- Matute Villaseñor, Esmeralda y Leal Carretero, Fernando (1994). “Coherencia en textos infantiles cortos como criterio psicolingüístico en casos de trastorno de la escritura”, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 12, núms.19-20.
- Matute Villaseñor, Esmeralda y Leal Carretero, Fernando (1995). “La construcción de enunciados por sujetos cerebro-lesionados”, en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 3 (1).
- Matute Villaseñor, Esmeralda., Guajardo, Soledad y Ramírez Dueñas, M. L. (1996). “Family history of handedness, and language problems in mexican reading-disabled children”, en *Behavioural Neurology* 9 (3/4).
- Matute Villaseñor, Esmeralda y Leal, F. 1996 “¿Se puede evaluar la coherencia en narrativas escritas por niños?”, en *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*, núm. 17 (3).
- Matute Villaseñor, Esmeralda., Ramírez, M. de L. y otros (1997). “Perfil neuropsicológico de niñas con síndrome de Turner”, en *Boletín de la Sociedad Mexicana de Ciencias Fisiológicas*, año 4, núm. 2.

- Matute Villaseñor, Esmeralda (1998). "Neuropsicología del analfabetismo", en *Neuropsychologia Latina*; 4(1).
- Matute Villaseñor, Esmeralda, Leal Carretero, Fernando, Zarabozo, David, Robles, A., Cedillo C. (2000). "Does literacy have an effect on stick construction tasks?" en *Journal of International Neuropsychological Society* 6 (6).
- Matute Villaseñor, Esmeralda; Inozemtseva, O.; Montiel, T. De J.; Zarabozo, David; Ramírez-Dueñas, M. de L. (2000). "Características de los procesos de atención en el síndrome de Turner", en *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 2(1).
- Matute Villaseñor, Esmeralda; Leal, F.; Zarabozo, David (2000). "Coherence in Short Narratives Written by Spanish-Speaking Reading-Disabled Children", en *Applied Neuropsychology* 7 (1).
- Oropeza Sandoval, Luciano (1994). "Los derroteros de las profesiones", en *Aplicación* núm. 9, año III, enero-marzo. Guadalajara: UdeG..
- Oropeza Sandoval, Luciano (1995). "La medicina y el Siglo de las Luces", en *Aplicación* núm. 13, año IV, enero-marzo. Guadalajara: UdeG..
- Oropeza Sandoval, Luciano (1997). "La práctica médica en Guadalajara a principios del siglo XX". En la *Gaceta Municipal* del H. Ayuntamiento de Guadalajara, mayo-julio.
- Oropeza Sandoval, Luciano (1997). "Rasgos de una institucionalización doméstica: los primeros años de la UdeG.", en *Educación* núm. 3, octubre-diciembre, Guadalajara: SEJ.
- Oropeza Sandoval, Luciano (1999). "La oferta de posgrados en educación en Jalisco", en *Educación*, núm. 11, octubre-diciembre, Guadalajara: SEJ.
- Oropeza Sandoval, Luciano (2000). "¿Cómo evaluar a los desiguales? El caso de las maestrías en educación en Jalisco", en *La Tarea*, núms. 13/14, septiembre, Guadalajara: SNTE-47.
- Oropeza Sandoval, Luciano (2000). "Trayectoria laboral de los médicos: Jalisco, segunda mitad del siglo XX", en *Estudios Jaliscienses*, núm. 42, noviembre, Guadalajara: El Colegio de Jalisco.
- Oropeza Sandoval, Luciano (2000). "Estrategias de formación en el sindicalismo magisterial: los usos de los posgrados en educación para la formación de cuadros sindicales en Jalisco", en *Educación* núm. 14, julio-septiembre, Guadalajara: SEJ.
- Oropeza Sandoval, Luciano (2001). "Las tradiciones académicas del magisterio: el caso de la Maestría en Investigación Educativa del CIPS", en *Educación* núm. 19, octubre-diciembre, Guadalajara: SEJ.
- Pallán, Carlos y Marún Espinoza, Elia (1997). "Demanda de Posgrado y Competitividad del Personal Académico de la Educación Superior en México", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, núm. 102, abril-junio.
- Peredo Merlo, Alicia (1997). "Alfabetismo, ¿algo mas complejo que leer y escribir?", en *Espiral* volumen IV-num. 10 sep-dic., Guadalajara: SEJ.

- Peredo Merlo, Alicia (1997). "Manifestaciones de la conducta lectora en niños del 6º año de primaria en Jalisco, México", en *Lectura y Vida*, año 18, núm. 2, Buenos Aires.
- Peredo Merlo, Alicia (1998). "Procesos de lectura: avances teóricos en su estudio e implicaciones educativas", en *CIPS* núm. 1, Guadalajara: SEJ.
- Peredo Merlo, Alicia (1998). "Procesos de Lectura. Avances teóricos en su estudio e implicaciones educativas", en *CIPS* núm. 1, sep-dic, Guadalajara: SEJ
- Peredo Merlo, Alicia (1999). "Hábitos de lectura y espacios de circulación de la información impresa en Jalisco", en *Educación* núm. 8, enero-marzo, Guadalajara: SEJ.
- Ramírez Dueñas, M.L.; Ramírez Dueñas, M.C.; Matute Villaseñor, Esmeralda y Cantú, José María (1990). "Sordera de causa genética: Estudio prospectivo en 109 niños de una escuela especial", en *Archivos de Investigación Médica*, 4.
- Reynaga Obregón, Sonia (1993). "Historias de vida", en *Renglones*, núm. 25. Guadalajara: ITESO.
- Reynaga Obregón, Sonia (1994). "Una experiencia en la formación de docentes", en *Sinéctica*, núm. 5, julio-diciembre, Guadalajara: ITESO.
- Reynaga Obregón, Sonia (1996). "Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades", en *Sinéctica*, núm. 8, enero-junio, Guadalajara: ITESO.
- Reynaga Obregón, Sonia (1996). "Proceso de Formación y representación en estudiantes de la licenciatura en sociología", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 1, núm. 1, vol. 2, noviembre, México: COMIE.
- Reynaga Obregón, Sonia (1997). "Educación y globalización: implicaciones de una relación", en *Sinéctica*, núm. 10, enero-junio, Guadalajara: ITESO.
- Reynaga Obregón, Sonia (2000). "La departamentalización: una reflexión", en *Educación* núm. 14, julio-septiembre, Guadalajara: SEJ.
- Reynaga Obregón, Sonia (2001). "Competencias educativas-integrales", en *Didac* núm. 37. México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina *et al.* (1995). "Enamoramiento y adolescencia", en *Cuadernos Psicoanalíticos* número 12, marzo.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (1995). "Género, sociedad y estructuras de poder", en *La Ventana*, núm. 1, Guadalajara: UdeG-Centro de Estudios de Género.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (1998). "Subjetividad femenina", en *Espiral* núm. 13, septiembre, diciembre, Guadalajara: UdeG-CUCSH.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (2001). "Adolescencia femenina y ritual. La celebración de las quinceañeras en algunas comunidades en México", en *Espiral* núm. 20, enero-abril, Guadalajara: UdeG-CUCSH.
- Sagástegui Rodríguez, Diana (1993). "La formación desde la perspectiva de la práctica", en *Renglones*, 8: 25 abril-julio, ITESO.

- Sagástegui Rodríguez, Diana (1996). “Aprendizaje y cultura. Un estudio de caso”, en *Sinéctica*, núm. 11:8, enero-junio, Guadalajara: ITESO.
- Sagástegui Rodríguez, Diana; Morfín, Francisco y Gabriela Ortiz (1998). “El trabajo cooperativo en situaciones de aprendizaje”, en *Reglones*, núm.39.
- Suro, Judith; Enríquez, Adriana y Matute Villaseñor, Esmeralda (1995) “El aprendizaje de la escritura en español cuando el acceso a la vía de conversión fonema-grafema es limitada. Análisis de un caso”, en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 3 (1).

Capítulos en libros

- Aceves González, Carlos; Arias, Leticia; Carvantes, Adriana Esther; Del Hierro, Elizabeth; Quiroz, Georgina; Gutiérrez, Mónica Del Rocío y Marúm Espinosa, Elia (2001). “Planeación táctica en la Universidad Autónoma del Carmen”, en *Planeación táctica, una guía para construir el futuro en el presente*, México: CUCEA-UdeG.
- Acosta Silva, Adrian (1996). “Nómadas del campus: reforma universitaria y políticas estudiantiles en la UdeG”, en Cordera, Rafael; Victoria, José Luis; Becerra, Ricardo (coords.), *México joven. Políticas y propuestas para la discusión*, México: UNAM.
- Acosta Silva, Adrian (2000). “Cambio institucional”, en Cisneros, I *et al.* (coords). *Léxico de política*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Acosta Silva, Adrian (2000). “Gobierno y gobernabilidad universitaria. Ejes para una discusión”, en: *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, México: CEIICH, UNAM.
- Acosta Silva, Adrian (2001). “Estado y régimen presidencialista en México: los dilemas de la gobernabilidad democrática”, en Labastida, Camou y Luján (coords.), *Transición democrática y gobernabilidad. México y América Latina*, México: IIS-UNAM/FLACSO/Plazá y Valdés.
- Cárdenas Castillo, Cristina (1999). “La educación superior en América Latina a lo largo del siglo xix. Reflexiones sobre la diversidad y la uniformidad” en Matute, Esmeralda (coord.) *Diversidad cultural y educación*, Guadalajara, UdeG.
- Cárdenas Castillo, Cristina (2001). “Primer acercamiento a la comparación entre dos universidades coloniales: la Real y Pontificia Universidad de México y la Real UdeG.”, en *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tijuana: Secretaría de Educación Pública/Universidad de Baja California/ANUIES.
- Cárdenas, Gabino; Chavoya Peña, María Luisa; Hernández Yáñez, María Lorena; Reynaga Obregón, Sonia y Rivera Carrillo, Alicia (1993). “Los rostros ocultos de la tragedia”, en Cristina Padilla y Rossana Reguillo (comp). *Quien nos lo hubiera dicho*. Guadalajara, 22 de abril, Guadalajara: ITESO.

- Castellanos Castellanos, Ana Rosa (1999). “El currículum universitario ante los retos de la globalización y el contexto socioeconómico”, en *Las ciencias de la salud, problemas y tendencias para el siglo xxi*, Guadalajara: UdeG.
- Chavoya Peña, María Luisa (1994). “El liderazgo en la sección 47 del SNTE: Conformación y características”, en Luz Elena Galván y Beatriz Calvo (coords.). *Memoria del primer simposio sobre investigación educativa*, México: La Casa Chata.
- Chavoya Peña, María Luisa y Rivera Carillo, Alicia (1997). “La educación privada en Jalisco”, en Margarita Noriega (coord.). *Políticas educativas nacionales y regionales*, tomo 3, col. Investigación educativa 1993-1995: Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión, México: COMIE/UPN.
- Chavoya Peña, María Luisa (1998). “Organización de la actividad científica en una universidad mexicana: impactos y desafíos”, en Armando Alcántara, Ricardo Pozos Horcacitas y Carlos Alberto Torres (coords) *Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo*, México: Siglo XXI.
- De la Torre, Federico (2000). “Prensa científica en Guadalajara a finales del siglo XIX. El caso del *Boletín de la Sociedad de Ingenieros de Jalisco*”, en Celia del Palacio Montiel (coord.), *Historia de la prensa en Iberoamérica*, Guadalajara: ALTEXT/ UdeG/ UdeGTO/ El Colegio de Michoacán.
- García Alcaraz, María Guadalupe (1994). “Iglesia y sociedad en Tabasco en el siglo XIX”, en Rosa María Romo (coord.) *Historia general de Tabasco*, tomo 1, *Historia social*, Villahermosa: Gobierno del estado de Tabasco/ Secretaría de Educación, Cultura y Recreación
- García Alcaraz, María Guadalupe (1999). “Historia de la Educación. Encuentro y desencuentros con la diversidad”, en Matute, Esmeralda (coord.) *Diversidad cultural y educación*, Guadalajara: UdeG.
- González García, Juan y Mungaray, Alejandro (coords.) (1995), *Educación y desarrollo de recursos humanos en la Cuenca del Pacífico. Una visión internacional*, México: ANUIES-UAG
- Hernández Yáñez, María Lorena (1994). “La política de la evaluación institucional: el caso de la UdeG.”, en Miklos, Tomas; Weiss, Eduardo; Dommanget, Annie; Ducoing, Patricia y Alvarado, Ramón (coords.) *Memoria. Foro prospectiva 2000: México y Francia ante los retos educativos del nuevo milenio*. México: Tomás Miklos.
- Hernández Yáñez, María Lorena (1998). “Políticas estatales en materia de evaluación”, en *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México: ANUIES.
- Hernández Yáñez, María Lorena (2000). Niveles de rendición de cuentas”, en *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, tomo II del Encuentro de especialistas en educación superior, México: CEIICH-UNAM.
- Mantilla Gutiérrez, Lucía (20s00). “Familia y familiaridad en el mundo público en Jalisco”, en Gallardo Gómez, Rigoberto (coord.) *Diagnóstico y prospectiva regional*, disco compacto, Guadalajara: ITESO.

- Mantilla Gutiérrez, Lucía (2000). “De Juegos a juegos: Los juegos y la experiencia del jugar”, en Jose Luis Ramos Ramírez, Janeth Martínez Martínez (coords.) *Diversas miradas sobre el juego*. México:
- Marúm Espinosa, Elia (1996). “El Estado como agente económico en México. Modalidades estratégicas y retos en su funcionamiento actual”, en Calva, José Luis (coord.) *Funciones del Estado en el desarrollo económico y social*, México: Juan Pablos editor.
- Marúm Espinosa, Elia (1997). “Visión y experiencia mexicana en la definición y aplicación de criterios indicadores y estándares de calidad en la educación superior”, en *Construyendo criterios e indicadores de calidad para la educación superior en América Central*, Costa Rica: CSUCA-OUI.
- Marúm Espinosa, Elia (1997). “Capacitación y formación de recursos humanos de alto nivel para la competitividad en México”, en Gutiérrez Garza, Esthela (coord.), *El debate nacional*, Barba Solano, Carlos y Valencia, Enrique (coord.) v. La política social, México: Diana-CUCSH, UDEG.
- Marúm Espinosa, Elia (1998). “Las implicaciones del Tratado de Libre Comercio de América del Norte en la educación superior mexicana”, en *La integración latinoamericana y las universidades*, México: UDUAL.
- Marúm Espinosa, Elia (1999). “Transformación para la excelencia: administración y gobierno en las instituciones de educación superior”, en Rodríguez Gómez, Roberto y Casanova Cardiel, Hugo (coords.) *Universidad contemporánea, política y gobierno*, tomo II, México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Marúm Espinosa Elia y Cruz López, Minerva (1999). “*Benchmarking* para la creación de una granja camaronícola”, en Castro, Carmen; Aguilar, Rodolfo y Marúm, Elia *Diagnóstico por comparación benchmarking. Casos de aplicación en organizaciones empresariales*, Guadalajara: UDEG.CONACyT.
- Marúm Espinosa, Elia y Robles Ramos, Ma. Lucila (2000). “El modelo departamental en la UdeG.”, en López Zárata, Romualdo; González Cuevas, Oscar y Casillas Alvarado, Miguel Ángel *Una historia de la UAM. Sus 25 años*, México: UAM.
- Matute, Esmeralda y Suro, Judith (1993). “Los problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura”, en E. Matute y Cameán, Silvia (coord.) *Lenguaje, lecto-escritura y lenguas extranjeras*. Col. La investigación de los ochenta, perspectiva para los noventa, México: COMIE-SNTE.
- Matute Villaseñor, Esmeralda (1995). “Español como primera lengua, la lecto-escritura y las lenguas extranjeras”, en Waldegg, Guillermina (coord.) *Los procesos de enseñanza y aprendizaje II*, vol. 1, México: COMIE-SNTE.
- Matute, Esmeralda y Suro, Judith (1995). “Los problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura”, en Waldegg, Guillermina (coord.) *Los procesos de enseñanza y aprendizaje, II*, vol. 1, México: COMIE-SNTE.

- Matute Villaseñor, Esmeralda (1996) “Un enfoque neuropsicológico para la atención de niños con problemas específicos en el aprendizaje”, en Ostrosky, Feggy Ardila, Alfredo y Chayo Dichi, Raquel (eds.) en *Rehabilitación Neuropsicológica*, México: Planeta.
- Matute Villaseñor, Esmeralda (2001). “Neuropsicología de la lectura”, en Alcaraz, V. y Guzmán, E. (comp.) *Neurociencias cognitivas*, México: El manual moderno-UdeG-UNAM.
- Oropeza Sandoval, Luciano (1997) “Los médicos alópatas y homeópatas en Guadalajara en la primera mitad del siglo xx”, en Galván, Luz Elena (coord.) *Miradas en torno a la educación de ayer*, México COMIE- UdeG.
- Pallán, Carlos; Mungaray, Alejandro y Marúm Espinosa, Elia (1995). “Potencialidades de la educación superior en la integración mexicana en la Cuenca del Pacífico”, en González García, Juan y Alejandro Mungaray Lagarda (coords.), *Educación y desarrollo de recursos humanos en la Cuenca del Pacífico. Una visión nacional*, México: ANUIES.
- Peredo Merlo, Alicia (1994). “La condición de la educadora en el contexto laboral” en Rojas y Rodríguez (comp.) *La condición de la mujer en Jalisco*, Guadalajara: UdeG.
- Peredo Alicia (1999). “Habilidades de lectura desarrolladas en la escuela vs. Habilidades de lectura requeridas en la estructura laboral”, en Matute Villaseñor, Esmeralda y Romo, Rosa Martha (coord.) *Diversidad cultural y educación*, Guadalajara: UdeG.
- Reynaga Obregón, Sonia (1994). “La escuela de Roque, Celaya, Guanajuato: Aproximación a una institución formadora de docentes”, en Luz Elena Galván y Beatriz Calvo (coords). *Memoria del primer simposio sobre investigación educativa*, México: La Casa Chata.
- Reynaga Obregón, Sonia (1998). “La etnografía y las historias de vida en el ámbito de la educación”, en Mejía Arauz, Rebeca y Sandoval, Sergio (comps.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*, Guadalajara: ITESO.
- Reynaga Obregón, Sonia; Chavoya Peña, María Luisa; Hernández, Lorena (2000). “La educación superior en Jalisco 1994-1998”, en *Jalisco diagnóstico y prospectiva*, disco compacto, Guadalajara: ITESO.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (1999). “Expectativas conscientes e inconscientes de los padres en relación a los hijos, su influencia y su desarrollo”, en *Padres y maestros, hagamos equipo con nuestros hijos*, col. Tiempos de cambio, Guadalajara: Sistema del Ser Integral.
- Sagástegui Rodríguez, Diana (2000). “Formación docente y aprendizaje colaborativo. Un estudio de caso en el nivel de educación superior”, en Matute Villaseñor, Esmeralda y Romo, Rosa Martha (coords.) *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, Guadalajara: UdeG.

Libros

- Acosta Silva, Adrian, *et al.* (1996). *México joven. Políticas y propuestas para la discusión*, México: UNAM.
- Acosta Silva, Adrian (Coord.) (1999). *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Acosta Silva, Adrian (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, México: Fondo de Cultura Económica/UdeG.
- Cárdenas Castillo, Cristina (1999). *Aventuras y desventuras de la introducción de las disciplinas científicas en la educación superior en Guadalajara a lo largo del siglo XIX*. Guadalajara: UdeG.
- Chavoya Peña, María Luisa (1995). *Poder sindical en Jalisco: El caso de la sección 47 del SNTE*, Guadalajara: UdeG..
- Chavoya Peña, María Luisa, Hernández Yáñez, María Lorena y Reynaga Obregón, Sonia (1997). *Perfil educativo en Jalisco*. Guadalajara: UdeG.
- De la Torre de la Torre, Federico (2000). *La ingeniería en Jalisco en el siglo XIX*. Guadalajara: UdeG.-CETI-ITESO-CICEJ-CAUEJ.
- Hernández Yáñez, María Lorena (1996). *Actores y políticas para educación superior, 1950-1990. Su implementación en la UdeG*, México: ANUIES.
- Marúm Espinosa Elia, López Méndez, Graciela y Robles Ramos, Lucila (2001). *Planeación táctica una guía para construir el futuro en el presente*, Guadalajara: CUCEA-UdeG.
- Marúm Espinosa Elia, Aguilar Robledo, Rodolfo y Castro Aldrete, Carmen (2001). *Diagnóstico por comparación benchmarking. Casos de aplicación en organizaciones empresariales*. Guadalajara: UdeG.
- Matute Villaseñor, Esmeralda y Cameán, Silvia (Coords.) (1993). *Lenguaje, lecto-escritura y lenguas extranjeras*, col. La investigación de los ochenta, perspectiva para los noventa, México: COMIE/SNTE.
- Matute, Esmeralda (comp.) (1995). *Pedagogía crítica y enseñanza de la lectura*, Guadalajara: UdeG.
- Matute Villaseñor, Esmeralda (coord.) (1999). *Diversidad cultural y educación*, Guadalajara: UdeG.
- Matute Villaseñor, Esmeralda; Romo Beltrán, Rosa Martha (coords) (2000). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, Guadalajara: UdeG.
- Matute Villaseñor, Esmeralda y Romo Beltrán, Rosa Martha (coords.) (2001). *Retos en la educación del siglo XXI*, Guadalajara: UdeG.
- Ochoa Macías, Roberto (1999). *Los estudiantes: punto de partida para evaluar y planear el quehacer universitario*, Guadalajara: UdeG.

- Peredo Merlo, Alicia (1995). *Qué, cuánto y dónde leen los niños en Jalisco*, Guadalajara: UNED.
- Ramírez, Diana, Rosario, Víctor Manuel, Crocker, René, Sánchez, Jaime (2000). *Egresados y mercado laboral. Los odontólogos en el contexto de la globalización*, Guadalajara: UdeG.
- Reynaga Obregón, Sonia (1995). *Seis décadas en la formación de docentes para el campo mexicano*, Cuadernos de difusión científica núm. 43, Guadalajara: UdeG.
- Reynaga Obregón, Sonia (1997). *Los futuros sociólogos. Aproximación a su formación, representaciones y mercado laboral*, Guadalajara: Folios universitarios-PIES/UAA.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (2001). *Psicoanálisis de un niño de la calle*, cuadernos del CUCSH, Guadalajara: UdeG.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (2000). *Diejenigen, die sterben –vermissen sie noch etwas? Psychoanalyse eines Strassenkindes in México*, Frankfurt: IKO Verlag Interkulturelle Kommunikation.
- Solís Héctor, y otros (1999). *Jalisco a futuro. Construyendo el porvenir*. Guadalajara: UdeG.

Cuadernillos de divulgación

- García Alcaraz, María Guadalupe (1995). “Maestros y laicismo en Guadalajara durante el siglo XIX”, en Cuadernos del ISIDM, núm. 1, *Un acercamiento a la historia regional de la educación: docentes, instituciones y enseñanza*, Guadalajara: Secretaría de Educación.
- Marúm Espinosa, Elia y Rosa Osorio Loyo (coords.) (2001). *Tópicos selectos de gestión académica, México, Universidad del Carmen-UdeG*, colección cuadernos de investigación 6, Guadalajara: UdeG.
- Oropeza Sandoval, Luciano (1998). *Acercamiento teórico al estudio de las profesiones*, cuadernos de divulgación núm. 24, Secretaría de Educación en Jalisco.
- Reynaga Obregón, Sonia y Farfán, Pedro (1999). *Red académica de la UdeG: una propuesta*, cuadernillo de divulgación, Guadalajara: UdeG.
- Reynaga Obregón, Sonia y Farfán, Pedro (2000). *Red Académica de la UdeG. Compendio de la experiencia inicial*, cuadernillo de divulgación, Guadalajara: UdeG.

Publicaciones electrónicas

- Hernández Yáñez, María Lorena (1995). “What students and faculties think about the quality of higher education”, número de identificación: ED 382 153, George Washington University: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Hernández Yáñez, María Lorena (2000). “Niveles de rendición de cuentas”, página web del CEIICH/UNAM (<http://serpiente.dgesca.UNAM.mx/coordhum/riseu/>).

Reseñas en revistas

- Acosta Silva, Adrian (1994). “Sobre la construcción de las políticas educativas” (Reseña del libro *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, de H. Courard (ed.), FLACSO-Chile, 1993), en *Reforma y Utopía*, núm. 10, UdeG.
- Acosta Silva, Adrián (1994). “Las dificultades de Prometeo” (reseña del libro *Prometeo Encadenado. Gobierno y educación superior en Europa*, de G. Neave y F.V Vught, Gedisa: Barcelona, 1994), en *Reforma y Utopía*, núm. 11, UdeG.
- Acosta Silva, Adrian (2000) “Historias paralelas” (reseña), en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (3), núm. 115, julio-septiembre, México: ANUIES.
- Acosta Silva, Adrian (2001). “Hitos fundamentales de la historia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes”, reseña del libro *Origen y desarrollo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1973-1998*, de Bonifacio Barba (coord.), en revista *Caleidoscopio*, año 5, número 9, enero-junio, México: UAA.
- Chavoya Peña, María Luisa (1998). Reseña “La educación primaria en tiempos de austeridad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. III, núm. 6, julio-diciembre, México: COMIE.
- Hernández Yáñez, María Lorena (1996). Reseña del libro *Prometeo encadenado*, G Neave y F.A. Van Vught (comps.), Barcelona: Gedisa, en *Universidad Futura* 7(20-21). México: UAM-A.
- Reynaga Obregón, Sonia (1994). Reseña del libro: *Las nuevas formas de investigación en educación* de Patricia Ducoing y Monique Landesman, en *Boletín RIERCO*, México: UDEG/UAA/SEP/PIIES.
- Reynaga Obregón, Sonia (1996). “Bourdieu contesta” (reseña de: *Respuestas por una antropología reflexiva*, de Pierre Bourdieu y Loic J.W. Wacquant, México: Grijalbo) en *Sinéctica*, Guadalajara: iteso, núm. 8.
- Reynaga Obregón, Sonia (1996). Reseña: “Redes de investigación sobre educación y mercado de trabajo” en *Reforma y Utopía*, núm. 16, UdeG.
- Reynaga Obregón, Sonia (1997). Reseña: “Los exilios de Joaquín Clausell” en *Contornos*, Guadalajara: CUCSH, núm. 1.
- Reynaga Obregón, Sonia (1997) Reseña: “Los trabajos de Remedios Vharo” en *Contornos*, Guadalajara: CUCSH, núm.1.

Ponencias en memorias en extenso

- Acosta Silva, Adrian (1997). “Hacia una sociología del cambio institucional de la educación superior en México”, en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.
- Acosta Silva, Adrian (1997). “Hacia una sociología del cambio institucional de la educación superior en México”, en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.

- Arechavala Vargas, Ricardo (1998). "Entrepreneurial Culture In México: Adaptation and Learning Proceses in the Open Market Conext", *Memorias del Congreso Annual de la Administrative Sciences Association*, Saskatoon, Canada.
- Cárdenas, Cristina (2001). "Reflexiones sobre la historia regional de la educación en el siglo XIX. El caso del Instituto de Ciencias de Jalisco (1827-1883?)" en *Memorias sobre el primer foro regional de investigación en educación*, UdeG.
- Castellanos, Ana Rosa (1993). "Apuntes para una estrategia universitaria de educación ambiental", Educación ambiental y universidad, *Memorias del primer congreso iberoamericano de educación ambiental*, Guadalajara.
- Castellanos, Ana Rosa (2000). "Los lenguajes visuales y el pensamiento", en *Memorias del segundo Congreso de Orientación Educativa*.
- Chavoya Peña, María Luisa (1993) "Políticas y economía de la educación", síntesis del Congreso nacional temático, *Memoria de la mesa VII. Política y economía de la educación*, México, DF.
- Chavoya Peña, María Luisa (1994) "Un proyecto educativo con equidad para los jaliscienses", en *Memoria del tercer encuentro Jalisco 94. Educación: la llave del futuro*, Guadalajara, s/ed.
- Chavoya Peña, María Luisa (2001). "La articulación de la investigación y la docencia. Estudio de caso de México", Actas del I simposium iberoamericano sobre didáctica universitaria *La calidad de la docencia en la universidad*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Chavoya Peña, María Luisa (2001). "El impulso a la investigación en las universidades mexicanas", en *Memorias del primer congreso nacional retos y expectativas de la universidad en México*, Guadalajara: UdeG.
- De la Torre, Federico (1993). "La sociedad de Ingenieros de Jalisco: ¿actor o testigo del nacimiento de una profesión?" en *Memorias del 2do Congreso Nacional Temático de Investigación Educativa: teoría, campo e historia de la educación*, Guanajuato: Secretaría de Educación Cultura y Recreación de Guanajuato.
- De la Torre, Federico (1996) "Títulos y realidad profesional: especialización de la ingeniería a finales del siglo XIX", en *Memoria del Sexto Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Historia de la Educación*, tomo III, Guadalajara: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- De la Torre, de la Torre, Federico (2001). "Historia industrial de Los Altos de Jalisco en el siglo XIX: notas de investigación sobre tres casos", en *Memoria del Simposium Los Altos y el Norte de Jalisco*, CUALTOS, CUNORTE-Colegio de Jalisco.
- De la Torre, Federico (2001) "La construcción de una profesión: El caso de la ingeniería en Jalisco en el siglo XIX", en *Memoria de la Semana de la Investigación Científica en el CUALTOS-UdeG*.
- De la Torre, Federico (2001). "Las grandes industrias de Jalisco en el siglo XIX", en coautoría con Juan Alberto Soberanis Carrillo, en *Memorias del I Encuentro Nacio-*

nal de Conservación del Patrimonio Industrial, BUAP-Comité Mexicano para la Conservación del Patrimonio Industrial.

- De la Torre, Federico (2001). “Tres industrias de la región de Los Altos de Jalisco a finales del siglo XIX”, en *Memorias del II Encuentro Nacional de Conservación del Patrimonio Industrial Mexicano*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, CUALTOS-UDEG-Comité Mexicano para la Conservación del Patrimonio Industrial, en prensa.
- García Alcaraz, María Guadalupe (1999) “Historia de las culturas escolares”, en el *VII Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación*. Toluca, Estado de México.
- García Alcaraz, María Guadalupe (1999) “Lo público y lo privado en las leyes y en los números”, en el *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UAA.
- García Alcaraz, María Guadalupe (2001). “Las maestras tapatías: celibato y disciplina”, en el *Primer Congreso Internacional Sobre Procesos de Feminización del Magisterio*, San Luis Potosí, México: Colegio de San Luis, Universidad Autónoma de Madrid, CIESAS.
- García Alcaraz, María Guadalupe (2001). “Enseñanzas y textos en las escuelas protestantes de Guadalajara, 1872- 1914”, en el *VII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, Comité Académico Interinstitucional para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación en México-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán
- García Alcaraz, María Guadalupe (2001) Los espacios escolares en el Colegio Luis Silva”, en el *VI Congreso Nacional de Investigación educativa*, Manzanillo: COMIE.
- Hernández, María Lorena (2000). “Can academic leadership based-group performance be evaluated?”, *Memoria del 18th Annual International Conference of Management and the International Association of Management, 2000 AOM/AOM Proceedings* 18 (2), Chesapeake, VA: Maximilian Press Publishers.
- Leal Carretero, Fernando y Matute Villaseñor, Esmeralda. (2001). “La transparencia de los sistemas ortográficos y la idea de estrategias diferenciales de procesamiento de la lengua escrita”, en G. López Cruz y Ma. del C. Morúa Leyva (eds.), *Memorias del V Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, Hermosillo:UNISON.
- Mantilla, Lucía (1996). “Racionalidad Y clientelismo”, en *Memorias Primera Jornada Intrauniversitaria de Estudios De Género*, Guadalajara: UdeG.
- Mantilla, Lucía (2000). “La re-creación lúdica y la negación del juguete”, en *Memorias: Juego Educación y Cultura*, México: ENAH.
- Marúm Espinosa, Elia (1999). “La formación de agrónomos en México, realidades y desafíos ante la apertura económica”, en *Memoria Primer Foro Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior*, Chapingo: Dirección General Académica-UACH.
- Marúm Espinosa, Elia (2000). “Escenarios para la evaluación y la acreditación de servicios profesionales ante la apertura económica de México”, *Memoria del Segun-*

do Foro Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior. Perspectivas Universitarias, Chapingo: Dirección General Académica-UACH.

- Marúm Espinosa, Elia (2000). “Tendencias en los campos y perfiles de las profesiones del área económico administrativa”, en *I Congreso Internacional en Ciencias Económico Administrativas*, Tabasco:UJAT.
- Marúm Espinosa, Elia y Vilma Zoraida Rodríguez Melchor (2001). “Internacionalización de la educación superior en la UdeG como una estrategia de planeación para el desarrollo institucional”, en *Memoria del Congreso Convergente Internacionalización de la Educación Superior de México y Latinoamérica*, Veracruz:Fundación para la Educación Superior Internacional.
- Marúm Espinosa, Elia y Carlos Pallán Figueroa (2001). “De la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento. Universidad protagonista en América Latina”, en *Memoria del Primer Congreso Nacional, Retos y Expectativas de la Universidad en México*, edición electrónica, UdeG.
- Marúm Espinosa, Elia y María Dolores Sánchez (2001). “Las necesidades y retos de transformación de los profesores ante los cambios en el modelo académico. Un caso en la UdeG”, en *Segundo Congreso Nacional y Primer Internacional Retos y Expectativas de la Universidad “La Transformación de la Universidad*, México: UdeG-UNESCO-ANUIES-Universidad de Nayarit.
- Matute Villaseñor, Esmeralda; Leal, Fernando; Zarabozo, David (1999). “La transparencia del sistema ortográfico del español de México, y su efecto en el aprendizaje de la escritura”, en *Memorias del V Congreso Nacional de Lingüística*, Monterrey: AMLA.
- Oropeza Sandoval, Luciano (2001). “La institucionalización de la medicina en Guadalajara: 1792-1840”, en Galván Lafarga, Luz Elena (comp.) *Educación y cultura en la historia de México. Memoria del V Encuentro Nacional de Historia de la Educación*, UPN.
- Peredo Merlo, Alicia (1994). “Panorama actual de las bibliotecas públicas en el estado de Jalisco” en *Memoria XXIV Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía*, Secretaría de Cultura- UdeG.
- Reynaga, Sonia (1999). “Evaluación y construcción de las prácticas profesionales en el campo de la salud”, en *Memorias del Segundo Foro de Difusión y Análisis, Currículum y Formación Profesional en el Contexto de CUCS*. FOMES- UdeG.
- Reynaga, Sonia (2001). “Los académicos en la UdeG: una aproximación a su trayectoria” en *La Calidad de la Docencia en la Universidad, memorias del I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (1997). “La experiencia de la maternidad y la transformación de la subjetividad”, *Memoria de la Jornada Intrauniversitaria de Estudios de Género*, UdeG.

CAPÍTULO 15

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS UNIVERSIDADES DE PUEBLA. 1993-2001

María Isabel Royo Sorrosal (coord.),*
Laura Helena Porras Hernández**
y Alma Yolanda Castillo Rojas***

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar una panorámica del estado de la investigación educativa en tres universidades de Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad de las Américas (UDLA) y Universidad Iberoamericana, plantel Puebla (UIA-Puebla) así como dar cuenta de tres académicos de otras instituciones que respondieron a la convocatoria para participar en los estados del conocimiento que impulsa el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Es importante señalar que, por primera vez, académicos de diferentes instituciones nos constituimos en grupo de trabajo para acumular y analizar lo producido en nuestras instituciones. Este esfuerzo recopilador y de

* Universidad Iberoamericana-Puebla.

** Universidad de las Américas-Puebla.

*** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,

síntesis nos permitirá conocer y difundir lo investigado para enriquecer las indagaciones y mantener un diálogo más intenso con los profesores y los responsables de la toma de decisiones en el campo educativo. De todas maneras tuvimos distintos tipos de dificultades que se han traducido en limitaciones del estudio. Por ejemplo, en varias ocasiones se convocó a instituciones públicas y privadas que realizan investigación educativa en el estado pero no hubo respuesta, por lo que no están todos los que habíamos deseado. Por otra parte, la sobrecarga académica de los meses de mayo y junio dificultó la colaboración de algunos investigadores y la disponibilidad de materiales.

Para obtener los datos se utilizaron las fichas analíticas sugeridas por el COMIE y se solicitaron los *curricula vitae* y las publicaciones. En dos instituciones se realizaron entrevistas tanto a funcionarios como a los investigadores siguiendo la guía propuesta para el estado de Puebla. En una de las universidades se consiguieron copias de todas las publicaciones y los datos se vaciaron en formatos electrónicos siguiendo los rubros de la ficha analítica. Este procedimiento permitió analizar y clasificar la producción científica existente en el área educativa.

En relación con la difusión son varios los foros que se realizan con la colaboración de estas instituciones y otras de la entidad:

- a) el Encuentro Regional de Investigación Educativa con objeto de dar a conocer las realizaciones en investigación educativa. Participan anualmente desde principios de los noventa: Puebla, Tlaxcala, Pachuca, Veracruz y Campeche.
- b) el Foro Estatal de Investigación Educativa que se realiza anualmente desde 1996, a propuesta de la coordinación de normales de la SEP y el Sistema Estatal de Investigación Educativa, con la colaboración de la BUAP, UDLA, UIA y UPN. Los asistentes son profesores normalistas, investigadores y estudiantes del área educativa.

A continuación se presentan los resultados de cada institución según las siguientes secciones: aproximación histórica y contexto institucional de la investigación educativa, la institución y sus condiciones, actores y grupos de investigación, políticas de apoyo y financiamiento, comunicación, caracterización de los productos, y los usos de la producción e impacto. Las tres instituciones que presentan información corresponden a tipos diferentes y muy específicos: una universidad pública con muchos años de tradición, donde la investigación educativa se encuentra esparcida en distintas facultades y centros, y dos privadas con distinta edad y trayectoria.

ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA BUAP, 1990-2001¹

Alma Yolanda Castillo Rojas

Antecedentes y consideraciones generales

La investigación educativa que se realiza en la BUAP tiene como un primer antecedente la formación del Centro de Estudios Universitarios (CEU) que, en 1992, abre la maestría en Educación superior. En 1998 ésta pasa a formar parte de los posgrados que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), lugar al que también se adscribe el CEU. Estos cambios tienen su origen en la creación de facultades e institutos al interior de la BUAP, lo que ocasiona que muchos centros de investigación que ofrecían posgrados y antes trabajaban de manera autónoma, a partir de ese momento, se adscribieron a una facultad o un instituto.

Antes de este cambio sólo había escuelas (donde predominaba el ejercicio de la docencia y el nombramiento de los académicos era de profesores) y centros de investigación (algunos ligados al Instituto de Ciencias, donde el trabajo prioritario era la investigación, y así se expresaba en los nombramientos como investigadores de los académicos que laboraban en estos centros).

Con la creación de las facultades, surge también, a inicios de los años noventa, una recategorización laboral que implica el nombramiento de todos los académicos como profesores-investigadores y con ello se exige el cumplimiento de estas dos tareas con el fin de vincularlas y darles más calidad. Hacer docencia y también investigación son requisitos para acce-

¹ El panorama que se presenta aquí es muy general, ya que la recopilación de datos y su interpretación requerían de la intervención de, por lo menos, dos personas, dadas las características de la Universidad pero, finalmente, no fue posible. Además, como el trabajo se realizó en los meses de mayo-junio (tiempo problemático para todos los académicos en la BUAP porque es el periodo de entrega de calificaciones finales de cursos, llenado de actas, presentación de informes de trabajo del cuatrimestre y de los planes de trabajo, programas y antologías), la tarea de encontrar a los investigadores y que éstos colaboraran se tornó particularmente difícil. Los datos fueron obtenidos vía telefónica, por correo electrónico y a través de entrevistas personales. Por lo antes expuesto faltan datos sobre la producción de otros investigadores, a quienes no pudimos contactar (algunos se encontraban fuera del país) o, simplemente, no proporcionaron sus datos.

der a estímulos como la beca al desempeño académico y el PROMEP. Las exigencias son cada vez más fuertes en ambos rubros, de tal forma que quienes sólo hacían docencia han tenido que iniciar investigaciones para presentarlas de manera explícita y sistemática, y quienes antes prioritariamente se dedicaban a investigar tienen que cubrir, al menos, dos cursos por año.

Frente a estos cambios, han ocurrido dos fenómenos: *a)* la mayoría de académicos se ha sometido a estos criterios, incluyendo los estipulados por el SNI, porque son los únicos medios para obtener mejoras salariales; *b)* un grupo, aunque reducido, de académicos no participa en estos estímulos y trabaja de acuerdo con lo que considera son sus prioridades.

Actualmente en la BUAP existen cuatro posgrados que tienen relación con la investigación educativa y está por operar otro más, en agosto de 2002. A continuación mencionamos las características generales de los que ya funcionan.

La maestría en Educación superior, creada en 1992, tiene una planta de 8 docentes-investigadores de tiempo completo y 2 colaboradores. Se encuentra adscrita a la facultad de Filosofía y Letras. Dos de estos académicos desempeñan en la BUAP cargos administrativos de cierta importancia. Las líneas de investigación que se desarrollan son: *a)* historia de la educación superior, *b)* políticas educativas y problemas contemporáneos de la educación superior, *c)* teoría de la educación, *d)* planeación y evaluación educativa y *e)* formación profesional y mercado de trabajo.

La maestría en Administración y gestión de instituciones educativas funciona con una planta de 10 profesores-investigadores de tiempo completo, uno de los cuales pertenece al SNI. Cuenta, además, con algunos colaboradores de otras dependencias de la BUAP. Este posgrado fue creado en 1999 y tiene su sede en la facultad de Administración.

La maestría en Diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica (facultad de Psicología) realiza investigación vinculada con educación especial. La planta académica está conformada por cinco investigadores de tiempo completo (2 doctores y 3 maestros) y cuenta con el apoyo y colaboración de otros académicos de excelente nivel en este campo, tanto de dentro como de fuera de la BUAP. Fue creada en 1994 y hace poco perdió su pertenencia al padrón de posgrados de excelencia del CONACyT por no cubrir los requisitos básicos relacionados con el número de integrantes de la planta docente, fijos y de tiempo completo. Perteneció al padrón de 1997 a febrero de 2002.

La maestría de Educación en ciencias inicia sus actividades en 2001. El objetivo del posgrado es formar docentes para utilizar y generar investigación educativa aplicada a la enseñanza de las ciencias en los niveles medio

superior y superior. Cuenta con la colaboración de 43 investigadores que trabajan en el Instituto de Ciencias, en las facultades de Ciencias químicas; de Ciencias físico-matemáticas y de Medicina. De ellos, 17 pertenecen al SNI pero tienen más logros y reconocimientos en su campo disciplinario específico que en el ámbito de la educación. Sólo el doctor Josip Slisko Ignjatou (miembro del SNI), tiene un tiempo considerable trabajando en didáctica de la física. La producción interdisciplinaria más ligada a la investigación educativa aparecerá en la tesis de la primera generación (diciembre de 2002).

Además, al margen de la actividad de estos posgrados, existen diferentes investigadores-docentes que, desde otras dependencias de la Universidad, realizan trabajos interdisciplinarios que tienen relación con el campo educativo. Esta actividad se halla dispersa y los temas que se trabajan no necesariamente tienen que ver sólo con la educación superior; muchos de ellos se refieren a problemáticas propias de la educación básica, a historia de la educación, al análisis de libros de texto, a la relación entre lenguaje y educación y a educación indígena. Hasta este momento localizamos a 11 académicos en estas condiciones.

La institución y las condiciones de trabajo dentro del campo de la investigación

Un problema que se detecta respecto de este punto es que no hay redes de contacto entre investigadores de las diferentes dependencias (posgrados, institutos y programas). Salvo contados casos de colaboración, lo que predomina es el trabajo aislado de estos núcleos. Este problema se presenta más por cuestiones personales y por desconocimiento del trabajo de otros, que por la organización de la propia BUAP que sí permite la movilidad de los académicos en su interior. A título personal, considero que este problema se ha agudizado a raíz de las becas al desempeño académico y del hecho de que, desde hace más de diez años, no hay convocatoria abierta para promover al personal académico. De esta manera, los salarios dependen, fuertemente, de los puntajes alcanzados por la realización de las actividades docentes y de investigación

Actores y grupos de investigación

Como se mencionó en el apartado de antecedentes, los grupos de investigación plenamente identificados son los que corresponden a los posgrados. Fuera de estos programas hay actores que trabajan sus temas de investigación y mantienen relaciones con grupos o redes externas, más que internas.

Como resultado de una exploración básica obtuvimos los datos de 24 investigadores² que presentamos a continuación:

Seis pertenecen al SNI. En cuanto a la formación, la distribución es la siguiente: con formación básica en: psicología (4), historia (4), y filosofía (3); con formación interdisciplinaria relacionada con: las ciencias del lenguaje y educación (5), administración, sociología y educación (2), y ciencias naturales, exactas o de la salud y educación (4); y con formación fuertemente orientada en educación (2).

Son 12 mujeres y 12 hombres, todos con edades superiores a los 35 años y con más de diez años de servicio en la BUAP, excepto un investigador que tiene poco tiempo de haberse incorporado.

Los organismos e instituciones con los que se tiene contacto son asociaciones propias del área específica de conocimiento: COMIE, SEP, UPN, UNESCO, Colegio de Posgraduados y escuelas normales.

Las líneas de investigación que más se trabajan son: educación especial; historia de la educación en Puebla, en diferentes épocas y modalidades; políticas educativas, financiamiento y planeación de la educación superior; trayectorias escolares y mercados laborales; adquisición y desarrollo de competencias comunicativas en contextos escolares/académicos (en distintos niveles educativos); análisis del discurso en aula; análisis del discurso en los libros de texto; sociolingüística y educación en contextos indígenas/bilingües; didácticas para la enseñanza del lenguaje y de las ciencias (en diferentes niveles educativos) (los detalles se muestran en el cuadro anexo, al final de este apartado).

Políticas de apoyo y financiamiento

Las investigaciones se realizan, en gran medida, con recursos internos (fondos fijos asignados a los posgrados, a los programas o facultades). Éstos nunca son suficientes; además, no hay una reglamentación que norme la asignación de estos fondos y, mucho menos, una relacionada con el apoyo concreto a investigaciones. Los proyectos de investigación en educación superior, que son de interés para la misma Universidad, tienen más apoyo económico (políticas educativas, planeación, gestión, trayectorias escolares y mercados de trabajo).

² En esta categoría se consideraron profesores-investigadores que tienen, al menos, dos publicaciones en la línea educativa (dentro del periodo señalado) y que laboran de tiempo completo en la BUAP.

El financiamiento externo se otorga, en gran parte, a través del FOMES y del Sistema de Investigación Regional Zaragoza (SIZA-CONACyT) ha apoyado sólo un proyecto (Historia de la educación: la enseñanza en la escuela de artes y oficios a finales del siglo XIX), durante el periodo que aquí se considera.

Es apenas en el año 2001 que la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado establece un programa, por concurso, de apoyo financiero a proyectos de investigación (en general). Los requisitos son que el responsable sea miembro del Padrón de Investigadores de la institución³ (es decir, debe cubrir un perfil mínimo, en cuanto a producción en investigación) y que el proyecto sea dictaminado favorablemente por parte de un comité que reúne a especialistas (de dentro y de fuera de la BUAP) en el campo correspondiente. El apoyo anual que se otorga es de 25 mil pesos por proyecto individual y 80 mil por colectivo (donde participen tres investigadores o más). En esta primera emisión del programa de apoyo sólo cuatro proyectos de investigación educativa obtuvieron ese respaldo económico (tres ligados a lenguaje y educación y uno, a historia de la educación). A pesar de este esfuerzo, los apoyos siguen siendo insuficientes.

Las condiciones de trabajo y la infraestructura con que cada investigador cuenta, por otro lado, son muy diferentes, según sea el caso. Hay quienes tienen auxiliares de investigación de planta; otros, alumnos que hacen su servicio social como ayudantes dentro de los proyectos y otros no cuentan con espacios propios de trabajo, ni con todo el equipo necesario para realizar sus actividades de investigación.

Revistas y eventos

Dos investigadoras participan cada año, desde 1998, en la organización del Foro Estatal de Investigación Educativa que convoca la SEP y que se realiza con apoyo de otras instituciones de educación superior (UPN, Normal Miguel Hidalgo, UIA).

No existe una publicación interna especializada en el campo que permita la difusión de los resultados de investigación. La mayor parte de la

³ El padrón de investigadores está constituido por un total de 338 académicos: 48 del área de ciencias sociales y administrativas; 131 del área de ciencias exactas y naturales; 41 del área de ingeniería y tecnología; 32 del área de ciencias de la salud; 69 del área de ciencias de la educación y humanidades (de éstos, 15 hacen investigación educativa) y 17 del área de ciencias agropecuarias.

producción se publica en revistas nacionales o locales ajenas a la BUAP. En este sentido hay una importante ausencia de mecanismos internos de divulgación del quehacer de investigación.

Caracterización de la producción

La producción abarca las temáticas señaladas en los apartados anteriores. Se reportan investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas; muchas ligadas a estudios de caso (las de historia, políticas y trayectorias); algunas más reportan los resultados obtenidos de investigaciones de intervención (las relacionadas con educación especial y ciencias del lenguaje).

Libros

En total son 16 libros los producidos en el periodo. Los temas son diversos pero la característica fundamental es que en su mayoría han sido publicados por la misma BUAP, después siguen los editados por la SEP u otros organismos vinculados con la educación (UAA, ANUIES, DIE-CINVESTAV, Plaza y Valdés). Cuatro se refieren a educación especial; 2 tienen que ver con lenguaje y educación; 7 con políticas educativas; 2 con historia de la educación y 1 con trayectorias escolares.

Libros coordinados

En total son 7: 3 son libros de texto para alumnos, 3 son para actualizar a los docentes en el área del lenguaje y 1 está relacionado con educación en preescolar.

Capítulos o artículos en libros

Se reportan 37 de estos materiales. Predomina la participación en libros editados por universidades y otros organismos como SEP, CONACyT, UNESCO, COMIE, Comisión de Derechos Humanos. Sólo se reportan 4 editados en el extranjero (Estados Unidos, Argentina, Venezuela, Bolivia).

Artículos en revista

En total se registran 42 artículos, de los cuales 33 publicados aparecen en documentos o revistas especializadas de circulación nacional o local: *Revista de Educación Superior* (ANUIES), *Magistralis* (UIA), colección Pedagógica

Universitaria y *Revista Integración* (UV), *Sociológica* (UAM), *Voz Universitaria* (Tlaxcala), Documentos del DIE-CINVESTAV, *Huaxyáac* (Oaxaca), *Revista de la AMIN*, *Revista de Educación* (Guadalajara), *Estudios de Lingüística Aplicada*, *Enlaces* (BUAP), *Revista UPN* (Coahuila), *Conceptos* (SEP, Puebla), *Salud Mental*, *Revista de la UNAM*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE).

Nueve artículos son publicados en revistas extranjeras: *Revista Española de Neuropsicología*, *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, *Revista Paraguaya de Sociología*, *Pensamiento Universitario* (Argentina), *Cuadernos IRC* (España), *Signo y Seña* (Buenos Aires), *Revista Aplicada de Psicología* (España). En la bibliografía del corpus analizado en este capítulo pueden ser consultados los títulos de estos materiales.

Por falta de espacio, se dejan fuera algunas ponencias publicadas *in extenso* en diversos foros tanto nacionales como internacionales (aproximadamente 33 referencias).

Usos de la producción e impacto

Algunos de los resultados de investigación se usan e impactan tanto en el interior como en el exterior de la BUAP. El impacto está más relacionado con la solución de problemas locales.

La maestría en Neuropsicología ofrece cada año un diplomado que ha permitido la capacitación y actualización de muchos maestros y psicólogos que trabajan en educación especial. Por invitación del Director de Educación Media de la Vicerrectoría de Docencia, se han impartido cursos a profesores de educación media superior para actualizarlos sobre el conocimiento que el impacto del desarrollo de competencias de comunicación tiene en la construcción de conocimientos.

El trabajo de difusión de los resultados de investigación relacionados con educación y lenguaje también se ha efectuado, por invitación de la SEP, entre profesores del nivel básico y, por invitación de la UDLA, entre docentes de educación superior.

En este periodo se realizó un trabajo conjunto entre investigadores y docentes para elaborar los libros de texto correspondientes al área de lenguaje, que se utilizan en el bachillerato. Se brinda asesoría académica por parte de dos investigadoras, de manera honorífica, al Sistema Estatal de Investigación Educativa de la SEP.

Finalmente, muchas investigaciones sobre planeación y política educativa influyen en la toma de decisiones de los directivos de la BUAP y, por tanto, inciden en la vida académica interna.

CUADRO ANEXO
INVESTIGADORES

| Nombre/ Línea de investig. | Dependencia | Estudios | Membresías/redes |
|---|--|--|-------------------------------|
| Luis Quintanar Rojas (educ. especial) | Fac. de Psicología Mtría. en Neuropsic. | Psic. (UNAM) Neuropsic. (Rusia) | SNI, SEP, Pue.-Tlax. |
| Dra. Natalia S. Cué (educ. especial) | Fac. de Psicología Mtría. en Neuropsic. | Medicina, Neuropsic. | SNI |
| Mtra. Ioulia V. Solovieva | Fac. de Psicología Mtría. en Neuropsic. | Neuropsic. (Rusia) | |
| Dr. Rollin Kent Serna (políticas, evaluación) | Fac. de Admón. Mtría en Admón. y Gestión Educativa | Dr. en Educ. DIE-CINVESTAV | SNI, COMIE |
| Dra. Alma Carrasco Altamirano (lenguaje y educación) | Fac. de Admón. Mtría en Admón. y Gestión Educativa | Pedagogía, Mtría. en C. del Leng. (BUAP) Doct. en Educ. (UAA) | COMIE, IRA |
| C. a Dra. Yadira Navarro R. (políticas, planeación) | Unidad de asesores | Lic. en Economía, Mtría. en Calidad de la educ. (UDLA) Doc. en Educ (UAA) | COMIE, Col. de Economistas |
| Dr. Wietse De Vries (políticas, planeación, evaluación) | Vicerrec. de Presup., Planeación e Inv. | Lic. Trabajo social Mtría. en Educ. (DIE-CINVESTAV) Doc. en Educ. (UAA) | SNI II, COMIE |
| Dr. Jorge Fernández P. (Inst. y currículum) | FFyL, Mtría en Educ. superior | Doc. en Educ (UAT) | |
| Dr. Jesús Márquez C. (hist. de la educ.) | FFyL, Mtría en Educ. superior | Historia, BUAP | |
| Mtra. Martha García A. (epistem. y educ.) | FFyL- Filosofía | Filosofía | |
| Mtro. Antonio Robledo (epistem., fil. y educ.) | FFyL-Filosofía | Filosofía | |
| Mtro. Vicente Carrera (epistem. y educ.) | FFyL-Filosofía | Lic. Filosofía Mtría en C. Soc. (BUAP) C. a dr. C. Pol. (UNAM) | |
| Mtro. Gabriel Montes S. (educ. en valores) | FFyL, CEG | Lic. en Psicología Mtría en Psic. social | |
| Mtra. Lourdes Herrera F. (hist. de la educ.) | FFyL, CEG | Lic. Historia, Mtría. en C. del Leng. (BUAP) Estud. doc. en Historia (BUAP) | SIZA-CONACyT |

| Nombre/ Línea de investig. | Dependencia | Estudios | Membresías/redes |
|--|--|---|--|
| Dr. Josip Slisko I. (didác. de la ciencia) | Fac. de Física, Mtría de Educ. en Ciencias | Física | SNI II |
| Dr. Rodolfo Martínez F. (inst. y currículum) | Fac. de Medicina Mtría de Educ. en Ciencias | Medicina | |
| Dra. Rosa G. Montes Miró (leng. y educ.) | ICSyH | Lic., mtría., y doc. en Lingüística (Georgetown Univ.) | AMLA, ALFAL SNI, Univ. de California |
| Mtro. Gerardo del Rosal V. (leng. y educ.) | ICSyH | Lic. y mtría en Letras inglesas (UNAM) C. a dr. en Ling. | UNESCO, AMLA |
| Mtra. Ana Ma. Márquez Rosano (aprendizaje) | ICSyH | Lic. en Psic. (BUAP) Mtría. en Psic. educativa (UNAM) | UNESCO |
| Mtra. Rossana Podestá Siri (lenguaje y educ. indígena) | ICSyH | Lic. en Letras (BUAP) Mtría. en Educ. (DIE) C. a dr. en Antrop. (UAM) | UPN, COMIE, SEP |
| Mtra. Estela Munguía (hist. de la educ.) | ICSyH | Historia | |
| Mtro. Fernando Báez (hist. de la educ./ libros de texto) | ICSyH | Historia | |
| Mtra. Adriana González Martínez (trayec. esc.) | Escuela de Comunicación | Lic. en Psic., Mtría en C. del leng. y en Educ. Sup. (BUAP) Est. Doct. en Educ. (UIA-P) | |
| Mtra. Alma Yolanda Castillo Rojas (lenguaje y educación) | Programa de Semiótica y Estudios de la Significación | Lic. en Educ. primaria y en Letras, Mtría en C. del Leng. (BUAP), C. a doc. en Lingüística (UNAM), Est. doct. en Educación (UIA-P) | UPN, SEP AMLA, ALFAL, IRA |

ALFAL: Asociación de Lingüística y Filología de América Latina; AMLA: Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada; CEG: Cenrto de Estudios de Género; ICSyH: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades; IRA: International Reading Association.

ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EN LA UDLA-PUEBLA, 1990-2001Laura Helena Porras Hernández⁴**Aproximación histórica y contexto institucional
de la investigación educativa**

A partir de 1985, cuando inició una nueva administración en la Universidad de las Américas, Puebla, hubo un compromiso importante por fomentar la investigación en todas las disciplinas. Se buscó cambiar los perfiles de la planta docente y para ello se realizaron esfuerzos significativos: se apoyó a profesores con maestría para obtener el grado doctoral en instituciones reconocidas, las políticas de contratación de profesores de tiempo completo se enfocaron a académicos con el grado de doctor, se creó el Instituto de Investigación y Posgrado y apoyos económicos institucionales para la investigación.

En cuanto a la investigación educativa en particular, desde antes de 1985 se desarrollaba investigación institucional con el propósito de retroalimentar a las autoridades en la toma de decisiones. Estos proyectos estaban a cargo de profesores del Departamento de Ciencias de la Educación y de la entonces Dirección de Apoyo a la Pedagogía; la participación respondía sobre todo a una motivación intrínseca de los investigadores. Después, la existencia de apoyos institucionales permitió realizar un gran número de proyectos con impactos de diversa magnitud. Recientemente, desde hace tres años, la institución ha fomentado la creación de centros interdisciplinarios de investigación a los que pertenecen académicos de distintos departamentos. La investigación educativa se encuentra concentrada en el Centro de Estudios en Calidad de Vida.

Actores y comunidades de investigación

Todos los investigadores incluidos en este estudio realizan actividades de investigación actualmente y tienen algún tipo de publicación, son de nacionalidad mexicana y trabajan de tiempo completo en alguna instancia de la Universidad. Cinco de ellos están asignados —de tiempo completo— al Departamento de Ciencias de la Educación y pertenecen al Centro (de

⁴ Asistentes de captura: Tammara Ramírez, Cristina Treviño y Cintia Fernández

investigación) de Estudios en Calidad de Vida; ellos tienen el grado doctoral, imparten clases tanto en la licenciatura en Innovaciones educativas como en la maestría en Calidad de la educación, y pertenecen a alguna red de investigación nacional o internacional (ver cuadro 2). Los otros investigadores participan como profesores de tiempo parcial, ya que tienen responsabilidades administrativas o están asignados a otras áreas: 2 participan en el Centro de Innovación y Desarrollo Docente, otros 2 en la Dirección de Servicio Social, 1 en el Departamento de Ciencias de la Comunicación y 1 en la Vicerrectoría Académica.

CUADRO 2
PERFIL DE INVESTIGADORES ENTREVISTADOS

| Investigador | Líneas de investigación | Redes de investigación |
|--------------------------------------|--|--|
| 1.Dr. León Rafael Garduño | Evaluación, calidad de vida, Calidad de la educación, | SNI, AERA, Soc. Interamericana de Psic. |
| 2.Dr. José Alejandro Ramírez | Habilidades de pensamiento, Valores, Competencias laborales, Educación a Distancia | AERA, Asociación Internacional de Filosofía para niños |
| 3.Dr. Antonio Santos Moreno | Tecnología educativa: ambiente de enseñanza-aprendizaje con medios y a distancia, análisis del salón de clase desde la comunicación. | AECT |
| 4.Dra. Bertha Salinas Amescua | Informática, desarrollo comunitario y pobreza; educ. de adultos, medios educativ. y evaluación formativa | SNI, COMIE, CEAAL. Conseil Interinstitutionnel pour le Progrés de la Technologie Educative |
| 5.Dr. José Antonio López y Maldonado | Educación a distancia, evaluación institucional, cultura y desarrollo organizacional | AERA |
| 6.Dr. Juan Manuel Garibay Ávalos | Evaluación institucional, deserción-retención, movimiento horizontal, consultoría académica | AERA |
| 7.Mtro Jorge E. Márquez Rossano | Informática educativa, habilidades del pensamiento | |

(continúa)

| Investigador | Líneas de investigación | Redes de investigación |
|---|---|------------------------|
| 8. Mtra. Martha Sánchez Aguilar | Educación comunitaria y de adultos, derechos de la niñez y habilidades comunicativas y críticas. | |
| 9. Víctor Manuel Machuca | Planeación y evaluación de programas sociales | COMIE |
| 10. Dr. Eduardo F. Lastra y Pérez Salazar | Efectividad escolar, economía y educación | RIEME |
| 11. Dra. Laura Helena Porras Hernández | Tecnología educativa: tecnologías de información y comunicación y procesos afectivos de aprendizaje, desarrollo de recursos humanos, educación en salud | AERA, AECT |

AECT: Association of Educational Communications and Technology; AERA: American Educational Research Association; CEAAL: Consejo de Educación para Adultos en América Latina; RIEME: Red Iberoamericana School effectiveness and Improvement.

Instituciones y condiciones

Los centros de investigación están conformados de manera interdisciplinaria por investigadores de diversos departamentos académicos, de hecho, son instancias paralelas a estos últimos; organizacionalmente dependen del Instituto de Investigación y Posgrado, que, a su vez, reporta a la Vicerrectoría Académica. La creación de estos centros ha tratado de favorecer la vinculación intra e interinstitucional para proyectos con mayores posibilidades de impacto y de financiamiento por agencias externas. Actualmente existe un interés manifiesto por realizar proyectos que tengan una incidencia en políticas públicas, lo que exigirá también mayor vinculación con otros organismos.

En la institución no existe el nombramiento de investigador, pero es deseable que todo profesor con nivel de doctorado realice investigación. Para ello, anualmente debe someter su solicitud de registro de proyectos al Consejo de Investigación y Posgrado, que decide la aceptación o no de los mismos y da la autorización para generar descargas académicas. Cada investigador con proyecto registrado debe cumplir con una carga básica de trabajo anual que depende de su nivel escalafonario. En promedio, la carga

incluye actividades de docencia (seis cursos), dirección de tesis (2 de maestría o su equivalente en licenciatura), la participación en juntas y actividades del departamento, y productos de investigación, los cuales se evalúan por trienio: dos publicaciones en revistas arbitradas de investigación en un trienio y dos ponencias en congresos. Recientemente esto se ha cambiado por requisitos en puntos que se asignan a cada actividad. Cabe señalar que los investigadores miembros del SNI tienen mayores requerimientos de producción para poder avanzar en el escalafón.

Dado que la UDLA no era una institución con tradición sólida en investigación, los cambios conceptuales han sido más rápidos que los estructurales; luego el proceso de cambio ha requerido el esfuerzo extra de los académicos. Los entrevistados reportan que aunque se manejan algunos objetivos deseables en el discurso, aún hacen falta condiciones en la institución para realizar la investigación que se espera, y muchos logros se deben en gran medida a la motivación intrínseca de los académicos. Uno de los principales retos es la distribución del tiempo. Actualmente la Vicerrectoría Académica estudia alternativas para mejorar este aspecto.

Políticas de apoyo y financiamiento

Administrativamente, existe el Departamento de Apoyo a la Investigación, el cual forma parte del Instituto de Investigación y Posgrado. Sin embargo, las actividades de búsqueda de fondos recaen en los propios investigadores mientras no se crea una instancia para ello. Asimismo, a cada investigador se le asigna al menos un becario (estudiantes de maestría). El propósito de esta política es, por un lado, facilitar el trabajo del investigador, y, por otro, desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes de posgrado.

Económicamente se apoya cada proyecto aceptado y registrado en el Instituto con un monto que varía según el proyecto y el nivel del investigador. Este dinero no es suficiente para el desarrollo del trabajo, pero sí apoya en algunos rubros de gastos como viáticos o la reproducción de materiales. Debe señalarse también que, hasta hace poco más de un año, la institución pagaba el bono por pertenecer al SNI. Es sólo recientemente que se firmó un convenio para que CONACyT deposite la mitad del bono de cada investigador y el otro 50% sea erogado por la Universidad. También debe señalarse que la producción excedente a la carga básica se evalúa en puntos, una parte de los cuales se acumula para avances de categoría, el resto genera un bono económico.

En lo referente a otros apoyos, la infraestructura se califica como excelente por parte de los investigadores: la biblioteca, el equipo de cómputo disponible y el *software* son muy útiles, así como los servicios que prestan

las áreas al cargo de los mismos. En cuanto a reconocimientos sociales, este año se ha iniciado la práctica de una ceremonia formal donde se reconoce a aquellos investigadores que hayan recibido alguna distinción o premio por su labor en esa actividad.

Considerando que se trata de una universidad privada, la mayoría de los entrevistados coincide en que la administración hace un esfuerzo importante por apoyar actividades de investigación, aunque están conscientes de que aún quedan muchos aspectos por refinar.

El financiamiento proviene tanto de fuentes institucionales, como de agencias externas y dependencias gubernamentales. La institución provee un pequeño fondo para los investigadores a cargo de aquellos proyectos aceptados por el Consejo de Investigación. Asimismo, apoya todos los proyectos que tienen un financiamiento externo. Los fondos de este último tipo, para proyectos de investigación educativa, han provenido de: SIZA-CONACYT, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, del CONAFE, del Banco Mundial, de la Secretaría de Educación Pública estatal y federal, y del Sistema de Información y Comunicación del Estado (SICOM).

Comunicación: revistas y eventos

La Universidad no produce publicaciones periódicas en el área de investigación educativa, pero organiza tres tipos de foros académicos: el Congreso Internacional de Educación se realiza anualmente con una fuerte participación de los alumnos en su organización, así como con la colaboración de diversas instituciones y organismos internacionales. Un comité interinstitucional realiza una evaluación ciega de los trabajos presentados. Los asistentes son académicos de instituciones de educación superior, profesores de educación básica, media básica y media superior, así como estudiantes de licenciaturas afines de instituciones de la región. Los coloquios de investigación se organizan quincenalmente desde 2001 por la dirección del Centro de Estudios en Calidad de Vida. En ellos se discuten trabajos en curso o terminados de los propios miembros o de algunos académicos invitados. Este espacio está abierto para profesores y estudiantes de toda la institución. El Foro UDLA-Cholula se creó en 2001 y su objetivo es propiciar enlaces multidisciplinarios para líneas de acción, entre las cuales está la educativa.

Productos y su caracterización

El tipo de publicaciones que se han realizado por los investigadores puede clasificarse en los siguientes medios: revistas, memorias de congresos o

seminarios, libros, capítulos de libros y reportes de investigación, tanto publicados como internos.

En el periodo correspondiente a 1990 a 2001 se reportaron 37 artículos, de los cuales 30 se encuentran en revistas de investigación y 7 en aquéllas de difusión. La revisión de los materiales de los que se obtuvo copia física se limitó a 26 artículos; base sobre la cual se realiza la presente caracterización. La distribución de artículos por año se presenta en el cuadro 3.

CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN DE ARTÍCULOS PUBLICADOS POR AÑO

| Año | Núm. de artículos publicados (según CV) | Artículos publicados (revisados) |
|--------------|---|----------------------------------|
| 1990 | 1 | 1 |
| 1991 | 1 | 0 |
| 1992 | 6 | 1 |
| 1993 | 2 | 1 |
| 1994 | 2 | 1 |
| 1995 | 5 | 5 |
| 1996 | 3 | 3 |
| 1997 | 1 | 1 |
| 1998 | 3 | 2 |
| 1999 | 7 | 5 |
| 2000 | 3 | 3 |
| 2001 | 3 | 3 |
| Total | 37 | 26 |

El bajo número de artículos publicados en los primeros años puede explicarse por la falta de acceso a copias físicas de los documentos en el momento de la investigación y por variaciones en el número de profesores que estaban contratados para esta área.

Los datos de memorias de congresos indican un total de 30 publicaciones en foros tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, sólo se tuvo acceso a 14 para su revisión detallada. Los lugares donde se ha tenido presencia según las publicaciones son, en el país: Distrito Federal, Manzanillo, Hermosillo, Ciudad Juárez, y Toluca; en el extranjero: Argentina, Costa Rica, Cuba, Brasil, Portugal, Puerto Rico, Estados Unidos y Canadá.

La publicación en libros es más limitada, se reduce a la participación en la edición de cuatro libros, todos de corte de investigación y a dos capítulos. Debe señalarse que no hay producción de libros de texto o de un solo autor, sino como coordinadores o coautores en algunos casos.

En cuanto a los reportes de investigación, fue muy difícil tener acceso a ellos ya que algunos por su estado de confidencialidad no son publicados; sólo se tienen dos publicados, ambos fueron analizados.

Las diferencias en producción en los distintos medios puede explicarse debido al requerimiento explícito de que los productos que forman parte de la carga básica deben ser artículos de investigación publicados en revistas arbitradas y ponencias en congresos. La distribución anterior claramente refleja lo fomentado por la política institucional. Con respecto al tipo de revistas donde se ha publicado, éstas se clasificaron según su circulación. El cuadro 4 presenta la distribución.

CUADRO 4
DISTRIBUCIÓN DE ARTÍCULOS PUBLICADOS POR TIPO
DE REVISTA DE INVESTIGACIÓN

| Circulación | Núm. de publicaciones |
|-----------------|-----------------------|
| Nacional | 8 |
| Latinoamericana | 6 |
| Internacional | 12 |
| Total | 26 |

Las revistas nacionales incluyen: *Perfiles Educativos*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Revista Mexicana de Psicología*, *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Psicología*, y *Psicología Social en México*. En cuanto a las latinoamericanas de investigación educativa, se ha publicado en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *La Piragua*: revista latinoamericana de educación política y *Revista de Informática Educativa*. Las internacionales incluyen revistas tanto en español como en inglés: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *Aprender a Pensar*, revista iberoamericana, *Revista Iberoamericana de Educación*, *British Journal of Educational Technology*, *Educational Technology*, *Distance Education: An International Journal*, *International Journal of Long-life Education*, *Journal of Research on Computing in Education*, *Kyoto University Researches in Higher Education*, *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving*.

Se observa una fuerte tendencia a publicar en revistas internacionales, lo que también puede explicarse por la mayor puntuación que se asigna a éstas, según las políticas de la institución para evaluar actividades académicas.

El enfoque que se ha mantenido en cuanto a niveles es hacia la educación en general, seguida de la superior. Las modalidades educativas que incluyen los estudios son: presencial formal, presencial formal con actividades en línea, a distancia formal, y educación no formal.

Donde se reporta un mayor detalle del proceso de investigación es en los artículos. En éstos se pudo observar que los datos se obtuvieron de fuentes de campo principalmente (21) y documentales en menor grado (5). Los formatos que tienen son de: informes de investigación (18), estudio de caso (1), revisión temática (3) y ensayo (4). En síntesis, (los detalles se muestran en el cuadro 5), las publicaciones analizadas muestran las siguientes tendencias, que reflejan el perfil de los investigadores y las políticas de la institución:

- 1) preferencia por publicar en revistas de circulación internacional;
- 2) concentración en educación en general seguida por el nivel superior;
- 3) reportes de desarrollo basado en investigación o investigación aplicada;
- 4) énfasis en temas de medios de comunicación y nuevas tecnologías, estudiantes, educación de adultos y cognición.

CUADRO 5
PUBLICACIONES

| | Artículos | Memorias | Caps. de libro o libro | Rep. de investigación |
|---------------------------------------|-----------|-----------|---------------------------|--------------------------|
| <i>Segmentos atendidos:</i> | | | | |
| Primaria | 6 | 0 | | |
| Media superior | 1 | 0 | | |
| Superior | 8 | 8 | | |
| Posgrado | 2 | | 1 | 1 |
| Educación en general | 9 | 6 | 3 | 1 |
| Total | 26 | 14 | 4 | 2 |
| <i>Finalidad:</i> | | | | |
| Investigación | 7 | 3 | 3 | 2 |
| Desarrollo basado en investigación | 12 | 7 | | |

(Continúa)

| | Artículos | Memorias | Caps. de libro o libro | Rep. de investigación |
|---------------------------------------|-----------|-----------|---------------------------|--------------------------|
| Desarrollo | 4 | 1 | | |
| Difusión | 3 | 3 | 1 | |
| Total | 26 | 14 | 4 | 2 |
| <i>Línea temática:</i> | | | | |
| Cognición | 4 | | | |
| Currículo | 1 | | | |
| Educación básica | 1 | | | |
| Educación de adultos | 5 | 3 | | |
| Educación y medios de comunicación | | 1 | | |
| Educación y mercado laboral | | 1 | | |
| Educación y trabajo | | 1 | | |
| Estudiantes | 6 | | | |
| Investigación en gral. | 2 | | 4 | |
| Medios y nuevas tecnologías | 6 | 8 | | |
| Procesos socioculturales | 1 | | | 2 |
| Total | 26 | 14 | 4 | 2 |

Usos de la producción e impacto en toma de decisiones

Es difícil evaluar el impacto en la toma de decisiones, pues tendría que hacerse un seguimiento de los proyectos, que no se tiene. Todos han pasado por la fase de devolución de la información a las contrapartes usuarias, pero la responsabilidad en la toma de decisiones recae en éstas últimas. La producción en investigación busca incidir tanto en la comunidad científica como en tomadores de decisiones. La producción en documentos es sobre todo de tipo científico dirigida a académicos, dados los medios que se utilizan. Sin embargo los proyectos incluyen reportes a los usuarios y contrapartes con las cuales se ha trabajado. En primera instancia está la propia Institución, diversas áreas de la SEP —entre las que se encuentran la Dirección General de Planeación, la Dirección de Educación Primaria en Puebla y Tabasco, y la del Sistema de Telesecundarias— el CONAFE, la Municipalidad de San Andrés Cholula, la Universidad del Desarrollo en Puebla (UNIDES) y SICOM.

ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UIA-PUEBLA,
1990-2001

María Isabel Royo Sorrosal⁵

Aproximación histórica

En 1983 se creó en Puebla el último plantel de la Universidad Iberoamericana (UIA-P),⁶ después de 40 años del primero, fundado en la ciudad de México. En seis documentos se encuentran los criterios básicos que rigen a los cinco planteles del Sistema Educativo Universidad Iberoamericana (Royo, 2000).

En la *Filosofía educativa* se expresa la necesidad de entender y transformar la realidad a través de “una especial atención a la investigación sobre los problemas humanos y los procesos sociales” (UIA, 1991:v.2). La investigación y la docencia son reconocidas como dos funciones que se enriquecen mutuamente, renovando el conocimiento de las materias y estimulando su búsqueda (UIA, 1992:1.1), “innovando métodos, sistemas y enfoques” y se opta por otorgar “especial atención a la investigación aplicada” (UIA, 1992: 3.2.8.5).

De 1989 a 1996, en el plantel de Puebla surgen los programas académicos relacionados con la investigación educativa.⁷ En 1997, dos instancias tendrán la misión de promover la investigación educativa. Una desapareció a los tres años y la Comisión de Investigación, con carácter interdepartamental, sigue sus trabajos directamente relacionados con creación de políticas de apoyo y condiciones para su desarrollo.

⁵ Auxiliares de investigación: Ivon Motolinía Torres, Edith Huesca Ramírez. Apoyo en recolección y captura de información: María Eugenia Romero Martínez.

⁶ Este plantel nació con el nombre Universidad Iberoamericana Golfo Centro (UIA-GC) y desde 2001 llevó el nombre de la ciudad: Puebla (UIA-P).

⁷ En Puebla se abrió la maestría en Investigación y desarrollo de la educación en 1989 y duraría cuatro para dar paso a tres programas: las maestrías en Investigación educativa, en 1993, y, al año siguiente, a las de Docencia universitaria y de Desarrollo de la educación básica. En 1994 se pone en marcha la maestría en Educación humanista y, un año después, se abre la licenciatura en Educación. Por último, en 1996, inició el doctorado en Educación. En abril de 1997 se estableció la Coordinación de Investigación Educativa, que desaparecería en el año 2000, mientras que en febrero de 1997, se creó la Comisión de Investigación, con carácter interdepartamental, que sigue desempeñando su actividad hasta la fecha.

Gracias a los esfuerzos y el interés de la planta académica que contaba con presupuestos, infraestructura y personal limitados para la investigación, a lo largo de la década de los noventa se iniciaron publicaciones, producto de proyectos de investigación ligados a las titulaciones de posgrado de los académicos y a desarrollos institucionales propios de un plantel de reciente creación. Debemos señalar que la juventud del plantel tuvo a su favor el impulso y vitalidad propios de los nuevos proyectos, y la experiencia acumulada y compartida por otros planteles del Sistema Educativo Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (SEUIA-ITESO) de inspiración jesuita.

Desde 1999 se inició, formalmente, el proceso de definición de líneas de investigación al interior de los departamentos, así como el apoyo para titular en programas de posgrado a numerosos profesores. También se llevaron a cabo programas metodológicos para continuar la formación en investigación de los académicos de tiempo parcial y completo.

A finales de 2001, podemos concluir que se mantiene el interés por el desarrollo de la investigación educativa en el plantel y por ofrecer las condiciones institucionales necesarias. Creemos que la presente investigación y su informe serán un factor más que impulse el desarrollo de esta función universitaria en la institución.

La institución y sus condiciones

La UIA-P tiene una estructura académica departamental. En enero de 2000 se constituyó el quinto departamento denominado Educación y Psicología. Los cuatro anteriores son: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias Básicas e Ingenierías, y Diseño y Arquitectura.

La estructura académica institucional también posee los centros que tienen funciones transversales o de servicio a toda la universidad como son los centros de Información Académica (biblioteca), de Reflexión y Promoción Social, de Integración, etcétera.

Ubicación de actores y ambiente de investigación

Durante el periodo 1990-2001, identificamos 18 actores en el campo de la investigación educativa, entendiendo por tales los investigadores reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores y además quienes cuentan con una publicación, como mínimo, en el campo, participan en eventos relacionados con la investigación, acompañan a alumnos en procesos de

titulación y están desarrollando un proyecto de investigación en su área de interés. Algunos de los actores están de lleno en el campo de la investigación educativa y otros lo tratan puntualmente en el marco de su estudio sociológico o psicológico.

Estos académicos se encuentran en cinco instancias, aunque el Departamento de Educación y Psicología (DEyP) es el que más concentra (9), seguido del Centro de Reflexión y Promoción Social (CRyPS) (5). Otros cuatro actores se ubican en sendas dependencias (ver cuadro anexo, al final de este apartado). Esta distribución, y sobre todo las funciones directivas que tienen 13 de ellos en proyectos académicos, dificulta la investigación en equipo, generando trayectorias de investigación solitarias, aunque, un número igual, participa en alguno de los cinco programas de posgrado en educación.

A partir de las entrevistas realizadas (12), constatamos que en la institución el ambiente de investigación queda muy afectado por la abundancia de proyectos académicos y la rigidez de la estructura curricular. En septiembre de 2000, la Comisión de Investigación presentó como objetivo impulsar “una cultura de investigación y la formación de equipos de trabajo” (*Comunicación Oficial núm. 68*) ya que se necesita mayor reconocimiento y empuje institucional. Hasta la fecha, la investigación desarrollada se ha debido al interés y compromiso de algunos académicos y directivos, quienes buscan consolidar programas de investigación departamentales con líderes que aprovechen y respondan a la motivación de los académicos y estudiantes.

Vinculaciones externas

Las relaciones interinstitucionales, regionales y nacionales, se han producido mayoritariamente en el marco del doctorado en Educación logrando un efecto catalizador sobre las relaciones internas. Se reconoce a este programa y al seminario permanente de Políticas como buenos medios de vinculación que velan por la calidad de experiencias formativas ofrecidas a los alumnos y a los investigadores participantes.

Es importante señalar que los seis planteles del SEUIA-ITESO están trabajando desde el año 2001 en la integración y operación de un “Programa de Investigación en Modelos y Políticas Educativas y Posgrado en Educación”, que tendrá plena vigencia a partir del año 2003 y podrá dinamizar y fortalecer la investigación al interior de cada plantel.⁸

⁸ El primero de noviembre de 2001, el Consejo Educativo Superior de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús publicó, en *Comunicación Oficial*, la “Prospectiva 2002-2011 del Sistema Educativo UIA-ITESO”, en la que se definen cinco programas

También en septiembre de 2001, se publicó el “Plan estratégico de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) 2001-2005”⁹ como guía adaptable de trabajo conjunto dentro de las prioridades consensuadas por las 27 universidades que la conforman. Dos de las prioridades son: *a*) desarrollar “una nueva conciencia de pertenencia latinoamericana” (núm. 60), y *b*) acrecentar la cooperación interuniversitaria, programas, publicaciones y posgrados comunes (núm. 61).

Foros para presentar avances de investigación

Los seminarios para el análisis, crítica y enriquecimiento de investigaciones se consideran fundamentales, y los realizados en el doctorado, desde 1996, son reconocidos como pioneros de las presentaciones de avances organizadas por la Comisión de Investigación y de otros programas académicos. En todos los casos, la participación de alumnos e investigadores se asegura en la medida que los foros forman parte del plan curricular de los programas y están desarrollando investigación con efectos de titulación.

Participación de alumnos

La colaboración de los alumnos en proyectos de investigación suele darse a través del servicio social, la realización del trabajo de titulación o en su calidad de becarios. Para favorecer otros espacios de participación se requieren currículos más flexibles, sobre los que se están trabajando desde el año 2001, así como concluir la definición de las líneas de investigación de cada programa académico, especialmente del posgrado.

estratégicos para los seis planteles que lo componen. Uno de ellos es el Programa de Investigación en Modelos y Políticas Educativas y Posgrado en Educación (febrero de 2002), que plantea “construir una plataforma común de investigadores para este programa” considerando que cada uno de los planteles “garantice la disponibilidad de recursos humanos para el programa”. Las acciones de integración y operación tendrán plena vigencia a partir del año 2003.

⁹ Documento publicado en *La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano* (2001), México: UIA, pp. 121-149.

“Las actividades de AUSJAL tienen como propósito el incremento de la capacidad científica técnica, la potenciación de los talentos humanos (capital humano) y el incremento sistemático de las capacidades organizativas de las sociedades latinoamericanas. Todo ello ordenado éticamente, al rescate de las sociedades con transformación de su actual dinámica que excluye a las mayorías” (número 3).

Actores y grupos de investigación

Como mencionamos anteriormente, a finales de 2001, encontramos a 18 actores de los cuales 14 son académicos de tiempo completo (uno de los cuales ha pasado a ser de tiempo parcial a fines de 2001), dos de medio tiempo y dos de tiempo parcial. Los de tiempo completo o medio tiempo pueden ser adjuntos, asociados o titulares, pero no existen las categorías de docente-investigador o de investigador como tal. A finales de 2001, solamente 5 de los 18 actores, no tienen asignada función administrativa de lo académico y todos deben impartir docencia; asesorar tesis; participar en juntas departamentales o de centro, de licenciatura o de posgrado, de academia por programa; intervenir en procesos que incumben a toda la institución como es la revisión curricular, así como mantener vínculos con otros programas e instituciones.

Por todo ello, es difícil que se creen grupos de investigación y que se lleguen a articular esfuerzos en torno a intereses comunes, aunque en los últimos años se ve una tendencia a formar grupos y se dan experiencias de trabajo en equipo para apoyar la investigación, como el caso del doctorado y de las licenciaturas del Departamento de Educación y Psicología. También se ha formado un grupo de académicos y alumnos para desarrollar una investigación sobre la cultura política de los universitarios, que ha visto dificultado su trabajo cuando dejó de tener asignado un tiempo institucional para sus reuniones.

Edad, sexo, formación y membresías

La comunidad de investigadores está feminizada y tiene muchos años por delante para el desarrollo de la profesión. Hay 13 mujeres y 5 hombres, de los cuales 10 son menores de 45 años y 4 menores de 51 años. El grupo de edad con mayor frecuencia (6) es el de 41 y 45 años.

El grado de formación es elevado pues ocho son doctores y cuatro pasantes de doctorado de tres universidades mexicanas (UNAM, UAT, UIA-P), tres europeas (de Francia y España) y tres de Estados Unidos. También hay cinco maestros y una pasante. Nueve de los actores dominan totalmente el inglés y dos el francés.

La formación recibida en la licenciatura proporciona una visión interdisciplinaria ya que la mayoría se formó en ciencias sociales, psicología, filosofía, química, biología, ingeniería o arquitectura. Sólo tres se licenciaron en educación aunque 9 realizaron la maestría en este campo.

En el SNI se encuentra el doctor Eduardo Almeida Acosta y, aunque nadie es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2 colaboran activamente en los estados del conocimiento. La participación en otras redes nacionales e internacionales es numerosa y muy variada. (ver cuadro anexo, al final de este apartado).

Productos por actor y líneas de investigación

Siete investigadores tienen más de dos publicaciones en el campo de la investigación educativa: el miembro del SNI, que trabaja el campo de la psicología comunitaria, cuenta con 15 productos en investigación educativa; otro académico tiene siete libros y un artículo de investigación; y una académica 11 productos entre capítulos de libro, artículos, cuadernos y memorias. Dos actores tienen tres publicaciones en la modalidad de libro, capítulo, artículo y memoria; y otros dos académicos un libro y un artículo.

Encontramos varios nodos donde convergen líneas de investigación de varios actores, como son: desarrollo comunitario y educación (5); desarrollo de habilidades y aprendizajes de los universitarios (3); los valores de los universitarios, la formación docente, y educación y género con dos actores cada uno (ver cuadro anexo, al final de este apartado).

Políticas de apoyo y financiamiento

Normativa

La primera regulación de apoyos fue propuesta por la Comisión de Investigación¹⁰ y entró en vigor a finales de 2000. Es de destacar que se considera la posibilidad de dedicar de 10 a 20 horas a la semana a proyectos de investigación aprobados por dicha Comisión y que cuenten con aval del director de la instancia a la que están asignados los responsables de la investigación (*Comunicación Oficial*: núm. 21). En las entrevistas constatamos que son muy pocos los académicos que conocen esta posibilidad y todavía ninguno se ha acogido a ella. La pertenencia al Sistema Nacional de Inves-

¹⁰ La Comisión de Investigación fue creada en febrero de 1997 y está constituida por representantes de diferentes instancias cuya función es impulsar la cultura de investigación, los equipos de trabajo, la evaluación de proyectos y los mecanismos para obtención de financiamiento. Esta Comisión propuso unas políticas generales para el desarrollo de la investigación que fueron publicadas en *Comunicación Oficial, Plantel-Golfo Centro, 68*, en septiembre de 2000.

Investigadores tiene carácter honorífico, sin estímulo económico, y por ella se debe presentar un plan con las “labores de investigación, difusión, docencia y formación” (*Comunicación Oficial*: núm. 25), acorde con las prioridades académicas institucionales.

Infraestructura y personal de apoyo

Todos los investigadores disponen de cubículo, línea de teléfono y computadora con acceso a internet. La impresora y fax es de uso compartido. Uno de los actores consiguió la computadora e impresora individual por financiamiento externo.

Los apoyos de personal consisten en una secretaria común para la instancia donde laboran, y quien tiene un becario o una persona de apoyo suele ser por su cargo administrativo y para desempeño de tareas propias. De todas maneras este personal realiza tareas auxiliares de investigación en la medida en que se le requiere.

Financiamiento

La normativa asigna a los departamentos y centros la capacidad de otorgar ayudas a los proyectos de investigación. El apoyo de financiamiento institucional consiste, fundamentalmente, en los sueldos de los académicos que permiten su mantenimiento, así como el uso de la infraestructura. También se apoya, previo dictamen, la publicación de libros o cuadernos.

La política que se ha establecido es la búsqueda de financiamiento externo que, junto con el apoyo de tiempo e instalaciones institucionales, haga posible el desarrollo de los proyectos de investigación. Desde 1999 un proyecto de intervención comunitaria y la tesis doctoral que sobre él se hacía lograron el apoyo de fundaciones patrocinadoras y la colaboración del Instituto Nacional Indigenista. En 2001, dos proyectos que investigan temas educativos lograron apoyo del SIZA-CONACyT.

Comunicación

La Universidad cuenta con una línea editorial de libro (*Lupus Magister*) y tres revistas (2 impresas y 1 electrónica) en el campo de la investigación educativa: *Magistralis* (desde 1991, revista universitaria de ámbito regional); *Atajo* (desde 1989, ámbito institucional) e *Investigaciones Sobre Educación* (desde 2000, revista universitaria electrónica). Los comités editoriales internos realizan el arbitraje que, próximamente, será con sistema de plica.

Caracterización de la producción

Como producción sólo hemos incluido libros y capítulos de éstos, artículos en revista, series de documentos o cuadernos, ponencias *in extenso* en memorias de foros y tesis de doctorado. Es importante señalar que la información sobre los productos fue dada por cada investigador y sólo en algunos casos conseguimos los productos.

De los 53 productos, 64% se reportan como informes de investigación y 21% como revisiones temáticas. La educación superior en su modalidad presencial es la más estudiada (74%) seguida de la investigación sobre el sistema en general con modalidad no formal (21%). También se estudia la educación de adultos en 11%. Algo más de la mitad son trabajos sobre estudiantes y el resto, sobre docentes e investigadores. Los estudios se realizan en el aula (36%), en la institución (26%) y en la comunidad (25%); abarcando a una sola institución 40% y una cuarta parte de las investigaciones con cobertura nacional. El 70% los declaran trabajos interdisciplinarios desde las perspectivas pedagógica y psicológica, seguida de la sociológica, antropológica y lingüística. Algo más de la mitad usan fuente documental y el resto investigación de campo y estadística. Predomina el método investigación acción (28%) seguido, a un punto, del interpretativo y análisis del discurso; del etnográfico y estudio de caso (15%), y del análisis estadístico.

Productos por año

De los 18 actores sólo uno entró antes de 1990. Cada tres años ingresaron cuatro por lo que sumaban 9 en 1996 y 13 en 1998. En 1999 ingresaron dos más y tres en los dos últimos años. Sus publicaciones fueron 14 artículos en revistas (26%) seguido de 10 capítulos de libro (19%) y 9 libros (17%). Los años de 1999 a 2001 son los más productivos con el 56% de las publicaciones realizadas desde 1990, debido posiblemente a la continuidad de los que ingresaban y el constante incremento de ellos.

Revistas en las que publican los actores

De los 14 artículos de revista, 4 fueron publicados en *Atajo* y 3 en *Magistralis*, ambas revistas institucionales pero la última de distribución regional, y otro artículo en *Investigaciones Sobre Educación*, la revista electrónica del doctorado. El resto de los artículos se publicaron cada uno en una de las siguientes revistas: *Concepts and Transformation* de Holanda; *Journal of*

sociology and social policy de Zurich; *Journal for the Education of the Gifted* v.A. de EUA; *The American Sociologist* de EUA; y de México *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* y Boletín Informativo Programa IMSS Solidaridad.

Usos de la producción e impacto

Los investigadores creen que 57% de la producción es para uso de la comunidad científica y 23% para los tomadores de decisiones institucionales. Además, los resultados de la investigación impactan en la docencia de la institución y en diversas entidades federativas con la formación para la investigación que se ofrece a través del doctorado en Educación. Tres investigadores colaboran en dictaminación de proyectos de investigación del SIZA-CONACYT y se dan asesoría para programas de posgrado dentro de la UIA y para otras instituciones.

CUADRO ANEXO
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UIA-PUEBLA

| Grado-actor | Instancia | Foco de investigación | Membresías |
|---|-----------|--|-----------------------|
| 1. Mtro. Alberto Aguilar Álvarez | CIU | Teoría curricular | |
| 2. Dr. Eduardo Almeida Acosta | DEyP | Psicología comunitaria y educación | SNI, Red c/ París III |
| 3. Mtra. Bodil Andrade Frich | CRPS | Semiótica ambiental y educación comunitaria | |
| 4. Dra. Celine Armenta Olvera | DEyP | Educación del sobredotado | AERA y NAEG |
| 5. Mtra. Laura Bárcenas Pozo | CAE | Desarrollo de habilidades en universitarios | IMJ |
| 6. C. a dra. Ma. Belén Castaño Corvo | CRPS | Pensamiento mexicano y educación | |
| 7. C. a mtra. Ma. Guadalupe Corro Fernández | CRPS | Educación de adultos y desarrollo local | |
| 8. C. a dra. Covadonga Cuétara Priede | DEyP | Familias, género y educación superior | SIEG, CEEGES, UPN |
| 9. Dra. Ma. Eugenia de la Chaussée Acuña | DEyP | Aprendizajes de los alumnos y práctica docente | (Continúa) |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| 10. Mtra. Bertha Diosdado Trujillo | DEyP | Formación de docentes | |
| 11. C a dra. Mónica Gendreau Maurer | CI | Pobreza y evaluación de políticas públicas | PEIPE-SEUIA, SPEPS |
| 12. Dr. Juan Martín López Calva | DGSEU | Desarrollo humano; valores y pensam. crítico | RNIEyV |
| 13. C. a dra. Ma. Magdalena Lorandi Tavizón | DEyP | Pedagogía social y desarrollo comunitario | UNICEF, Formac. del carácter (EUA) |
| 14. Mtra. Ma. de Lourdes Pérez Oseguera | CRPS | Género y educación | Centros de estud. y progr. de género (UNAM, UIA-ITESO) |
| 15. Dr. Rafael Reyes Chávez | DEyP | Formación de profesores | |
| 16. Dra. Ma. Isabel Royo Sorrosal | DEyP | Cultura, valores y compromiso social de los universitarios | RNIEyV; RNES PEMPE |
| 17. Dr. Armando Rugarcía Torres | DEyP | Desarrollo de habilidades en universitarios | |
| 18. Dra. Sánchez Díaz de Rivera | CRPS | Identidad y desarrollo. Ética social | Comité 47 de Inv. de la AIS, PEIPE-SEUIA |

AERA: Asociación Americana de Investigación Educativa; AIS: Asociación de Intervención Sociológica; CAE: Coordinación de Asuntos Estudiantiles; CEEGES: Confederación Europea por Equidad de Género en Educación Superior; CI Comisión de Investigación; CIU: Centro de Integración Universitaria; CRPS: Centro de Reflexión y Promoción Social; DEyP: Departamento de Educación y Psicología; DGSEU: Dirección General de Servicios Educativos universitarios; IMJ: Instituto Mexicano de la Juventud; NAEG Asociación Norteamericana de Investigación en Sobredotados; PEIPE-SEUIA: Programa Estratégico de Investigación en Pobreza y Exclusión del Sistema Educativo de Universidades Iberoamericanas (vinculado a la Red de Pobreza de la Asociación de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús en América Latina); PEMPE: Programa Estratégico de Mod. y Políticas Educativas de SEUIA-ITESO; RNES: Red Nacional de Educación Superior; SIEG: Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género en Educación Superior; RNIEyV: Red de Nacional de Investigadores de Educación y Valores; SPEPS: Seminario Permanente de Evaluación de la Política Social (conformado por académicos de la UIA-P, ITESO, COLMES, CIESAS-Occidente).

ACADÉMICOS DE OTRAS UNIVERSIDADES

José Refugio Muñoz Nava (candidato a doctor).¹¹ Perteneció a la UPN y en estos momentos es profesor investigador del Colegio de Puebla, que pasa por un momento de selección de personal para desarrollar la investigación en un Centro de Estudios sobre Planeación en convenio con instancias internacionales. En la actualidad el área de investigación educativa es incipiente así como su biblioteca y la actividad académica pues contó con un programa de maestría que está suspendido. Su línea de investigación es política educativa. Cuenta con tres capítulos de libro y dos libros, uno coordinado, publicados por la UPN, Colegio de Puebla y Universidad Iberoamericana, respectivamente.

José Guadalupe Sánchez Aviña (maestro). Perteneció a la Universidad Madero y en la actualidad labora en el Instituto de Estudios Universitarios, AC. Su línea de investigación es la formación para investigación en educación y cuenta con dos documentos publicados por sus instituciones.

Yolanda Jurado Rojas (candidata a doctora). Profesora de la Universidad Madero tiene como línea de investigación la lectoescritura en educación superior y metodología de la investigación. Cuenta con un cuaderno publicado por la propia universidad.

CONCLUSIONES

En las tres instituciones de educación superior se manifiesta una dificultad para apoyar decididamente el trabajo de investigación pero se desarrollan proyectos que intentan incidir en problemas educativos del contexto y responden a necesidades de contrapartes como SEP, CONAFE, comunidades, etcétera. Las instituciones más antiguas tienen experiencia en la normativa para el registro, desarrollo y financiamiento de proyectos, y en todas, la investigación se toma como instrumento de apoyo para la universidad y como estímulos para los investigadores. Sería ideal que se reforzaran los proyectos de generación de conocimiento con impacto en la toma de decisiones para la solución de problemas educativos y que ambas clases de investigación fueran valoradas como tales.

Muchos logros de la investigación educativa se deben a esfuerzos y decisiones personales de los investigadores aun en condiciones difíciles.

¹¹ Entrevista realizada por la maestra Bermany García del Colegio de Puebla.

Pero éstos también pueden decidirse por la respuesta automática y pragmática ante los programas de estímulos y financiamiento sin lograr aportes importantes a la problemática educativa circundante y cumpliendo formalmente los estándares.

Aunque las líneas de investigación son variadas en las tres instituciones, hay también puntos en común en lo que se relaciona con metodología, niveles educativos y aspectos que son objeto de estudio. Estos elementos comunes pueden ayudar a conjuntar trabajos que podrán realizarse de manera interinstitucional. Por otra parte es importante que se aproveche la experiencia de académicos que tienen ya una considerable trayectoria y que se valore, en general, el potencial humano con que se cuenta en el estado. Favorecer la movilidad académica a través de intercambios entre instituciones apoyaría enormemente el desarrollo de la investigación en el campo educativo.

El reto es estrechar vínculos entre los investigadores y las diferentes instituciones de educación superior (incluidas la UPN y las Normales) y fortalecer la existencia de proyectos que estén vinculados con problemas reales, con la toma de decisiones de organismos como la SEP, que puedan tener un buen financiamiento (que incluso podría ser compartido por diferentes instancias). En esta empresa sería conveniente considerar las experiencias previas y valorar su impacto.

Es preciso sensibilizar a las autoridades para que fomenten la investigación de calidad entre sus académicos, creando las condiciones necesarias y desarrollando la conciencia de que la investigación en las instituciones de investigación superior es una inversión que genera, a mediano y largo plazos, calidad y prestigio académico. De esta manera, el impulso institucional a la investigación educativa con objetivos de calidad y de impacto, se deberá unir al interés comprometido de los equipos de investigación para lograr la mutua crítica y complementariedad. La tendencia actual de que los investigadores provean totalmente el financiamiento de sus proyectos por agencias externas, pone en riesgo el margen de autonomía necesaria para la investigación, por ello la institución también debe asumir la parte de responsabilidad que le corresponde en el financiamiento de proyectos.

Asimismo se necesitan mecanismos que permitan el reclutamiento y formación de nuevos investigadores con categorías laborales que inicien desde auxiliares de investigación, lo que fortalecerá las líneas de trabajo.

La infraestructura de cubículos y equipo de cómputo en general está resuelta, aunque en la pública no totalmente. Existe el apoyo de tiempos como sabáticos o descargas de cursos por realización de proyectos de investigación y para realizar estudios de posgrado.

Por último hemos de valorar la oportunidad de identificar a colegas y sus trabajos en nuestra propia institución y en las otras con ocasión de este informe común. Hemos sentido y expresado la necesidad de continuar la colaboración como red interuniversitaria que desarrolle proyectos de mutuos intereses y necesidades. Consideramos que la red también nos permitirá iniciar investigaciones conjuntas que ayuden a tener un mejor conocimiento de la problemática educativa que se vive en nuestra entidad; la búsqueda de soluciones, gracias a esto, podrá ser más creativa e incluyente.

BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS ANALIZADO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Libros

- Carrasco, Alma; Gracia Ahued; Gabriela González y Yadira Navarro (1995). *Evaluación del programa Niños en solidaridad*. México: Sedesol.
- De Vries, W. (2002). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- De Vries, W. (en prensa). *De crítica a excelente. Políticas públicas y cambio institucional en la Universidad Autónoma de Puebla*, México: BUAP
- González Martínez, Adriana (1999). *Seguimiento de trayectorias escolares, licenciatura en lenguas modernas de la BUAP. Cohorte 1993*, México: ANUIES, 111 pp.
- Munguía Escamilla, Estela. (1996). *La Educación elemental en Puebla política y legislación (1877- 1919)* Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Márquez Carrillo, Jesús. (1992). *Cátedra en vilo. Apuntes y notas de historia universitaria poblana*. Puebla, CEU-UAP, Colección pasajes núm. 2.
- Márquez Carrillo, Jesús. (1999). *Educación, historia y sociedad en Puebla. Raíces, tiempos, huellas*; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ Archivo Histórico Universitario, 117 pp.
- Pansters, W.; R. Moreno; W. De Vries y J. Márquez (1996). *La mirada del fénix*, México: BUAP.
- Podestá Siri, Rossana (1993). *Contextos étnicos del lenguaje; aportes en educación y etnodiversidad. Encuentros internacionales de proyectos Sociolingüísticos*, México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, 232 pp.
- Podestá Siri, Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral Nabnatlaca*, México: SEP-Puebla, 259 pp.

- Quintanar L. y Solovieva Yu (2001). *Métodos de rehabilitación en la neuropsicología del adulto*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 260 pp.
- Solovieva Yu y Quintanar L. y Flores, D. (2002). *Programa de corrección neuropsicología del déficit de atención*, México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva Yu y Quintanar L. (en prensa). *Programa de intervención para el manejo del niño con déficit de atención*, México: Universidad Autónoma de Puebla.

Libros coordinados

- Castillo Rojas, Alma Yolanda (coord.) (1998-1999). *Libros de texto para el Taller de lectura y Redacción (libros del maestro y libros del alumno) para el nivel medio superior de la BUAP*, (6 en vols.), México: BUAP.
- Herrera Fera, Lourdes (coord.) (2001). *La educación técnica en Puebla durante el porfiriato: las artes y los oficios*, Puebla: SIZA CONACYT/SEP/BUAP/UTP.
- Solovieva Yu y Quintanar L. (comp.) (en prensa). *Antología de la psicología del desarrollo del niño preescolar*, Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 230 pp.

Capítulos o artículos en libro

- Carrera Álvarez, Vicente. (1995). “La didáctica problematizadora en la formación de los profesores, hoy”, en *Investigación de la práctica docente propia (guía del asesor)*, México: UPN-SEP, pp. 26-33.
- Castillo Rojas, Alma Yolanda (2001). “La palabra y el trazo, (importancia de la enseñanza y uso de diferentes lenguajes en la escuela)”, en Herrera, L. (coord.) *La educación técnica en Puebla durante el porfiriato: las artes y los oficios*, Puebla: SIZA CONACYT/SEP/BUAP/UTP.
- Castillo Rojas, Alma Yolanda (2001). “La enseñanza de la lengua en la escuela de artes y oficios de Puebla (finales del s. XIX)”, en Herrera L. (coord.) *La educación técnica en Puebla durante el porfiriato: las artes y los oficios*, Puebla: SIZA CONACYT/SEP/BUAP/UTP.
- De Vries, W. (1993). “Características de la oferta de educación superior en Puebla”, en H. Álvarez (ed.). *Directorio académico del estado de Puebla, México*: Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios Universitarios-BUAP.
- De Vries, W. (1996). “La autonomía al interior de la universidad”, en R. Chaín Revueltas (coord.). *Universidad Veracruzana, las cuestiones de la autonomía*, México: Universidad Veracruzana.
- De Vries, W. (1998). “Autonomía y gobierno en México. Algunas lecciones del pasado y del presente”, en *La reforma de la Universidad Pública en Bolivia*. Bolivia: Instituto Universitario Ortega y Gasset / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Bolivia / Convenio Andrés Bello.

- De Vries, W. (1999). "El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa: reformas en evaluación y financiamiento", en *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México 1973-1998*, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- De Vries, W. (1999). "Caminos sinuosos. Una década de experiencias en evaluación y acreditación en México", en L. Yarzabal, A.; A. Vila y R. Ruiz (eds.) *Evaluar para transformar*, Caracas: CREFAL/UNESCO-MES (colección Respuestas).
- De Vries, W. (2000). "Indicadores de desempeño en México, o cómo cambiar un foco en un cuarto oscuro", en *Indicadores universitarios. Tendencias y experiencias internacionales*, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- De Vries, W. (2000). "La evaluación en México, una década de experiencias y paradojas", en serie *Pensamiento Universitario*, México: CESU-UNAM.
- De Vries, W. (2001). "Financing Higher Education in México", en S. Michel (ed.). *Financing Higher Education: International Trends*, EUA: Kent State University Press, OH.
- De Vries, W. (en prensa). "Lunes por la mañana. La Universidad Autónoma de Puebla en visión comparativa", en A. Didrikson (ed.). *La transformación de la universidad pública mexicana* (título provisional), México: CESU-UNAM-Porrúa.
- Herrera Feria, María del Lourdes. (2001). "La sistematización del saber artesano", en Herrera, L. (coord.) *La educación técnica en Puebla durante el porfiriato: las artes y los oficios*, Puebla: SIZA CONACYT/SEP/BUAP/UTP.
- Herrera Feria, María del Lourdes. (2001). "La ciencia experimental en la educación técnica. La enseñanza de la física en la Escuela de Artes y Oficios de Puebla", en Herrera, L. (coord.) *La educación técnica en Puebla durante el porfiriato: las artes y los oficios*, Puebla: SIZA CONACYT/SEP/BUAP/UTP.
- Kent, R. S. Didou y de Vries, W. (2001). "Reformas en el financiamiento público de la educación superior", en *La implementación de políticas públicas de educación superior*, México: Departamento de Investigaciones Educativas-Plaza y Valdés.
- Kent, R.; de Vries W.; S. Didou y R. Ramírez (1998). "El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelo de asignación financiera en una generación", en *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México: ANUIES.
- Kent, R. y de Vries W (1997). "Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana. Razones, logros, desafíos y propuestas", en *La educación superior en el siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe*, tomo I. Cuba, Caracas: CREFAL/UNESCO-MES (colección Respuestas).
- Montes Sosa, José Gabriel (1999). "Desarrollo sustentable", en *Manual de apoyo para la educación de derechos humanos para secundaria y bachillerato*, Puebla: Amnistía Internacional/ Comisión Derechos Humanos del Estado de Puebla, pp. 326-354.
- Montes Sosa, José Gabriel. y Sabugal, Tania (1999). "La educación en derechos humanos", en *Manual de apoyo para la educación en derechos humanos para secundaria y*

- bachillerato*, Puebla: Amnistía Internacional/ Comisión Derechos Humanos del Estado de Puebla, pp. 29-39.
- Navarro, Yadira y Lourdes Pérez. (2000). “Para ir reduciendo la desigualdad, un pequeño paso: educación secundaria para las niñas, y los niños también, que logran concluir la educación primaria”, en Tuñón Pablos, Esperanza (coord.). *Género y educación en México, Centroamérica y Caribe*, Ecosur.
- Navarro Yadira. (1996). “La secundaria general en IEEPO”. *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*. IEEPO: Oaxaca.
- Podestá Siri, Rossana (1996). “La perspectiva del alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito”, en *Significado de la diversidad Sociolingüística y cultural*, México: UNAM-I/INAH-Oaxaca, pp. 269-277.
- Podestá Siri, Rossana “Escuelas y perfiles lingüísticos de alumnos nahuas, en *Indígenas en la Escuela*, México: COMIE, 134-144 pp.
- Quintanar, L.; Ibarrodo, R. y Zurita R. (1995). “Evaluación neuropsicológica de una población analfabeta”, en Quintanar, L. y Roca, E., BUAP: pp. 54-64.
- Sánchez, M. R.; Solovieva Yu.; Figueroa, S.; Martínez, J. M. y Quintanar, L. (2001). “Tratamiento neuropsicológico de niños con TDA con predominio de impulsividad”, en Quintanar, L. y Solviera, Yu. (eds.). *Métodos de intervención en la neuropsicología infantil*, México: Universidad Autónoma de Puebla, pp. 117-146.
- Sardá Cué, Natalia. (2001). “Programa computacional visuo-perceptual para niños con trastornos neuromotores”, en Solovieva, Y. (comp.). *Métodos de intervención en la neuropsicología infantil*, México: BUAP, pp. 167-196 (col. Neuropsicología y rehabilitación).
- Sardá Cué, Natalia (2001). “La evaluación interventiva de los procesos intelectuales”, en Gutiérrez, F. (comp.). *Terapia infantil*, tomo 2, México: CEFAP, pp. 43-60.
- Sardá Cué, Natalia (2001). “La comprensión del lenguaje oral en niños preescolares con déficit de atención”, en Gutiérrez, F. (comp.) *Terapia infantil*, tomo 2, México: CEFAP, pp. 85-100.
- Slisko, Josip y Rosa Graciela Montes (s/a). “El descuido terminológico y la coherencia de los textos de física escolar: ¿mismo como diferente y diferente como mismo?”, en Araoz Robles, Ma. Edith; Ana Bertha de la Vara y Hortensia Orozco Estebané (comps.) *Aproximación al texto académico*, Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora, pp. 345-355.
- Solovieva Yu. y Quintanar L. (2000). “La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica”, en Cubillo, M. A. Guevara, J. y Pedraza, A. *Discapacidad humana, presente y futuro. El reto de la rehabilitación en México*, Tlaxcala: Universidad del Valle de Tlaxcala, pp. 51-63.
- Solovieva Yu, Chávez, M. y Pérez, A. (2001). “Propuesta para la rehabilitación de la comprensión del lenguaje en la afasia sensorial”, en Quintanar, L. y Solviera, Yu (eds.). *Métodos de rehabilitación en la neuropsicología del adulto*, México: Universidad Autónoma de Puebla, pp. 159-187.

- Solovieva Yu, Rentería, F. y Quintanar, L. (2001). "Evaluación y rehabilitación de la actividad intelectual en un caso de la afasia semántica". en Quintanar, L. Y Solviera, Yu. (eds.). *Métodos de rehabilitación en la neuropsicología del adulto*, México: Universidad Autónoma de Puebla, pp. 189-224.
- Vázquez, J. y De Vries, W. (1998). "Problemas y desafíos para la educación superior en el estado de Puebla", en J. Ornelas y G. Sánchez Puebla, *modelo para armar*, México: BUAP (col. Pensamiento económico).

Artículos en revista

- Álvarez G. y de Vries, W. (2002). "Los asuntos claves para la educación superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2002", en *Revista de Educación Superior*, núm. 121, México: ANUIES.
- Carrera Álvarez, Vicente (1999). "Revolución docente y acción comunicativa" en *Magistralis*, núm. 15, México: UIA-GC.
- Carrera Álvarez, Vicente (1993). "La modernidad y la modernidad educativa" en *Magistralis*, núm. 2, México: UIA-GC, pp. 23-29.
- Castillo Rojas, Alma Yolanda (1995). "La lectura en el nivel superior: qué, cómo y para qué leer?", en *Integración*, núm. 7, Instituto de Psicología y Educación-UV, pp. 20-31.
- Del Rosal Vargas, Gerardo (1992). "Modelos cognitivos, competencia discursiva y rendimiento académico", en *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 22, julio-diciembre, UV.
- De Vries, W. (1996). "Parcelas, paradojas y parálisis", en *Universidad Futura*, vol. 7, núm. 20/21. México.
- De Vries, W. (1996). "Políticas públicas y funcionarios modernos", en *Perfiles educativos, México: CISE-UNAM*, núm. 71, enero-marzo.
- De Vries, W. (1997). "Intenciones, actores y cambios fortuitos", en A. Díaz Barriga (coord.). *Investigación educativa, gestión y participación social* tomo 2, México: COMIE-DIE.
- De Vries, W. (1999). "Las paradojas de la evaluación en México", en *Pensamiento Universitario* 6-8, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 14-26.
- De Vries, W. (2000). "Silencios y ruidos: las políticas para la educación superior en México", en *Revista de Educación Superior*, núm. 114, México: ANUIES.
- De Vries, W. (2000). "Buscando la brújula, políticas públicas para la educación superior en los 90", en Cazés, D.; E. Ibarra y L. Porter (eds.). *Encuentro de Especialistas en Educación Superior, Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo II, México: CEIICH-UNAM.
- De Vries, W. (2001). "Políticas públicas, cambio organizacional y gobernabilidad", en *Revista de Educación Superior*, núm. 118, México: ANUIES.

- De Vries, W. y G. Álvarez (1998). "El PROMEP, ¿posible, razonable y deseable?", en *Sociológica*, núm. 10, México: UAM-Azcapotzalco.
- De Vries, W. y R. Kent (1998). "El gobierno y las universidades en México en los noventa", en *Cuadernos IRC*, España.
- Fernández Pérez, Jorge A. (1994). "La organización curricular de las licenciaturas de Medicina en las instituciones de enseñanza superior del país", en *Voz Universitaria*, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Fernández Pérez, Jorge A. (1995). "Análisis comparativo de los planes de estudio de las carreras de Medicina", en *Revista Mexicana de Educación Médica*.
- González Martínez, Adriana. (2001). "Trayectorias escolares en enfermos reumáticos", en *Ciencias e Investigación en Salud*, núm. 4 (especial), febrero, México.
- Gryzbowski, S., Alvarez, H., Hurtado, M., Quintanar, L. (1997). "Evaluación neuropsicológica del lenguaje en poblaciones de habla hispana y aymará", en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 5, núm. 2, pp. 169-181.
- Kent, R. y De Vries, W. (1994). "Financiamiento y evaluación de la educación superior en México", en *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 15, México.
- Kent, R. y De Vries W. (1996). "Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana. Razones, logros, desafíos y propuestas", en *Documentos del DIE-CINVESTAV*, núm. 49, México.
- Kent, R.; S. Didou; De Vries, W. y M. González (1996). "Políticas de financiamiento del gobierno federal hacia la educación en México", en *Revista Paraguaya de Sociología* núm. 97. Paraguay.
- Márquez Carrillo, Jesús (1993). "Un panorama de la educación pública en Puebla durante el siglo XIX", en *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, núm. extraordinario, septiembre, México: UNAM, pp.43-46
- Márquez Carrillo, Jesús (1994). "La formación de las élites en el proyecto universitario de principios del siglo XX", en *Hacyáac*, año II, septiembre-diciembre, Oaxaca: IEEPO, pp. 57-65
- Márquez Carrillo, Jesús. (1996). "Instituciones educativas, proyecto social y comunidades científicas en Puebla", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, año 1, núm. 2 COMIE-UNAM, pp. 461-478.
- Márquez Carrillo, Jesús (1997). "Historiografía de la educación, social y cultura", en *Educar*, nueva época, núm. 3, octubre-diciembre, Guadalajara: SEP/gobierno del estado de Jalisco, pp. 21-29.
- Montes Miró, Rosa Graciela *et al.* (1997). "Análisis multidimensional de un texto escolar", en *Estudios de lingüística aplicada*, núms. 23-24, 203-213.
- Montes Miró, Rosa Graciela. (1998). "Desarrollo de estrategias de reparación", en *Signo y seña*, vol. 9, Universidad de Buenos Aires.

- Montes Sosa, José Gabriel (1997). "La enseñanza de los derechos humanos en la universidad", en *La Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del estado de Puebla*, núm. 33, enero-marzo, México, pp. 23-29.
- Montes Sosa, José Gabriel. "Los valores que viven los niños y las niñas en la familia y en la Escuela", en *La Gaceta de la Comisión de Derechos Humanos del estado de Puebla*, núm. 44, octubre-diciembre, México, pp. 47-53.
- Munguía Escamilla, Estela. (2000). "El Centro Cultural Obrero de Puebla, 1922-1932", en *Enlaces*, nueva época, núm.7, otoño-invierno, México, 4 p.
- Navarro, Yadira (2000). "El sindicato un actor central y aparentemente ausente en la transformación de las escuelas normales superiores", en *Revista UPN* de Coahuila.
- Navarro, Yadira. (1997). "Cuáles son las razones familiares para enviar a las niñas a la secundaria", en *Huaxyacac*, núm. 14, Oaxaca: IEEPO.
- Navarro, Yadira. (1997-a). "Quiénes ingresan a la secundaria. Aguascalientes y Oaxaca, 1980-1995", *Cuaderno de trabajo*, núm. 76 (Educación), gobierno del estado de Aguascalientes.
- Navarro, Yadira; Lourdes Pérez, Leticia Welti y Susana Martínez (1998). "Camino a secundaria. Sobre la absorción de niñas y niños en secundaria y otros indicadores educativos", en *Conceptos*, SEP-Puebla.
- Podestá Siri, Rosana (2001). "Temas emergentes en la antropología y sociolingüística", en *Educación*, abril-junio, México, pp.3-7
- Quintanar, Luis; Ibarrondo, R.; Zurita, R. y Sardá N. (1995). "Evaluación neuropsicológica de una población femenina analfabeta", en *Salud Mental*, vol. 18, pp. 34-39.
- Quintanar, L. y López R. (1998). "Algunas características del desarrollo de la memoria verbal y visual en niños escolares", en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 6, núm. 1, pp. 49-66.
- Quintanar, L. y Solovieva, Yu (1998). "Evaluación de la actividad intelectual en niños de diferente nivel socio-cultural", en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 6, pp. 91-110.
- Quintanar, L., Solovieva, Yu y Sardá N. (2000). "Efectos de la inhalación de disolventes tóxicos sobre el desarrollo de las funciones psicológicas en niños escolares", en *Revista Española de Neuropsicología*, 2, núm. 4, pp. 30-49,
- Quintanar, L.; Hernández, A.; Bonilla, R.; Sánchez, A. y Solovieva, Yu (2001). "La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención", en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychología Latina*, 9 núm. 2, pp. 164-180.
- Quintanar, L., Sardá N. y Solovieva, Yu (en prensa). "Análisis neuropsicológico del lenguaje y sus alteraciones", en *Revista Aplicada de Psicología*, España.
- Sardá Cué, Natalia (2001). "Evaluación neuropsicológica de una población de mujeres analfabetas, en *Salud Mental*, vol. 18, núm. 3, pp. 34-39.

Universidad de las Américas-Puebla*Libros y capítulos de libros*

- Alejandro, José (2001). "Pensamiento y lenguaje en Japón", en *Recopilación de ensayos e investigaciones de la Fundación Japón en México*, vol. 1, México: Fundación Japón en México, pp. 6 a 10.
- Garduño, León y Rodríguez Ortiz, Gisela (1999). *La educación: Algunas reflexiones sobre su desarrollo y retos*, México: UDUAL, pp. 71-89.
- Martínez, Felipe; Garduño, León; Osorio, Raúl y Romay, M. (2000). *Sistemas de evaluación de posgrados en educación*, México: UAA/ PHIES, pp. 239-277.
- Salinas, Bertha (1995). *Educación de adultos y educación popular. Educación, cultura y procesos sociales*, vol. 7, México: Consejo Mexicano de Investigación educativa/ SNTÉ (col. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa), pp. 39-186.

Artículos en revistas

- Alejandro, José (1999). "Assessing the effects of higher education on creative thinking abilities of future Japanese teachers", en *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, vol. 9, núm. 1, pp. 5-23.
- Alejandro, José (1996). "Educación en valores y habilidades de pensamiento: Una experiencia con niños de escuelas primarias en México". *Aprender a Pensar. Revista Iberoamericana*, vol., núm. 14, pp. 43-50.
- Alejandro, José (1996). "La nueva escuela comunitaria de Tabasco: un proyecto para elevar la calidad de la educación primaria de las zonas rurales en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*, vol. 26, núm. 4, pp. 61-76.
- Alejandro, José (1997). "Critical thinking in the classroom: A basic questions approach", en *Kyoto University Resarches in Higher Education*, vol. 3, núm., pp. 108-120.
- Alejandro, José y Oyama, Yasuhiro (1999). "Japanese Logical Thinking: A quantitative assessment of university students' reasoning abilities", en *Kyoto University Resarches in Higher Education*, vol. 5, núm., pp. 153-163.
- Dehler, Christina y Porras, Laura (1998). "Using Computer Mediated Communication (CMC) to Promote Experiential Learning in Graduate Studies", en *Educational Technology*, vol. 38, núm. 4, pp. 52-55.
- Garduño, León (1990). "Pruebas con referencia a criterio y utilidad instruccional", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 1, núm. 3, pp. 32-34.
- Garduño, León (1999). "Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior", em *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 21, pp. 93-103.

- Garduño, León (1993). "Determinación de la percepción de la calidad de vida en una comunidad marginada" en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXIII, núm. 4, pp. 125-138.
- Garduño, León (1994). "Atribuciones ante situaciones de éxito y fracaso académico en niños de primaria en una comunidad marginada", en *Psicología Social en México*, vol. v, núm, pp. 401-407.
- Garduño, León (1995). "Determining University Goals in an Institution of Higher Education in Mexico", en *Revista Interamericana de Gestión Universitaria*, vol., núm. 8, pp. 97-111.
- Garduño, León (1995). "Diferencias en expectativas profesionales y salariales entre estudiantes hombres y mujeres en una institución de educación superior", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 51-58.
- Garduño, León (1995). "El currículum en ingeniería y los valores de los ingenieros", en *Revista Extensiones*, vol. 2, núm. 2, pp. 63-66.
- Garduño, León y Cervantes, M. D. (1995). "Prácticas de crianza en familias participantes en un proyecto de desarrollo comunitario en el estado de Puebla" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXV, núm. 3, pp. 87-108.
- Garduño, León y Lorandi, Magdalena (1992). "Desarrollo y evaluación del proyecto educativo Ixtliyollotl" en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXII, núm. 3, pp. 109-1221.
- Garduño, León y Lozano, A. (1996). "Diferencias en atribuciones y en expectativas sobre una tarea real en matemáticas entre niños de primaria de escuelas públicas y privadas" en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 13, núm. 1, pp. 75-83.
- Garduño, León y Ramírez, Ma. del Rosario (2001). "Evaluación de la autoestima en una muestra de niños de primaria de escuelas públicas y privadas", en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 1, pp. 183-198.
- Garduño, León y Villa, O. (1999). "Dimensiones de las atribuciones sobre situaciones académicas y afiliativas en una muestra de estudiantes de educación superior en México", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 16, núm. 1, pp. 35.
- Porras, Laura (2000). "Student Variables in the Evaluation of Mediated Learning Environments", en *Distance Education: An International Journal*, vol. 21, núm. 2, pp. 385-403.
- Porras, Laura y Giordano, Daniela (1995). "Developing hypermedia with a rapid prototyping approach: a case study", en *British Journal of Educational Technology*, vol. 26, núm. 1, pp. 59-61.
- Salinas, Bertha (2000). "Aportes de la educación popular al proceso de democratización política", en *La Piragua*, vol. 18, núm. 2, pp. 37-42.
- Salinas, Bertha y Márquez, Jorge E. (1998). "An exploration of primary school Educational Software from the ministry of education of Mexico: A thinking

skills perspective”, en *Journal of Research on Computing in Education*, vol. 30, núm. 4, pp. 360-378.

Salinas, Bertha y Sánchez, Martha. (1999). “El diálogo grupal en reuniones: problema añejo y espacio para desarrollar habilidades de pensamiento en educación de adultos”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 21, núms. 1-3, pp. 12-33.

Salinas, Bertha; Garduño, León, Barrientos, Gustavo (en prensa). “Contexto cultural, calidad de vida y educación: Análisis de la importancia de la educación en adultos marginados”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Salinas, Bertha; Porras, Laura (2001). “Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo: el proceso de aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores” en *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 91 (en prensa).

Santos, Antonio (2000). “La tecnología educativa ante el paradigma constructivista”, en *Revista Informática Educativa*, vol. 13, núm. 1, pp. 83-94.

Memorias de congresos in extenso

Alejandro, José (2000). “Capacitación clase mundial para micro y pequeñas empresas de la región centro oriente de México”. en *VI Encontro Internacional de Educação contínua*, Porto: Universidad de Porto Portugal, pp. 117-125.

Garduño, León (2000). “Evaluación de la calidad de la enseñanza en educación superior: la importancia relativa de tres enfoques psicológicos”, en *Memorias del IV Foro de Evaluación Educativa*, Cd. Juárez, Chihuahua.: CENEVAL, pp. 67-70.

Garduño, León (1993). “Diferencias en expectativas profesionales y salariales entre estudiantes hombres y mujeres en una institución de educación superior”, en *II Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Estado de México: ISCEEM, pp. 36-45.

López, José Antonio; Porras, Laura y Santos, Antonio (1998). “Cuatro paradigmas de reflexión para el establecimiento de un proyecto de telecomunicación educativa”, en *Memorias del IX Congreso Internacional sobre Tecnología Educativa y Educación a Distancia*, San José de Costa Rica: EUNED, pp. 570-577.

Porras, Laura (1993). “Hypermédia: outil d’instruction et de recherche”, en *La technologie éducative à travers le monde*, Hull, Québec: Télé-université, pp. 131-137.

Porras, Laura y Dicks, Dennis (1996). “Human Resources Management Practises as a factor in technology transfer from Japan to Mexico”, en *Japan at century’s end: Changes, challenges and choices*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing and Saint Mary’s University, pp. 133-140.

Porras, Laura; López, José Antonio y Santos, Antonio (1998). “Rompiendo de paradigmas: el reto en la formación de profesores para la educación a distancia”, en *Memorias del IX Congreso Internacional sobre Tecnología Educativa y Educación a Distancia*, San José de Costa Rica: EUNED, pp. 498-504.

- Porras, Laura; Ramos, José; Salinas, Bertha; Santos, Antonio (2001). "Rural Telecenters: Problematic issues and Need for New Educational and Developmental Approaches", en *WebNet 2001, World Conference on the www and internet*, Orlando, Florida: AACE, (CD ROM).
- Santos, Antonio; López, José Antonio y Porras, Laura (1998). "Propuesta de un modelo para analizar la difusión de las tecnologías emergentes en la institución educativa.", en *Memorias del IX Congreso Internacional sobre Tecnología Educativa y Educación a Distancia*, San José de Costa Rica: EUNED, pp. 398-406.
- Santos, Antonio (1999). "Espacios colaborativos de aprendizaje en línea: Interacción humana de calidad", en *Memorias del foro nacional de educación y nuevas tecnologías*, Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora, pp. 221-230.
- Salinas, Bertha; Barrientos, Gustavo; Garduño, León y Tinajero, Jessica (2000). "Quality of life dimensions: the point of view of a mexican village", en *Memorias del XX Congreso Internacional de sociología rural*, Río de Janeiro: Rural Sociology Association, pp. 321.
- Salinas, Bertha; Garduño, León y Barrientos Gustavo (2001). "Determinación de la importancia de la dimensión educación en la calidad de vida de adultos con rezago educativo", en *Memorias del VI congreso nacional de investigación educativa*, Manzanillo: COMIE.
- Salinas, Bertha (2002). "Estado del arte sobre 'comunicación educativa'", en *Encuentro internacional Educar para construir el sueño: Ética y conocimiento en la transformación social*, México: Cátedra Paulo Freire-ITESO, pp. 320-334.

Reportes de investigación publicados

- Garduño, León; Alejandro, José; Porras, Laura; Salinas, Bertha; Santos, Antonio; Gerard, Fabio y López, José Antonio. (2000). *Evaluación y desarrollo de los programas en desarrollo comunitario y productivo del Estado de Puebla*, Puebla: Sistema de Investigación Ignacio Zaragoza-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, pp. 32.
- Salinas, Bertha; Barrientos, Gustavo; Cisneros, José; Garduño, León; Márquez, Jorge; Ramos, José; Sánchez, Martha; Vinay, Diana (2000). *Percepción de calidad de vida de adultos marginados y diseño de estrategias de intervención educativa en Cholula, Puebla*, Puebla: Sistema de Investigación Ignacio Zaragoza-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, pp. 22.

Universidad Iberoamericana-Puebla

Libros

- Almeida Acosta, Eduardo; Argueta Yolanda, et al. (1994). *Tejuan Tikintenkakiliyayj in toueyitajuan. Les oíamos contar a nuestros abuelos. Etnohistoria de San Miguel Tzinacapan*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, vol. 1.

- Álvarez, Andrés; Corro, Guadalupe y Lorandi, Magdalena (1992). *A la sombra de la pirámide*, Puebla, México: Consejo Estatal de Población del Estado de Puebla / Universidad de las Américas-Puebla.
- López Calva, Juan Martín (2001). *Mi rival es mi propio corazón. Educación personalizante y TRANS-formación docente: hacia una visión integral del proceso educativo*, Puebla: UIA-P/ITESO/UPN/UAT/Universidad Loyola del Pacífico.
- Rugarcía, Armando (1993). *Manual para el Desarrollo de Habilidades para resolver problemas en ingeniería química*, México: Reverté.
- Rugarcía, Armando (1996). *La formación de ingenieros*, serie Lupus Magister, Puebla: UIA-GC.
- Rugarcía, Armando (1997). *La formación de ingenieros*, Puebla: UIA.
- Rugarcía, Armando (1999). Educación a distancia: ¿Otra educación?, serie Lupus Magister, Puebla: UIA-GC.
- Rugarcía, Armando (1999). *Valores y valoraciones en la educación*, México: Trillas.
- Rugarcía, Armando (1999). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*, México: Trillas.
- Rugarcía, Armando (2001). *El futuro de la educación en ingeniería*, Puebla: UIA-GC.
- Valencia Lomelí, E.; M. Gendreau y A. M. Tepichín Valle (Coords.). (2000). *Los dilemas de la política social: ¿cómo combatir la pobreza?*, México: UdeG/ITESO/UIA-Puebla, 441 pp.

Capítulos de libro

- Almeida Acosta, Eduardo (1990). “Aportes de la psicología al proceso de desarrollo comunitario” en *La psicología social en México*, vol. III, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, AC.
- Almeida Acosta, Eduardo (1997). “Une esperance partagee. Un souvenir reconnaissant”, en *Henri Desroche un passeur d frontières hommage*, Francia: L'Harmattan.
- Almeida, Acosta, Eduardo (1992). “Reflexiones en relación a Investigación acerca de la Educación Indígena en México”, en Salinas, Bertha (ed.), *Investigación educativa*, Puebla: UIA, pp. 169-182.
- Carranza, Eduardo; Almeida, F. y H. Eduardo (1993). “La psicología comunitaria en México”, en Salinas, B. (ed.) *La cuestión comunitaria*, Puebla: BUAP, pp. 12-15.
- De la Chaussée Acuña, María Eugenia (2001). “El uso de la sociolingüística en la evaluación de la práctica docente”, en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, Cultura universitaria/Serie ensayo 71, México: UAM, UNAM y UABJO.
- De la Chaussée Acuña, María Eugenia (2000). “La analogía como recurso discursivo docente en la construcción universitaria de significados de química”, en M. Rueda

y F. Díaz-Barriga (comps.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México: Paidós Educador.

Reyes, Rafael (2001). “La metodología Q: alternativa para la evaluación de la docencia”, en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México: UAM, UNAM y UABJO.

Royo Sorrosal, María Isabel (2001). “Investigaciones de valores universitarios, profesionales y de estudiantes y profesores universitarios en México”, en *El Valor de los Valores de la educación*. Sinaloa: Secretaría Educación Pública y Cultura, pp. 301-322.

Royo Sorrosal, María Isabel (2001). “Presentación”, en *Antropología y educación*, Puebla: UIA, pp. 7-12.

Libros coordinados

Almeida Eduardo, Martínez Manuel y Varela Magdalena (eds.). (1995). *Psicología social comunitaria*, México: facultades de Psicología-BUAP-UADY.

Almeida, Eduardo (coeditor) (2001). *Conocimiento y acción en Tz'inacapan*. Puebla, México: UIA-GC/UV/UAEM.

Artículos en revistas

Almeida, Eduardo (1991). “Siete propuestas para el trabajo solidario”, en *Boletín Informativo Programa IMSS Solidaridad*, vol. IX, núm. 4, México p. 6.

Almeida, Eduardo (1999). “Work and Organization Trough Intercultural Dialogue”, en *Revista Concepts and Transformation*, vol. 4, Holanda, pp. 205-223.

Almeida, Eduardo y Sánchez, Ma. Eugenia (1996). “Las ONG y la educación para el desarrollo sustentable”, en *Magistralis*, vol. VI, núm. 11, México, pp. 135-155.

Álvarez, Andrés; Corro, Guadalupe y Lorandi, Magdalena (1991). “Educación, Religión y fecundidad”, en *Revista del Consejo Estatal de Población del Estado de Puebla*, Temas de Población, núm. 2.

Álvarez, Andrés; Corro, Guadalupe y Lorandi, Magdalena (1991). “Niveles de salud en San Andrés Cholula”, en *Revista del Consejo Estatal de Población del Estado de Puebla*, Temas de Población núm. 2.

Armenta, Celine (1999) *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 22, núm. 4, 1999, pp. 384-401.

Bárcenas Pozo, Laura (2001). “Diagnóstico académico de los estudiantes que ingresaron a la UIA-GC en primavera 2001”, en *Atajo*.

Cuértara Priede, Covadonga (2001). “Gender, Higher Education, and Social Development in México”, en *From Bottom to Top in Higher Education: Women's Experiences and Visions in Different Part of the World*, vol. 21, pp. 143-159.

- De la Chaussée Acuña, María Eugenia (2000). “¿Sobre qué se habla en las aulas?”, en *Atajo*, núm. 3, pp. 34-44.
- De la Chaussée Acuña, María Eugenia (2001). “El aprendizaje: ¿constitución de personas, construcción de esquemas mentales o construcción de conocimientos?”, en *Atajo*, núm. 10, pp. 43-48.
- De la Chaussée Acuña, María Eugenia (2002). “Aprendemos a ser mejores”, en *Atajo*, núm. 12, pp. 31-39.
- Garduño, León y Lorandi, Magdalena (1992). “Desarrollo y evaluación del proyecto educativo Ixtliyollotl”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 3, México: Centro de Estudios Educativos.
- Greenwood, David (1993). “Práctica reflexiva colectiva a través de la reflexión acción participativa. Estudio de caso de las cooperativas fagor de mondragon (País Vasco)”, en *Revista Psicología Social Comunitaria*, vol. I, núm. 2, México, pp. 43-62 (traducción de Rojas Arcadio y Almeida, Eduardo)
- Greenwood, David; Whyte, William y Haravy, Ira (1994). “La investigación acción participativa como proceso y meta”. En *Revista Psicología Social Comunitaria*, vol. II, núm. 3, México, pp. 43-56, (traducción de :Martínez, Manuel y Almeida, Eduardo).
- López Calva, Juan Martín (1999). “De la moda lo que te acomoda.. Constructivismo en educación, la luz y el túnel desde la perspectiva de una educación personalizante”, en *Magistrales*, núm 16. Puebla: UIA-Golfo-Centro.
- López Calva, Juan Martín (2000). “Especializaciones funcionales e Investigación reflexiva de la práctica docente”, en *Revista Latinoamericana de estudios educativos* núm. 3, México: Centro de Estudios Educativos.
- Maccoby, Michel (Almeida, Eduardo Traductor). (1996). “El desarrollo económico humano”, en *Revista Vitral Pedagógico*, año 1, núm. 1, México.
- Pérez Oseguera, María de Lourdes. (2001). “¿Seguir estudiando o trabajar?. La obligatoriedad de la educación secundaria y su impacto en las opciones de los jóvenes”, en *Revista Atajo*, pp. 24-29. Puebla: UIA-Puebla.
- Royo Sorrosal, Isabel (1995). “Ética y educación universitaria”, en *Magistralis*, núm. 8, Puebla, México: UIA, pp 103-111.

Memorias de congreso o seminario

- Almeida Acosta, Eduardo (1991). “La participación en un proyecto de empedrado en una comunidad rural”, en Millán, Salvador y Gojman, Sonia (eds.) *Cuadernos II*, México.
- Almeida Acosta, Eduardo (1991). “La relación humana simétrica: fuente de acción y conocimiento”, en Millán Salvador y Gojman Sonia (eds.) *Cuadernos II*, México.
- Almeida Acosta, Eduardo; Torres Wulfrano y Martínez, Manuel (1990). “Aportes de la psicología al proceso de desarrollo comunitario”, en *La psicología social en México*, vol III, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, AC, pp. 261-265.

- Almeida, Eduardo (1994). "Capacitación en desarrollo comunitario a educadores comunitarios de educación inicial", en *La psicología social en México*, vol. V, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, AC, pp. 700-706.
- Almeida, Eduardo (1995). "Psicología y Comunidad", en *Memorias de psicología comunitaria. XXV Congreso Interamericano de Psicología*, San Juan, Puerto Rico: Universidad Central de Venezuela, pp. 294-306.
- Almeida, Eduardo y Sánchez, María Eugenia (1992). "La relación humana simétrica: fuente de acción y conocimiento", en *Cuadernos II*, México: Instituto Mexicano de Psicoanálisis, AC, pp. 30-43.
- Almeida, Eduardo y Zambrano, Rosalba (1992). "Reflexiones en relación a la investigación acerca de educación indígena en México", en *Investigación Educativa*, México: UIA-Golfo Centro, pp. 169-182.
- Almeida, Eduardo; Vázquez, Antonio; Félix, Luis y Sánchez, María Eugenia (1991). "La participación en un proyecto de empedrado en una comunidad rural", en *Cuadernos II*, México: Instituto Mexicano de Psicoanálisis, AC, pp. 58-68.
- De la Chaussée Acuña, María Eugenia (1999). "Como nos había explicado la profesora en clase" (Cómo los alumnos construyen predicciones), en *Memorias del II Encuentro Internacional y VI Encuentro de Investigación Educativa*, U. Liberal, INAOE, UMAD y SCH, 2-4 de diciembre de 1999.
- De la Chaussée Acuña, María Eugenia (1999). "El razonamiento analógico como recurso docente para la construcción del significado de velocidad de reacción", en *Memorias del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE-UAA, 30 y 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 1999.
- De la Chaussée Acuña, María Eugenia (2001). "La analogía para el uso de los libros de Química Orgánica en el nivel de educación superior". En J. L. González, O. Hernández y R. Reyes. *Memorias del segundo Foro Estatal de Investigación Educativa*, México: SEP-Puebla.
- Lorandi Tavizón, María Magdalena (1992). "Desarrollo y Evaluación del proyecto Educativo Ixtliyollotl". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, 3° Trimestre 1992, núm. 3, México: Centro de Estudios Educativos.
- Royo Sorrosal, María Isabel (1999). "Práctica docente y formación para la investigación". En *Memoria de las Jornadas de Reflexión Educativa, Maestría en Educación Puebla*, México: Universidad Iberoamericana-Puebla, pp. 22-29.

Serie de documentos o cuadernos

- Almeida Acosta, F. H. Eduardo (1995). "Tejuan Tikintenakiliyaj in toueyitatajuan. Les oiamos contar a nuestros abuelos. Etnohistoria de San Miguel Tzinacapan, en *Repressed History Springs out like a fountain of life*, Voluntarism Review and report, EUA pp. 4-6.

De la Chaussée Acuña, María Eugenia (1990). *Planeación universitaria para la UAP. Escuela de Ciencias Químicas*, Puebla: BUAP.

De la Chaussée Acuña, María Eugenia (1992). *Oferta educativa en el área de ciencias naturales y exactas*, Puebla: BUAP.

Tesis de doctorado

De la Chaussée Acuña, Ma. Eugenia (2000). Los alumnos y la construcción de la química orgánica en dos facultades de química públicas mexicanas, tesis doctoral, UIA-Puebla (no publicada).

Merino Gamiño, Ma. del Carmen (2001). *La narrativa autobiográfica en la construcción de la Identidad. Estudiantes de nivel medio superior*, tesis doctoral, UIA-Puebla (no publicada).

Pineda Méndez, Juana María. (2001). *Prácticas de redacción a partir de la lengua oral y escrita: el caso de los estudiantes de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (unidad 241, SLP)*, tesis doctoral, UIA-Puebla (no publicada).

Villegas Simó, Herberto. (2000). *Diseño de un simulador para desarrollar el potencial directivo*, tesis doctoral, UIA-Puebla (no publicada).

Bibliografía consultada

Carmena López, Gregoria; Ariza Cobos, Ángel y Bujanda Bujanda, Ma. Eugenia (2000). *El sistema de investigación educativa en España*, Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional

Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (2001). *Investigación científica y tecnológica en Puebla. Indicadores y directorio de investigadores*, Puebla: CECyT.

De Landsheere, Gilbert (1996). *La investigación educativa en el mundo* (capítulo especial sobre México), México: Fondo de Cultura Económico.

Reyes, Rafael; Lorandi, Magdalena; De la Chaussée, M. Eugenia y Royo, Isabel (1999). "Investigación y docencia en la Universidad Iberoamericana Golfo Centro", documento elaborado para el Foro Estatal de Investigación Educativa de Puebla (mimeo).

Royo, Isabel (2000). "Documentos básicos de la Universidad Iberoamericana", en *Boletín del Doctorado en Educación*, núm.2, pp. 3-4.

UIA (1982). *Ideario*, México (aprobado el 31-7-68).

UIA (1997). *Filosofía educativa*, México.

UIA (1993). *Misión y prospectiva*, México.

Weiss, Eduardo y Maggi, Rolando (1997). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, México: COMIE.

CAPÍTULO 16

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN SONORA. 1993-2001

Juan Enrique Ramos Salas*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende dar cuenta del estado de la investigación educativa en Sonora en el periodo 1993-2001. Para llevar a cabo este trabajo empezamos solicitando información a los investigadores sobre los productos que fueron publicados en dicho lapso. A partir de los datos reportados iniciamos la caracterización de la producción de la investigación educativa en la entidad. También contamos con información sobre tesis realizadas, misma que nos fue proporcionada por los coordinadores de los diferentes programas en educación.¹

La investigación educativa en Sonora tuvo un avance importante durante el tiempo analizado. En esos años se desarrolló de manera significativa el posgrado, con la creación de nueve programas de maestría en educación. También se incrementó la participación de investigadores del estado en los dos últimos congresos nacionales de investigación educativa (CNIE), gracias a la labor de la Red de investigación educativa en

* Representante de la Secretaría de Educación Pública en Sonora.

¹ Expresamos nuestro agradecimiento a las personas que, con gran disposición, nos proporcionaron información para la realización de este trabajo.

Sonora, AC (REDIES). Más de 20 ponencias fueron enviadas para su dictaminación a cada uno de ellos y 10 fueron aceptadas para presentación.

Por otra parte, el Centro Pedagógico del Estado de Sonora, organismo descentralizado del gobierno estatal, que coordina a las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en la entidad y a las escuelas normales, a partir de 1997, ha organizado tres encuentros estatales de Investigación Educativa en los que en cada ocasión se han presentado más de cien ponencias sobre este campo en Sonora.

En lo que sigue, consideramos como producción de la investigación educativa en el estado de Sonora, durante el intervalo 1993-2001, la incluida en el apartado de referencias bibliográficas.

ACTORES

Una forma de aproximarnos a conocer cuántos investigadores en educación hay en el estado fue identificando en la bibliografía reunida, a las personas con tres o más trabajos publicados.

Investigadores educativos en el estado

En la siguiente tabla enlistamos a un total de 27 investigadores educativos en Sonora: 8 con doctorado, 13 con maestría en Ciencias y 6 de licenciatura. Cuatro autores con menos de tres referencias fueron incluidos debido a que cuentan con una obra relevante o tienen grado académico de doctorado en educación (cuadro 1).

Instituciones y condiciones institucionales

Son cinco las instituciones donde laboran los investigadores en educación: Universidad de Sonora (UNISON), Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD), Universidad Pedagógica Nacional-Hermosillo (UPN-H) y Representación de la SEP en el estado de Sonora.

En la Universidad de Sonora se ubican 14 investigadores, 6 en el CIAD, 4 en la UPN, 2 en el ITSON y 1 investigador en la Representación de la SEP en el estado. Con excepción de los investigadores del CIAD, los demás se encuentran adscritos en unidades académicas que no se dedican en forma exclusiva a las tareas de investigación.

CUADRO 1
INVESTIGADORES EDUCATIVOS SONORENSES, 1993-2001

| Grado- Investigador | Institución y unidad académica de adscrip. | Membresías | | | |
|----------------------------------|---|------------|-------|--------|-------|
| | | SNI | COMIE | REDIES | Otras |
| Dr. José Ángel Vera N. | CIAD, Depto. de Desarrollo | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | UNISON, Depto. de Psic. | ✓ | | ✓ | |
| Dr. José Luis Ramírez R. | UNISON, Depto. Leng. extr. | | ✓ | ✓ | |
| Dra. Martha Frías Armenta | UNISON, Depto. de Psic. | ✓ | | ✓ | |
| Dr. Daniel González L. | UNISON, Depto. de Psic. | | ✓ | ✓ | |
| Dr. Raúl Rodríguez | UNISON, Depto. de Sociol. | | | | |
| Dr. Juan Enrique Ramos S. | SEP Sonora, Representación | | | ✓ | |
| Dr. Prudenciano Moreno | UPN | ✓ | | | |
| Mtra. Ety Estévez N. | UNISON, Innovación educ. | | ✓ | ✓ | |
| Mtra. Guadalupe González | UNISON, Innovación educ. | | | ✓ | |
| Mtra. Alba Frock | UPN-Hermosillo, sección 28 SNTE | | | ✓ | |
| Mtro. Mario Muñoz Urías | UPN-Hermosillo | | | ✓ | |
| Mtra. Ma.del Refugio Palacios | CIAD, Depto. de desarrollo | | | ✓ | |
| Mtro. José Luis Soto M. | UNISON, Depto. de Matem. | | | | ✓ |
| Mtro. José Ramón Jiménez | UNISON, Depto. de Matem. | | | | ✓ |
| Mtro. Aldo Bazán | ITSON, Depto. de Educ. | | | ✓ | |
| Mtra. Sonia Echeverría | ITSON, Depto. de Educ. | | | ✓ | |
| Mtro. Agustín Grijalva M. | UNISON, Depto. de Matem. | | | | ✓ |
| Mtro. Federico Zayas | UNISON, Depto. de Psic. | | | ✓ | |
| Mtra. Ena Nieblas | UNISON, Depto. Escolar | | | ✓ | |
| Mtro. Francisco Javier Parra | UNISON, Depto. de Física | | | ✓ | |
| Lic. Oscar San Martín Sucre | UPN-Hermosillo | | | ✓ | |
| Lic. Sandra Elvia Domínguez | CIAD, Depto. de Desarrollo | | | ✓ | |
| Lic. Martha Peña Ramos | CIAD, Depto. de Desarrollo | | | ✓ | |
| Ma. de los Angeles M. | UNISON; Depto. de Psic. | | | ✓ | |
| Lic. Flor Hernández L. | CIAD, Depto. de Desarrollo | | | ✓ | |
| Lic. Francisco Justiniano V. | CIAD, Depto. de Desarrollo | | | ✓ | |

Respecto de la oferta educativa en el estado, actualmente se ofrecen nueve programas de maestría en educación: dos en la UNISON —matemática educativa e innovación educativa—; una maestría en educación en cada una de las siguientes instituciones: ITSON, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Sonora Norte (ITESM-CSN), UPN-H, Universidad del Noroeste (UNO), Centro Universitario de Tijuana e Instituto Pedagógico de Posgrado en Sonora, el último sin reconocimiento de validez oficial de estudios; y la maestría en enseñanza de las ciencias de la Subsecretaría de Investigación y Educación Tecnológica de la SEP, que se ofrece en los institutos tecnológicos de Hermosillo, de Agua Prieta y en el Agropecuario número 21 de Bácum, Sonora.

La matrícula total de estos programas supera las 250 personas. Se espera que este año se titulen, con tesis presentada, mínimo 20 personas. La licenciatura en Educación la ofrecen el ITSON y la Universidad Kino. Antes de 1993 en Sonora se ofrecía solamente la maestría en Matemática educativa, en la Universidad de Sonora y la maestría en Educación, a distancia, en el ITESM-CSN. Los demás programas iniciaron posteriormente: en el ITSON y en la UPN-H, en 1993; en la UNO, en 1998; y en el resto, desde 1999.

En todas las instituciones es posible el acceso a computadora e internet; por lo general, no hay problemas para conseguir bibliografía, ni con el inglés; pocos investigadores, no más de 5, entre ellos los más productivos, llevan a cabo investigaciones con fondos específicos de CONACYT. Con excepción del ITSON y del ITESM-CSN, las instituciones no apoyan con recursos económicos propios los proyectos de investigación.

Cuatro investigadores educativos de Sonora —una mujer, la primera, y tres hombres— pertenecen al COMIE; otros cuatro son miembros del SNI.

En Sonora, la Secretaría de Educación y Cultura del gobierno del estado opera el Consejo Estatal de Educación, instancia que ha apoyado no más de cinco investigaciones educativas.

Comunidades académicas de investigación

En torno a los programas de maestría hay grupos de académicos trabajando con quienes se forman en este nivel y que deben hacer una investigación educativa para titularse. Destaca por su estabilidad la planta académica a cargo de la maestría en Matemática educativa, grupo pionero de investigación educativa en el estado.

En Sonora existe una importante red de investigación educativa, la REDIES, que es una agrupación *sui generis*, que esperamos continúe.

Constituida formalmente en 1999 para fomentar la realización de investigaciones educativas en la entidad, la REDIES desde entonces ha publicado, anualmente, un volumen de investigaciones educativas hechas en el estado o por sonorenses.

En el 2001 ofreció un diplomado en técnicas de investigación educativa, reuniendo a 11 instructores de nivel doctorado y a más de 70 personas de diversas formaciones académicas, edades, trabajadores de instituciones educativas de todos los niveles, etcétera. En abril de 2002, organizó junto con Observatorio Ciudadano de la Educación, el primer foro ciudadano de análisis del Plan Nacional de Educación 2001-2006, en el que participó el Secretario de Educación Pública y al que asistieron más de 600 personas (100 se afiliaron a OCE).

Hasta la fecha en que se realizó el presente trabajo se había lanzado la convocatoria para el envío de resultados de investigaciones educativas realizadas en el estado a fin de integrar el volumen IV.

Comunicación, difusión e impacto de la investigación educativa

Los involucrados en la investigación educativa en Sonora, como en otras partes, están adscritos laboralmente a instituciones educativas, quedando a veces sujetos a identificaciones institucionales que luego dificultan la comunicación entre ellos. La difusión de los resultados de las investigaciones educativas es por lo general limitada a lecturas especializadas y el impacto de los estudios depende en gran medida de quien las solicita o quien hace las preguntas.

En el estado de Sonora, la investigación educativa se ha hecho mayoritariamente sin apoyo económico de las instituciones educativas ni de las secretarías de Educación.

Revistas

En la entidad los medios impresos dedicados a difundir los resultados de la investigación educativa son:

- 1) *Revista Sonorense de Psicología*, publicada por la Universidad de Sonora, en la que aparecen artículos de resultados de investigaciones educativas. Hay comité editorial y aparece con periodicidad semestral desde 1986 (mucho de su material está disponible en línea).
- 2) *Redies*, adminículo mensual de la red de investigación educativa en Sonora, boletín de difusión de eventos y productos de investigación educativa en el estado.

- 3) *Memoria de las Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. De periodicidad supuestamente anual, contiene resúmenes de las ponencias presentadas en este encuentro, organizado desde hace más de 15 años.
- 4) *Revista Interinstitucional de Estudios Regionales* (Colegio de Sonora, UNISON, CIAD). Publica resultados de investigaciones en ciencias sociales hechas en Sonora. En ocasiones aparecen temas educativos.

Publicaciones institucionales o estatales

- 1) *Volumen anual. Investigaciones educativas en Sonora*. Han sido editados hasta ahora tres por la REDIES, en colaboración con otras instituciones, entre las que destacan la UNISON (en el primero) y la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (en el segundo).
- 2) *Memoria de Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Tres han sido editados hasta ahora por el Centro de Estudios Pedagógicos del Estado de Sonora (CEPES), a través de la Unidad Pedagógica Nacional, Unidad 26^a, en Hermosillo, Sonora, y de la Escuela Normal de Especialidades, en Ciudad Obregón, Sonora.

Bancos de datos

- 1) Los de la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Sonora. Uno es el banco de información centrado en la educación básica, principalmente con base en la estadística oficial que se levanta a partir del formato 911, calificaciones, etcétera; otro es el que contiene los resultados de las pruebas de carrera magisterial; otro más es el de los resultados de las evaluaciones a los maestros inscritos en los cursos nacionales de actualización.
- 2) El del Instituto de Crédito Educativo del Estado de Sonora, presenta información de alrededor de 60 mil personas que han recibido apoyo económico para estudiar en los niveles medio superior y superior. Con información personal del acreditado, socioeconómica, de rendimiento académico y de capacidad pagana.
- 3) Se cuenta además con algunos bancos de datos que han generado los propios investigadores educativos, pero que a la fecha han sido de uso particular, por ejemplo, 500 cuestionarios sobre hábitos y comprensión lectora en niños y niñas de sexto año de primarias en Hermosillo, Sonora, en el 2002.

Eventos relevantes en términos de IE

- 1) Encuentro Estatal de Investigación Educativa. Se realiza desde 1997, cada año y medio aproximadamente. Es organizado por el CEPES, organismo que aglutina a las unidades de la UPN y a las escuelas normales de Sonora. La temática es equivalente a la de los congresos nacionales de COMIE, aunque aún la mayoría de los trabajos presentados no llegan a ser reportes de investigación.
- 2) Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas. Organizada anualmente desde hace 14 años por el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Sonora. Se presentan reportes de investigaciones y tesis de maestría en matemática educativa y tiene cierto impacto en todos los niveles educativos ofrecidos en la entidad. Este año la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial, de la SEP, editó como su libro de Cálculo diferencial, el texto elaborado por el maestro Hipólito Orduño, quien hizo su maestría en Matemática educativa en la UNISON, y presentó la tesis de la que salió este libro, adoptado a nivel nacional.
- 3) Asamblea anual de REDIES. Organizada por la Red de investigación educativa en Sonora, es un evento que sirve para poner en contacto a los investigadores de las diversas instituciones educativas del estado. Inició en 1999.
- 4) Congresos Nacionales de Investigación Educativa. Organizados por el COMIE cada dos años, han sido aprovechados por la REDIES para promover la elaboración de ponencias que informen de los resultados de las investigaciones educativas realizadas en Sonora. Dichas ponencias han sido publicadas en volúmenes anuales.
- 5) Seminarios internos de tesis. Organizados semestralmente por cada institución que ofrece programas de maestría en educación.
- 6) Otros congresos internacionales, latinoamericanos de matemáticas, como las reuniones centroamericanas y del Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática Educativa o la Conferencia internacional sobre uso de tecnología en la enseñanza de las matemáticas, a los que asisten los investigadores en docencia de las matemáticas.

Relación de la investigación educativa con la toma de decisiones

Los investigadores educativos de la entidad se aglutinan en dos grupos de casi igual tamaño: los que creen que los resultados de sus investigaciones se

usan en los procesos educativos y los que creen que no tienen uso porque las autoridades educativas privilegian los aspectos políticos de los procesos educativos y no toman en cuenta lo que las investigaciones indican.

Sólo dos instituciones han apoyado investigaciones educativas para generar conocimiento sobre problemas educativos específicos y han hecho, de manera natural, uso de los resultados de esas indagaciones, éstas son: el ITSON y el ITESM-CSN. Los temas específicos de estudio apoyados por estas instituciones son: diseño curricular y educación y nuevas tecnologías, respectivamente.

La Secretaría de Educación y Cultura del gobierno del estado de Sonora, apoya algunas actividades para procesar información. Esto beneficia principalmente a quienes administran la educación en la entidad, pero difícilmente a quienes hacen investigación, ya que los resultados de tales procesamientos nunca llegan a publicarse, pues ello no forma parte de la política informativa del Estado.

POLÍTICAS DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FINANCIAMIENTO

Como ya mencionamos, el CONACyT apoya algunos proyectos de los investigadores más consolidados. De las personas enlistadas como investigadores educativos en Sonora, sabemos que sólo dos presentaron proyectos para su financiamiento en la convocatoria para proyectos de investigación educativa, recientemente publicada por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de SEP. No registramos publicaciones producto de los cuatro o cinco proyectos apoyados en Sonora por la SEP en 1993 y 1994.

La Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del estado de Sonora anunció hace dos años la creación de un Centro Estatal de Evaluación e Investigación Educativas pero, a la fecha, no lo ha hecho. Apoya con escasos recursos algunas investigaciones educativas sobre el uso de la calculadora en primaria, el impacto de los desayunos escolares y la evaluación del uso de la red Edusat.

CARACTERIZACIÓN CUANTI-CUALITATIVA DE LA PRODUCCIÓN (PUBLICACIONES) DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO (1993-2001)

Para desarrollar este trabajo, logramos reunir 296 referencias bibliográficas sobre investigación educativa hecha en o sobre Sonora, entre los años de 1993 y 2001. De ellas, 19 son libros producidos sobre investigaciones

educativas o por investigadores educativos sonorenses; 75 son artículos o capítulos publicados en libros en ese periodo sobre resultados de investigaciones educativas hechas por sonorenses o sobre sonorenses en ese tiempo; otras 49 son artículos en revistas (la mayoría nacionales o extranjeras); 57 artículos en memorias de congresos locales o nacionales; 15 artículos en congresos internacionales (6 son del matemático Oscar San Martín, de la UPN-H, quien participa activamente en congresos latinoamericanos de matemáticas con trabajos sobre didáctica de las matemáticas (geometría, trigonometría, principalmente); y 81 tesis de maestría en educación de cinco instituciones: ITSON, UNISON, UNO, ITESM-CSN, UPN-H.

Entre las 215 referencias que no son tesis de maestría, 42 fueron producidas en parte o todas por el doctor José Ángel Vera Noriega, psicólogo hermosillense, miembro de COMIE, que trabaja sobre evaluación de políticas públicas y análisis factorial, principalmente en educación básica o comunitaria. El doctor Vera ha logrado reunir un grupo de investigadores jóvenes que trabajan en conjunto en el CIAD, UNISON e ITSON, entre otras. La mayoría de sus publicaciones son artículos de investigación en revistas de circulación nacional o internacional.

Otras 14 referencias están relacionadas con el doctor Víctor Corral Verdugo, también psicólogo sonorenses, con apoyos de CONACyT para sus proyectos sobre educación ambiental, principalmente; y también relacionado con el ITSON y otros investigadores. Es especialista en aplicación de modelos estructurales y estadística educativa. Y otras 15 referencias son del matemático Oscar San Martín, de la UPN-H y el departamento de matemáticas de la UNISON, originario de Hermosillo, Sonora.

En las 143 referencias que son libros, capítulos de libros o artículos en revistas, participaron 134 sujetos, de los cuales 92 fueron autores de una referencia; 20 de 2; 7 de 3; 4 participaron en 4; 1 hizo 5; 2 hicieron 6 cada uno(a); otro hizo 7 y dos más hicieron 8 cada uno de ellos (o ellas); otro produjo 10; otro 12; otro 17 y otro 42. Estos últimos, los tres más productivos, son los ya mencionados —Ángel Vera y Víctor Corral—, y el doctor José Luis Ramírez, guaymense, doctorado en Educación, también adscrito a la Universidad de Sonora, institución que concentra proyectos, acciones y actores de este campo.

Otros investigadores educativos destacados son la maestra Ety Estévez, de la Universidad de Sonora, formada como pedagoga de la UNAM y primero sonorenses en pertenecer al COMIE, especialista en diseño curricular y didáctica; el doctor Raúl Rodríguez, de Hermosillo, también con doctorado en educación, enfocado hacia el estudio de políticas públicas y profesores en educación superior.

Otro investigador educativo pionero, ligado a los anteriores, es el maestro Aldo Bazán, peruano, psicólogo, ahora en estudios de doctorado en la UNAM y antes maestro del ITSON. Otro investigador educativo en Sonora es el doctor Prudenciano Moreno, maestro de formación y doctor en ciencias sociales, autor del único trabajo comprensivo sobre el sistema educativo sonorense.

No podemos dejar de mencionar que el investigador más productivo está adscrito a una institución cuya principal función es hacer investigación. Sin duda esto lo coloca en una situación especial, en la que tiene que publicar y conseguir fondos económicos para la realización de su trabajo. Esta situación puede ser también parte de lo que explica que él ha formado un grupo de cuatro o cinco investigadoras con producción publicada, como son Martha Peña Ramos, Sandra Elvia Domínguez y Flor Hernández L. Los doctorados adscritos a la UNISON no están en condiciones tan favorables.

Una caracterización cuali-cuantitativa de la investigación educativa sonorense en el 2001, se puede encontrar en Schmelkes (2001), que es una reseña sobre los primeros tres volúmenes, uno por año, de 1999 a 2001, del libro *Investigaciones educativas en Sonora*, publicado por REDIES. Destaca allí la observación que Schmelkes hace sobre el estado adelantado en el dominio de la herramienta matemática, estadística, en los modos de investigar en la entidad, respecto al resto del país. Y esto, sin duda es debido a que los doctorados en psicología más productivos utilizan esas herramientas estadísticas en sus análisis.

Por otra parte, 81 tesis de maestrías en educación es un número considerable, que señala sin duda el fuerte crecimiento de las oportunidades de este campo en el futuro. La distribución del número de tesis por institución educativa es la siguiente:

CUADRO 2
TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POR INSTITUCIÓN 1993-2001

| Institución educativa | Núm. de tesis |
|-------------------------------|---------------|
| ITSON | 41 |
| UNISON (Matemática educativa) | 16 |
| UNO | 11 |
| Colegio de Sonora | 6 |
| ITESM-CSN | 5 |
| Otras (UPN y U. de Salamanca) | 2 |

La mayoría de las tesis producidas en el Instituto Tecnológico de Sonora fueron orientadas a la revisión o el diseño curricular de las asignaturas de las diferentes carreras profesionales en la oferta de esa institución (contabilidad, mercadotecnia, psicología, veterinaria, etcétera). Las de la UNISON todas están relacionadas con la enseñanza de las matemáticas (álgebra en secundaria, geometría, cálculo, uso de las computadoras, etcétera). Las del área de ciencias sociales son tesis de maestría en estudios regionales que enfocaron aspectos educativos como incorporación de egresados al mercado de trabajo.

Respecto al destino de la producción de las investigaciones educativas de Sonora, podemos mencionar que los Encuentros Estatales de Investigación Educativa han tenido un impacto favorable en dos sentidos: Primero como oportunidad de inicio de personas en estas actividades y, segundo, como foro de presentación de actores que laboran en las tres unidades de la UPN en el estado o en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Sonora.

Por otra parte, es muy notorio que los actores con mayor producción publican sus resultados en revistas de circulación nacional o internacional; asimismo, vemos que quienes se dedican a la matemática educativa tienen sus propios congresos preferidos, locales, nacionales o latinoamericanos, a los que asisten algunos de ellos (Oscar San Martín, José Luis Soto y Agustín Grijalva, principalmente), siendo imposible, a la fecha, lograr que participen en los CNIE.

Cabe destacar con respecto a equidad de género, que ésta se logra en el campo de investigación educativa en Sonora, cuando menos en lo que respecta al número de personas de cada género que registramos como autores de las publicaciones recopiladas: 35 y 35, respectivamente. Sin embargo, el acceso a niveles superiores de formación no ha sido parejo, pues sólo una de las ocho personas con doctorado y que trabaja en la investigación educativa en la entidad, es mujer.

En relación con el tiempo de publicación de los productos detectados, tenemos el cuadro 3, que indica un incremento significativo a partir de 1999, con motivo del V CNIE. En 1997, en el I Encuentro Estatal de Investigación Educativa en Sonora, se planteó a los participantes enviar ponencias para el V CNIE, lo cual se logró. Además, a partir de ese año, los autores se organizaron para publicar sus ponencias en volúmenes anuales de investigaciones educativas sonorenses, mismos que fueron editados por la REDIES. Como bien se puede observar, la producción publicada, prácticamente se triplicó.

CUADRO 3
 VARIACIÓN DE LA PRODUCCIÓN PUBLICADA EN EL PERIODO
 1993-2001

| Producto | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 00 | 01 |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Libros | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 6 |
| Artículo en libro | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 5 | 26 | 20 | 18 |
| Artículo en revista | 2 | 2 | 3 | 6 | 5 | 4 | 9 | 12 | 6 |
| Totales | 4 | 5 | 3 | 7 | 8 | 10 | 40 | 33 | 30 |

Enlistamos a continuación las líneas o campos de investigación en los que dijeron estar insertos los 15 investigadores educativos del estado que identificamos entre los principales: desarrollo, crianza y aprendizaje; cultura y personalidad; aprendizaje y evaluación curricular; desarrollo moral y diseño pedagógico; educación a distancia y sistematización de la enseñanza; comportamiento proambiental, educación ambiental, violencia familiar y modelamiento de capacidades conductuales; perfiles y trayectorias estudiantiles; formación de posgrado en educación; cognición, desarrollo curricular; mejoramiento de procesos de enseñanza-aprendizaje y técnicas y estrategias didácticas; académicos, políticas públicas y cambio institucional; educación y nuevas tecnologías, currículum y formación de profesores; aspectos socioculturales en profesores de educación básica; enseñanza de las ciencias; participación social y perfiles estudiantiles; y problemas cognitivos del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas; uso de tecnología y nuevas metodologías en la enseñanza de las matemáticas.

Como podemos ver en el cuadro 4, la producción publicada, clasificada de acuerdo con las áreas temáticas de los estados de conocimiento, se distribuye principalmente, en las áreas I, II, III, IV y VIII. La mitad de los trabajos publicados se hicieron en cuestiones relacionadas con los aspectos sustantivos de la educación, es decir, los procesos y prácticas educativas (área II), el aprendizaje y el desarrollo (área III) y las didácticas especiales y los medios (área IV), a la vez que un porcentaje importante enfoca su atención en los sujetos y su formación (área I), especialmente los estudiantes (campo I.1.) y en la educación y medio ambiente (campo VIII.5). Entre los campos específicos destacan, además de los dos ya mencionados, los procesos y prácticas en el aula y en centros educativos y los procesos socioculturales y desarrollo, tal vez porque ahí hayamos registrado todo lo

referido a cuestiones de psicología relacionadas con la educación (enseñanza de la psicología, por ejemplo). También hay un número apreciable de trabajos sobre educación para la salud, la recreación y el deporte.

Hay que notar, desde luego, las limitaciones de toda clasificación —productos que pueden ser clasificados en varias de las categorías, como programas compensatorios y políticas de educación (cada producto lo clasificamos en una categoría), productos para los que no hay una categoría clara (por ejemplo, los más bien relacionados con la psicología, que clasificamos en III.1 Procesos socioculturales y desarrollo)—, o categorías que no son claras, como Educación y cultura escrita.

CUADRO 4
PRODUCCIÓN PUBLICADA CLASIFICADA POR ÁREAS Y CAMPOS TEMÁTICOS

| Área o campo | Cantidad | % |
|---|-----------|-------------|
| I Sujetos, actores y formación en educación | 22 | 14.8 |
| I.1 Estudiantes | 14 | |
| I.2 Formación de docentes | 4 | |
| I.3 Formación para la investigación | 1 | |
| I.4 Profesores de educación básica y normal | 2 | |
| I.5 Académicos | 1 | |
| I.6 Actores | 0 | |
| II Procesos y Prácticas educativas | 28 | 18.9 |
| II.1 Procesos y prácticas en el aula | 15 | |
| II.2 Procesos y prácticas en centros educativos | 13 | |
| II.3 Procesos institucionales y organizativos | 0 | |
| III Aprendizaje y desarrollo | 25 | 16.9 |
| III.1 Procesos socioculturales y desarrollo | 21 | |
| III.2 Cognición | 4 | |
| III.3 Educación Especial | 0 | |
| IV Didácticas especiales y Medios | 25 | 16.9 |
| IV.1 Matemáticas | 6 | |
| IV.2 Ciencias naturales | 3 | |
| IV.3 Ciencias histórico-sociales | 1 | |
| IV.4 Lenguas | 2 | |
| IV.5 Educación para la salud, recreación y deporte | 12 | |
| IV.6 Medios y nuevas tecnologías (eduscad, redes, etc.) | 1 | (Continúa) |

| Área o campo | Cantidad | % |
|---|------------|-------------|
| V Currículo | 7 | 4.7 |
| VI Políticas educativas | 8 | 5.4 |
| VI.1 Educación básica | 7 | |
| VI.2 Educación normal | 0 | |
| VI.3 Educación media superior | 0 | |
| VI.4 Educación superior y posgrado | 1 | |
| VI.5 Educación tecnológica | 0 | |
| VI.6 Ciencia y tecnología | 0 | |
| VII Educación, Economía y Sociedad | 3 | 2 |
| VII.1 Educación y trabajo | 0 | |
| VII.2 Educación y crecimiento económico | 1 | |
| VII.3 Educación y mercado laboral (seg. egresados) | 2 | |
| VII.4 Pobreza, desigualdad social, progr. compens. | 0 | |
| VII.5 Estudios sociales de la ciencia y la tecnología | 0 | |
| VIII Educación, Cultura y Sociedad | 19 | 12.8 |
| VIII.1 Educación y diversidad cultural | 0 | |
| VIII.2 Educación de Adultos | 0 | |
| VIII.3 Educación y género | 2 | |
| VIII.4 Educación y cultura escrita | 0 | |
| VIII.5 Educación y medio ambiente | 14 | |
| VIII.6 Educación, valores y derechos humanos | 2 | |
| VIII.7 Educación y medios de comunicación | 1 | |
| IX Historiografía de la Educación | 2 | 1.3 |
| IX.1 Época prehispánica | 0 | |
| IX.2 Época colonial | 0 | |
| IX.3 Siglo XIX | 0 | |
| IX.4 Siglo XX | 2 | |
| X Filosofía, teoría y campo de la educación | 0 | 0.0 |
| XI (XI.5) La investigación educativa en Sonora | 9 | 6.0 |
| Total de productos (libros, capítulos o artículos en libros y artículos en revistas) | 148 | |

En 1999, Roberto Rodríguez, presidente en turno de COMIE, tuvo a bien presentar el primer volumen de Investigaciones educativas en Sonora, sobre las que opinó la necesidad de fortalecer la revisión bibliográfica de las investigaciones, cubriendo la producción nacional. Nos hemos sumado a este trabajo compilador del COMIE, entre otros motivos, con el propósito de que en las futuras investigaciones educativas que se hagan en la entidad, sus responsables dispongan de un lugar de consulta donde ubicar lo que se ha hecho en el estado.

Sabemos que existe una alta posibilidad de no haber incluido algunas publicaciones, sin embargo, sabemos también que desde 1989, luego del trabajo pionero en este campo, Panorámica de la investigación educativa en la Universidad de Sonora, de la maestra en ciencias Ety Estevez, no hay otro sitio en el que se reúna la producción publicada de investigaciones educativas hechas en Sonora durante el periodo 1993 a 2001.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS EN SONORA 1993-2001

Libros

- Ayala, P. E.; Rendón P., R.; Taddei C. M. y Valenzuela S, p. (1996). *Creciendo con nuestros valores. Un modelo de formación integral y dinámico para educación primaria*, Hermosillo: ediciones de Humanidades Arge.
- Bazán R., A. (comp.). (1999). *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada*, Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Bazán R., A. (2001). *MEFLE. Enseñanza funcional de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria*. Sonora: CONACyT/Instituto Tecnológico de Sonora.
- Castillo O., E. (1999). *Los académicos de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UNISON, periodo: 1982-1995*, Hermosillo: UNISON.
- Centro Pedagógico del estado de Sonora (1997). *Memoria del I Encuentro Estatal de Investigación Educativa*, Hermosillo: CPES
- Centro Pedagógico del Estado de Sonora (1999). *Memoria electrónica del II Encuentro Estatal de Investigación Educativa*, Hermosillo: CPES
- Centro Pedagógico del Estado de Sonora (2001). *Memoria del III Encuentro Estatal de Investigación Educativa*, Hermosillo: CPES.
- Corral v., v. (compilador) (2001). *Comportamiento pro-ambiental. Una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente*, España: s/d/e.
- Departamento de Matemáticas (1997). *Memoria de la VIII Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo: UNISON.

- Departamento de Matemáticas (1999). *Memoria de la X Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*, Hermosillo: UNISON
- Departamento de Matemáticas (2001). *Memoria de la XI Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*, Hermosillo: UNISON.
- Estévez N., E. H. (1999). *La enseñanza basada en el uso de estrategias cognitivas. Modelo innovador para el diseño de cursos*, Hermosillo: UNISON.
- Estévez N., E. H. y P. Fimbres B. (1998). *Cómo diseñar y reestructurar un plan de estudios. Guía metodológica*, Hermosillo: UNISON.
- Moreno M., P. (2001). *El sistema educativo en Sonora 1980-2000. La política educativa en la modernización y globalización*, México:UPN.
- Ramos S., J. E. (compilador). (1999). *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON.
- Ramos S., J. E. (compilador). (2000). *Investigaciones educativas en Sonora*, Vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP.
- Ramos S., J. E. (editor). (2001). *Investigaciones educativas en Sonora*, Vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa.
- San Martín S., O. (1994). *Los problemas matemáticos en la escuela. Guía del estudiante. Antología básica*, México: UPN-SEP.
- Vera N., J. A. (1993). *Guía para la elaboración de una tesis*, Sonora: Escuela de Psicología y Ciencias de la Comunicación-UNISON.

Artículos o capítulos en libros

- Aragón, R. (2001). “Gobierno federal, promotor de escuelas rudimentarias en Sonora (1911-1913)”, en Ramos (editor). *Investigaciones educativas en Sonora*, Vol. 3., Sonora: Red de investigación educativa, pp. 93-104.
- Arriaga V., R. (1999). “La supervisión escolar en la educación básica en Sonora” en Ramos (compilador). *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 99-107.
- Bazán R., A. (1999). “La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria pública”, en Bazán (compilador) *Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología aplicada*, Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 81-92.
- Bazán R., A. y M. A. Núñez (1999). “Efectos diferenciales de dos tipos de dibujos en el discurso oral de niños de primer grado de primaria”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 30- 43.
- Bazán R., A., Corral, C. y C. Murrieta (1999). “Lectura mecánica y funcional en tareas de inferencia en el primer grado de primaria” en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 59-65.

- Bazán R., A.; Vega F., Y. y L. Acuña V. (2001). "Factores asociados con la adquisición y dominio de la lengua escrita en niños sonorenses de primer grado de primaria", en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 15-32.
- Benavides D., M. A. (2001). "Niveles de heteronomía y autonomía en el juicio de los adolescentes", en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 107-124.
- Chacón, Y. y J. L. Ramírez (2001). "¿Qué y cómo se aprende en la universidad virtual?", en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 249-259.
- Corral V. (2000). "Educación ambiental" en Corral (compilador) *Comportamiento proambiental. Una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente*, España: s/d/e/, pp. 193-211.
- Corral V., V.; Zaragoza O., F. y B. S. Fraijo S. (2000). "Predictores del ahorro de agua en dos ciudades sonorenses: Bases para un programa de educación ambiental comunitaria", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 311-341.
- De Gunther, L. y M. L. Valdés (1999). "Evaluación curricular: Un estudio de caso", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 124-131.
- Díaz G., E. y J. E. Ramos S. (1999). "Impacto del apoyo federal a la educación básica en Sonora", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 114-122.
- Díaz G., E. (1999). "El reconocimiento de validez oficial de estudios y los incentivos a la inversión en educación" en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 187-193.
- Echeverría C., S. B. (1999). "Evaluación del desempeño docente en educación superior en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 157-163.
- Estévez N., E. H. y A. Covarrubias V. (1999). "Estudio de egresados en la UNISON: Los casos de derecho e Ingeniería Industrial y de Sistemas" en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 150-156.
- Estévez N., E. H. (2000). "Interacciones en el aula, método de enseñanza y organización del conocimiento", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 204-22.
- Estévez N., E. H.; Dorantes, R. M.; Ríos, K.; Escobar, M. R. y R. M. Tinajero (2001). "Practica profesional y mercado laboral de abogados: un estudio sobre las fuen-

- tes curriculares externas”, en Ramos. (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 239-248.
- Estévez N., E. H.; Plancarte, I.; Rovira, G.; Carreón, E.; Guerra, S.; Yeomans, L; e Iván López (2001). “La práctica de un currículo desde la perspectiva de estudiantes y profesores”, en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp.189-198.
- Frías A., M; Corral V., V. y B. A. Corral (1999). “Predictores del pensamiento crítico ambiental: un estudio con niños en escuela primaria”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/ UNISON, pp. 54-58.
- Frías A., M.; Corral V., V.; Moreno Ch., C.; e I. Rodríguez (2000). “El maltrato infantil como un factor de riesgo para la salud, la conducta prosocial y la ejecución escolar en niñas y niños”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2., Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 32-65.
- Frías A., M., Corral V., V., Castell R., I. y M. Sotomayor P. (2001). “Ambientes escolares y delincuencia juvenil: Un estudio empírico”, en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 125-148.
- Frock G., A. (1998). “Repercusiones de la formación docente en el proceso de adquisición de la competencia lingüística en niños de centros de educación especial”, en doctorado en Pedagogía.UNAM, pp.80-82.
- Frock G., A. (1999). “Problemas y retos en los primeros intentos por realizar investigación educativa en Sonora”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 202-209.
- Frock G., A. (1999). “Procesos de oralización y comunicación en el aula”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 22-29.
- Frock G., A. (2001). “Una perspectiva docente y familiar sobre el proceso de integración educativa en la escuela regular”, en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*. vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 79-92.
- Galván P., L. A. y P. Sánchez (2000). “Detección y referencia de problemas comunes en niños de escuelas primarias en Ciudad Obregón, Sonora, México”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 14-31.
- García P., G. (1999). “La evaluación en los programas de educación física: Un proceso sin definición”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 108-113.
- González C., N. y D. González L. (2000). “Validación de un instrumento de evaluación del desempeño docente”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2., Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 249-259.

- González L., D.; Corral V., V.; Miranda, J. A. y M. Frías A. (1999). "Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: Un modelo estructural", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora Red de investigación educativa/UNISON, pp. 77-91.
- González L., D.; Verdugo C., M. y M. A. Maytorena N. (2000). "Factores de carrera, certeza vocacional, autoestima y esfuerzo escolar en bachilleres", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 167-189.
- González L., D.; Castañeda F., S. y M. A. Maytorena N. (2001). "Certeza vocacional y habilidades cognitivas de estudio asociadas al desempeño académico universitario", en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 167-178.
- González L., G. (1999). "Perfil de ingreso en los alumnos de la UNISON 1997-1998", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa en Sonora/UNISON, pp. 132-139.
- González L., G.; Hernández G., L.; Martínez H., O. y S. Valenzuela V. (2000). "Hacia la construcción de un perfil de ingreso en los alumnos de la UNISON.", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 190-203.
- Hernández L., F.; Laga C., A. L. y J. A. Vera N. (1998). "Semántica de los conceptos asociados con el amor en el estado de Sonora", en *La psicología social en México*, vol. VII, México: AMPESO, pp. 163-169.
- Irigoyen, J. J. y M. Y. Jiménez (1999). "Educación: habilidades y competencias", en Bazán (compilador) *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada*, Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 150-164.
- Laborín A., J. F. y J. A. Vera N. (1998). "Secuencia e intercalamiento de estrategias de enseñanza en la interacción madre-hijo" en *La psicología social en México*, vol. VII, México: AMPESO, pp. 388-393.
- Laborín A., J. F. y J. A. Vera N. (2001). "Evaluación del ejercicio de la autoridad en maestros de escuelas multigrado en el noroeste de México", en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 43-54.
- Mancinas, A. (1999). "Modelado y simulación de procesos: Una estrategia para el estudio del ciclo del agua en la escuela primaria", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa en Sonora/UNISON, pp. 92-98.
- Martínez C., R. y M. C. Villalva G. (2001). "La enseñanza de las matemáticas en 6to. grado de primaria en la zona escolar estatal número 10 de Hermosillo, Sonora, y su relación con el plan y programa de estudio 1993, de la Secretaría de Educación Pública", en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 3-14.

- Maytorena N., M. A. y D. González L. (2001). "Procesos motivacionales en el aprendizaje de metodología de la investigación en estudiantes de psicología", en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 211-222.
- Muñoz U., M. (1999). "Los posgrados en educación en la región noroeste", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 178-186.
- Muñoz U., M. (1999). "Notas sobre la formación de profesores en el estado de Sonora", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 194-201.
- Nieblas O., E. (2000). "La educación escolar en Sonora: La representación social de los padres de familia", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 294-310.
- Obregón, F., Irigoyen, J. J. y V. Corral V. (1999). "Modelos estructurales de conducta inteligente", en Bazán (compilador) *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada*, Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 66-80.
- Palacios E., M. R. y R. Román P. (1994). "Algunas reflexiones sobre estudios de patrones alimentarios y su relación con la salud; en Doode y Pérez (compiladoras) *Sociedad, economía y cultura alimentaria*, Hermosillo: CIAD/CIESAS, pp. 329-343.
- Palacios E., M. R., Rodríguez v., E., Abril V., E., y M. J. Cubillas R. (2000). "Los hábitos alimentarios como factor de riesgo para la salud en adolescentes estudiantes de Hermosillo, Sonora", en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 143-166.
- Palacios, M. R., Ornelas, B. y R. Velázquez G. (2001). "El patrón de consumo de alimentos y evaluación antropométrica de adolescentes estudiantes urbanos sonorenses", en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp.149-165.
- Parra B., F. J.; Calzadilla A., O.; Barraza F., S. y R. Ávila G. (2000). "Algunos obstáculos en el uso de los conceptos de energía mecánica" en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 236-248.
- Plancarte M., I. L. (2001). "Perfil del estudiante de la licenciatura en artes de la UNISON" en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 179-188.
- Ramírez R., J. L. (1999). "Los sistemas de EAC en la enseñanza del inglés" en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 140-149.

- Ramírez R., J. L., Chávez, E. y J. Zepeda R. (1999). “La evaluación de la docencia universitaria: Avances de una historia en proceso”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 164-170.
- Ramírez R., J. L. (2000). “La formación de profesores universitarios y su impacto en los sujetos participantes”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 260-293.
- Ramírez R., J. L. y R. Quispe G. (2001). “Las computadoras y los futuros comunicólogos” en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 199-210.
- Ramos S., J. E. (1999). “La investigación educativa en Sonora”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 210-217.
- Ramos S., J. E. y M. T. Luna F. (2000). “Lectura en Universitarios”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 223-233.
- Román P., R., Abril V., E. y M. J. Cubillas R. (2000). “Historia escolar, autoestima y dinámica familiar en adolescentes de Hermosillo, Sonora”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 125-142.
- Rovira, G. (2001). “Redacción con enfoque complejo, ecléctico y sistémico en el nivel de licenciatura”, en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 223-236.
- Soto M., J. L. y O. San Martín S. (2000). “Constructing meaning for polynomials: investigating Duval’s representations-conversions with Cabri Géomètre II”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 234-235.
- Tapia G., N y R. Cota R. (1999). “Taller interactivo de rediseño: Una guía para el diseño de cursos utilizando la tecnología”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 171-177.
- Vera N., J. A. (1993). “SIDA: Comunicación educativa en salud”, en Piña Julio (editor). *SIDA perspectiva psicológica de un problema de salud mundial*, México: UNISON, pp. 75-91.
- Vera N., J. A., Huez, D. y M. T. Domínguez. (1994). “Estimulación del niño en el hogar en zona rural: diseño y validación de un inventario”, en *La psicología social en México*, vol. V, México: AMPESO, pp. 374-379.
- Vera N., J. A. (1997). “Interacción psicología-educación. La psicología en México hoy: Tópicos de Investigación” en Rodríguez Márquez (editor), *Psicología educativa*, capítulo IV, Querétaro: UAQ, pp. 251-267.

- Vera N., J. A.; Domínguez I., S. E. y M. O. Peña R. (1998). “La estimulación del niño en el hogar: una comparación por edad, género y condición de riesgo”, en Palacios, Román y Vera (comp.) *La modernización contradictoria: desarrollo humano, salud y ambiente en México*, México: UdeG/CIAD/ITSON/PNUD/ SEMARNAP, pp. 442-459.
- Vera N., J. A.; Velasco A., F. J. y C. Vera N. (1998). “Velocidades y ejecuciones conductuales, desayunos escolares y características de la madre en la zona rural”, en *La psicología social en México*, vol. VII, México: AMPESO, pp. 375-381.
- Vera N., J. A.; M. O. Peña R. y S. E. Domínguez (1999). “Nivel de entrada de competencias básicas en niños escolares de zona urbana marginada”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 66-75.
- Vera N., J. A.; Peña R., M. O.; Domínguez, S. E. y F. J. Velasco (1999). “Método y teoría en la evaluación de desayunos escolares”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, Sonora: Red de investigación educativa/UNISON, pp. 44-53.
- Vera N., J. A. y C. Vera N. (2000). “Estrés de la crianza y merienda escolar en el desarrollo cognoscitivo del preescolar”, en *La psicología social en México*, vol. VIII, México: AMPESO, pp. 567-573.
- Vera N., J. A. y M. L. Camargo P. (2000). “Evaluación de una política pública sobre las competencias básicas de niños y niñas de escuelas primarias rurales del sur del estado de Sonora”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 66-95.
- Vera N., J. A. y M. Montiel C. (2000). “Evaluación de los efectos conductuales de un programa estatal de merienda escolar”, en *La psicología social en México*, vol. VIII, México: AMPESO.
- Vera N., J. A.; Velasco A., F. J. y D. K. Morales N. (2000). “Un estudio comparativo de familias urbanas y rurales: desarrollo y estimulación del niño”, en *Familia: naturaleza amalgamada*, Tlaxcala: Universidad de Tlaxcala, pp. 309-330.
- Vera N., J. A.; Domínguez G., L.; Búrquez I., K. L. y S. E. Domínguez I. (2001). “Metodología de evaluación de docentes en la zona rural del estado de Sonora”, en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 55-78.
- Yeomans L., O. L. (2001). “Influencia de la televisión en el cumplimiento de tareas y calificaciones de los alumnos en una escuela primaria particular del estado de Sonora”, en Ramos (editor) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 3, Sonora: Red de investigación educativa, pp. 33-42.
- Zayas P., F. (2000). “Algunos indicadores de la calidad de la educación secundaria en Sonora”, en Ramos (compilador) *Investigaciones educativas en Sonora*, vol. 2, Sonora: Red de investigación educativa/Dirección General de Investigación Educativa-SEP, pp. 96-124.

Zayas P., F. y E. Nieblas O. (2000). "La educación escolar", en Almada (compilador) *Sonora 2000 a debate. Problemas y soluciones, riesgos y oportunidades*, México: Cal y Arena y El Colegio de Sonora, pp. 415-442.

Artículos en revistas

Bazán R., A.; Sánchez H., B. y V. Corral V. (2000). "Predictores del desempeño en lectura y escritura de niños de primer grado", en *Revista de psicología de la PCUP*, vol. XVIII, 2, pp. 296-314.

Castell R., I. p.; Frías A., M.; Corral V., V. y M. Sotomayor P. (2000). "Apoyo familiar, castigo corporal y sus repercusiones conductuales en niños", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 17, núm. 1, pp. 37-45.

Corral V., V. (1993). "The Effect of Examples and Gender on Third Graders' Ability to Distinguish Environmental Facts from Opinions", en *Journal of Environmental Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 26-28.

Corral V., V. (1996). "A structural model of reuse and recycling in México", en *Environmental and Behavior*, vol. 28, núm. 5, pp. 665-695.

Corral, V.; Obregón, F. J.; Frías, M.; Piña, J. A. y M. E. Obregón (1994). "Educación ecológica: Comparación de competencias pro-ambientales entre estudiantes universitarios mexicanos y estadounidenses", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 26, núm. 3, pp. 415-430.

Corral V., V. (2000). "La cultura del agua en Sonora: un estudio empírico de los determinantes contextuales e individuales del ahorro del líquido", en *Estudios Sociales*, vol. X, núm. 19, Hermosillo: El Colegio de Sonora, pp. 9-31.

Corral, V., V.; Bazán R., A. y B. A. Sánchez H. (2000). "Validez de constructos funcionales y morfológicos en tareas de lector-escritura: un estudio con niños de educación básica", en *Acta Comportamental*, vol. 8, núm. 2, pp. 226-252.

Corral V., V. y L. I. Armendáriz (2000). "The 'New Environmental Paradigm' in a Mexican Community", en *The Journal of Environmental Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 25-31.

Echeverría C., S. B. y J. A. Vera N. (1994). "Reestructuración curricular de la carrera de psicología", en *Revista Sociedad Académica* (edición especial), Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 53-56.

Estévez N., E. H. (1995). "Estudio comparativo para evaluar español en niños de primero de primaria", en *Educación 2001*, México, pp. 44-48.

Estévez N., E. H. (1996). "El rezago educativo en Sonora", en *Educación 2001*, México, pp. 52-54.

Estévez N., E. H. (1999). "La enseñanza basada en el uso de estrategias cognitivas", en *Educación 2001*, año 3, núm. 44, México, pp. 32-35.

- González L., D. (1999). "Locus de control escolar en estudiantes universitarios: Un análisis confirmatorio", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol, 16, núm. 1, pp. 47-56.
- González L., D.; Valenzuela M., J. E. y M. A. Maytorena (1999). "La estructura factorial de la inseguridad vocacional: Un estudio confirmatorio", en *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 4, núm. 1, pp. 17-24.
- González L., D.; Castañeda F., S. y M. A. Maytorena (2000). "Estilos de aprendizaje y aprovechamiento en ingresantes universitarios", en *Revista de Psicología de la PCUP*, vol. XVIII, 2, pp. 200-225.
- Morales Z., M. A. (1998). "Hacia un nuevo modelo de política educativa basada en la investigación", en *Universidad*, núm. 11, julio, México, pp. 3-5.
- Palacios E., M R.; Román P., R.; Saucedo T., M. S. y M. Benítez S. (1996). "La nutrición en algunos albergues indígenas de Sonora", en *Estudios Sociales, Sonora: El Colegio de Sonora*, pp. 67-84.
- Piña L., J. A.; Márquez, I. y J. A. Vera N. (1993). "Qué investigar sobre SIDA desde la perspectiva conductual: impacto para el diseño de programas preventivos", en *Psicología y Salud*, Veracruz: IIP-UV, pp. 63-68.
- Piña L., J. A. y V. Corral V. (2001). "Conocimientos y motivos asociados a comportamientos de riesgo y prevención relacionados con el SIDA", en *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, vol. 19, pp. 7-24.
- Ramírez R., J. L. y G. G. Terán B. (1996). "Cultura: género y educación. o de por qué las niñas no quieren ser ingenieras ni los niños trabajadores sociales", en *Esfuerzo Cambio XXI*, Sonora: Fundación Colosio, pp. 22-24.
- Ramírez R., J. L. y G. G. Terán B. (1997). "Efectos de prácticas educativas genéricamente prejuiciadas", en *Esfuerzo Cambio XXI*, Sonora: Fundación Colosio, pp. 21-22.
- Ramírez R., J. L. (1997). "Las políticas nacionales y la formación de docentes universitarios. Orígenes y perspectivas", en *Universidad*, México: UNISON, pp. 3-6.
- Ramírez R., J. L. (1999). "Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes", en *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXI, núm. 85-86, México: CESU UNAM, pp. 104-125.
- Ramírez R., J. L. (2000). "Usos y funciones de los recursos y materiales educativos en la enseñanza del inglés como segunda lengua", en *Mextesol*, vol. 23, núm. 4, pp. 11-18.
- Ramírez R., J. L. (2001). "Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 119-137.
- Ramírez R., J. L. (2001). "El concepto de *curriculum vitae* o la historia del sapito glo-glo", en *Expresión*, abril-mayo, Hermosillo, p. 2.
- Schmelkes, S. (2001). "Reseña de investigaciones educativas en Sonora", vol. 3. *Red de investigación educativa en Sonora*, en <http://coe.asu.edu/edrev/reviews/revs9.htm>

- Vera N., J. A. (1995). "La enseñanza del método en psicología", en *Revista de Psicología y Educación*, dpto. de Psicología y Educación, 1:2, pp.2-6.
- Vera N., J. A. y S. E. Domínguez I. (1995). "Una estrategia de diagnóstico para el cuidado del niño en poblaciones rurales sin pobreza extrema del Norte de México", en *Psicología y Salud*, Veracruz: IIP-UV, julio-diciembre, 6, pp. 7-30.
- Vera N., J. A. (1996). "Apuntes sobre la categoría de tacto en la explicación skinneriana de conducta verbal", en *Revista de Psicología y Educación*, 1:3 y 1: 4, pp. 5-10.
- Vera N., J. A. (1996). "Caracterización comparativa de niños preescolares de zona urbana y rural del estado de Sonora", en *Revista de Psicología Social y Personalidad*, Asociación Mexicana de Psicología Social. 12:1 y 2, pp. 105-114.
- Vera N., J. A. (1997). "Programa de investigación y posgrado", en *Plan de Desarrollo*, División de Ciencias Sociales, UNISON, pp. 10-22.
- Vera N., J. A.; Montiel C., M. M.; Serrano Q., E. y F. J. Velasco A. (1997). "Objetivos de la crianza, desarrollo, estimulación y sistemas de enseñanza" *Psicología y Salud*, Veracruz: IIP-UV, nueva época, julio-diciembre, 10, pp. 27-35.
- Vera N., J. A.; Peña R., M. O.; Hernández L., F. y A. L. Laga C. (1997). "Estimación de riesgo y disciplina alimentaria en niños preescolares en comunidades rurales del estado de Sonora", en *Revista Sonorense de Psicología*, 11:1, pp. 41-47.
- Vera N., J. A. (1998). "Análisis conductual aplicado para la promoción de la salud del niño en comunidades rurales", en *Revista CNEIP Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3:2, nueva época, julio-diciembre, pp.69-88.
- Vera N., J. A. (1998). "Caracterización psicológica, socioeconómica y nutricional de niños preescolares: una comparación entre una zona urbana y una rural del estado de Sonora", en *Revista del SESAM*, 2:1, pp. 9-13.
- Vera N., J. A.; Peña R., M.; Hernández L., F. y A. L. Laga C. (1998). "Estimación de riesgo y disciplina alimentaria en niños preescolares en comunidades rurales del estado de Sonora", en *Psicología y Salud*, nueva época. enero-junio. 11, Veracruz: IIP-UV, pp. 5-11.
- Vera N., J. A. (1999). "Estilos de autoridad y estimulación del niño en el hogar en la zona rural del Norte de México", en *Revista Sonorense de Psicología*, 1:14.
- Vera N., J. A.; Domínguez I., S. E.; Peña R., M. O. y C. Vera N. (1999). "Efectos de los desayunos escolares en la conducta de niños de primer grado de primaria", en *Revista CNEIP*, nueva época, 4:1, enero-junio, pp.51-62.
- Vera N., J. A. y E. Serrano Q. (1999). "Estructura factorial de autoconcepto del adolescente del estado de Sonora", en *Revista SESAM*, 3:2, pp. 16-19.
- Vera N., J. A. y E. Serrano (1999). "Efecto de desayunos escolares sobre diferentes dimensiones del lenguaje en niños sin desnutrición de la zona rural en Sonora, México" *Revista Sonorense de Psicología*, 13:1, pp. 23-29.
- Vera N., J. A.; Peña R., M. O.; Hernández L., F.; Serrano Q., E. y D. K. Morales N. (1999). "Tamizaje de los determinantes de riesgo en adolescentes en una comu-

- nidad rural”, *Psicología y Salud*, Veracruz: IIP-UV, nueva época, julio-diciembre, 13, pp. 29-40.
- Vera N., J. A. y R. L. Domínguez G. (1999). “Programa conductual de estimulación de la conducta verbal en infantes”, en *Revista Sonorense de Psicología*, 13:2, pp. 62-70.
- Vera N., J. A. (2000). “Evaluación de los efectos de un programa de desayunos escolares en atención y memoria”, en *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 50: 1, pp. 35-42.
- Vera N., J. A. (2000). “La inversión en capital humano: una estrategia de calidad”, en *Revista de la Sociedad Académica*, enero-mayo, ITSON, 8:15, pp. 9-16.
- Vera N., J. A. (2000). “Método y teoría en la evaluación de desayunos escolares”, en *Estudios de Psicología*, 5:1, pp. 33-48.
- Vera N., J. A. y C. E. Mark C. (2000). “Ejecución de estudiantes de psicología en el reconocimiento de la evolución conductual infantil”, en *Revista de Psicología y Educación*, 2:2, pp. 38-41.
- Vera N., J. A.; Peña R., M. O. y S. E. Domínguez (2000). “Investigación evaluativa en educación”, en *Revista de Psicología y Educación*, 2:1, pp. 29-37.
- Vera N., J. A. (2001). “El adolescente en la educación media superior”, en *Educando*, 8:8, pp. 14-19.
- Vera N., J. A. (2001). “Evaluación de políticas públicas en salud y educación”, en *Tópicos de Comunicación*, mayo-junio, núm. 1, UNISON, pp. 76-82.

Artículos en memorias de congresos locales o nacionales

- Araiza P., E. L. (2001). Evaluación del uso de los medios electrónicos de comunicación en la Maestría en Desarrollo Educativo, línea de especialización en Gestión Pedagógica, Unidad UPN 26a, en *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 60-63.
- Armenta C., M. y M. A. Urrea B. (2000). La probabilidad y la estadística en el currículum vitae (nivel básico, nivel, medio-superior), en *Memoria de la XI Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, pp. 4-10.
- Baca R., A. (1996). Ecuaciones diferenciales ordinarias, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de la Enseñanza de las Matemáticas*. Escuela Normal del Estado de México. México, p. 94.
- Bautista J., A. y J. Torres O. (1996). Un estudio exploratorio relacionado con el concepto composición de funciones, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de la Enseñanza de las Matemáticas*. Escuela Normal del Estado de México. México, pp. 54.
- Boneo F., C. P. (2001). La participación activa de los padres de familia en el método por proyectos. En *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 91-93.

- Castillo O., E. (1997). Académicos de instituciones de educación superior, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 87-92.
- Corral C., M., Iturrio M., J. H. y A. Mendivil E. (1997). Los poderes del currículum práctico, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 21-26.
- Estévez N., E. H. (1997). Efecto del método de enseñanza y otros factores sobre el aprendizaje de la lector-escritura, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 27-30.
- Estévez N., E. H. (1997). Interacciones en el aula, método de enseñanza y organización del conocimiento, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 31-35.
- Estévez N., E. H., Chavez F., M., Feria G., J. J., Navarro, T. y P. Fimbres B. (1999). Usos y desusos de la tecnología en la UNISON, en *Memoria del Foro Nacional sobre Educación y Nuevas Tecnologías*. UNISON. México, pp. 77-87.
- Frock, G., A. L. (1997). Repercusiones de la formación docente en el proceso de adquisición de la competencia lingüística de los niños en centros de educación especial, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 36-41.
- Gómez P., A. y H. García C. (1997). Aplicación de tres programas: filosofía para niños, aprender a pensar y enriquecimiento instrumental en niños de cuarto año de primaria, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 48-52.
- Gómez P., A. y H. García C. (2001). Efectos positivos de programas sobre habilidades de pensamiento en un grupo de cuarto año de primaria, en *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 38-41.
- González L., G., Martínez H., O. y L. Hernández G. (2001). Hacia la construcción de un perfil de ingreso en los alumnos de la UNISON: caso Psicología y Ciencias de la Comunicación, en *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 113-117.
- González L., M. G.; Ortega R., P. y M. O. Martínez H. (1999). Perfiles de ingreso en los alumnos de la UNISON, 1996-1998, en *Memoria del II Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro Pedagógico del Estado de Sonora. México.
- Grajeda C., H. y F. Meléndez M. (1999). Un caso de la estadística aplicada a la Psicología, en *Memoria de la X Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, p. 13.
- Grijalva M., A. (1996). Matemática educativa en la UNISON y la formación de profesores en el noroeste de México, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de la Enseñanza de las Matemáticas*. Escuela Normal del Estado de México. México, pp. 14-15.

- Holguín A., A. y A. González R. (1997). Indicadores educativos municipales, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 208-209.
- Holguín A., A. y J. E. Ramos S. (1999). Evaluación de impacto del programa Rincónes de Lectura en la comprensión lectora de niños y niñas de escuelas primarias públicas de Sonora, en *Memorias del IV Congreso nacional de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Yucatán y COMIE. Mérida, Yuc.
- Hugues G., E. (2000). Estudio sobre heurísticas empleadas por estudiantes en sus razonamientos probabilísticos, en *Memoria de la XI Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, pp. 82-88.
- Jiménez R., J. R. (1999). Raíces vygotskianas del uso de la tecnología en la enseñanza de las matemáticas, en *Memoria de la X Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, p. 3.
- Lara, D.G. y M. G. González L. (1999). El uso de la video Conferencia Interactiva en el EDUCADIS de la UNISON, en *Memoria del Foro Nacional sobre Educación y Nuevas Tecnologías*. UNISON. México, pp. 277-284.
- Lucero M., M. C. (1997). Educación y empleo en Hemosillo, Sonora, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 213-217.
- Martínez G., M. R. (1997). Contenido matemático en el Plan de Estudios del COBACH; desempeño en la Universidad (ITSON), en *Memoria de la VIII Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, p. 14.
- Martínez R., T. (1997). El efecto de la aplicación simultánea de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura y el Método de la Supermemoria y el Aprendizaje Acelerado en la disposición de algunos niños para el aprendizaje de la lectura y la escritura, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 53-59.
- Mascareño G., G. H. (1996). El perfil didáctico constructivista del problema matemático, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de la Enseñanza de las Matemáticas*. Escuela Normal del Estado de México. México, pp. 77-78.
- Mascareño G., G. H. y O. San Martín S. (2000). Experimentación en educación: el problema matemático como herramienta para efectuar transposiciones didácticas, el caso de la construcción de la "Tabla del dos". En *Memoria de la XI Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, pp. 113-117.
- Miranda A., L. D. (1997). La función directiva en los CAPEP como factor fundamental en el desarrollo académico. En *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 144-147.
- Morales P., L y J. L. Díaz G. (1997). Uso de las variables algebraicas, en *Memoria de la VIII Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, p. 11.

- Morales Z., M. A. (1999). Agendas pendientes de investigación en la educación, en *Memorias del II Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro Pedagógico del Estado de Sonora, México.
- Morales Z., M. A. (1999). Excelencia educativa y uso de tecnología a partir de una experiencia en posgrados, en *Memoria del Foro Nacional sobre Educación y Nuevas Tecnologías*. UNISON, México, pp. 255-266.
- Morales Z., M. A. (2001). Gestión pedagógica en centros escolares: caracterización, un modelo y una estrategia de amplitud estatal, en *Memorias del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro Pedagógico del Estado de Sonora, México, pp. 135-140.
- Muñoz O., F. O. (1997). Características deseables de los profesores del departamento de ciencias químico-biológicas para ser considerados como buenos profesores, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 218-222.
- Muñoz U., M. (1997). El servicio social en el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora. En *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 161-165.
- Muñoz U., M. (2001). La Universidad Pedagógica Nacional, su práctica docente y el desarrollo de la investigación educativa en Sonora, en *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 69-74.
- Murrieta S., A. M. (2001). El embarazo precoz y su repercusión en el aprendizaje escolar, en *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 96-98.
- Norzagaray M., J. M. (2001). Análisis de los antecedentes y perspectivas de la Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles, en *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 127-131.
- Parra B., F. J. (1999). Obstáculos de los estudiantes en el uso de conceptos de Física en la Resolución de problemas de mecánica newtoniana, en *Memoria de la X Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, p. 10.
- Pérez C., N. y M. G. González L. (1999). Diagnóstico sobre el uso de cómputo en Ingeniería Química de la UNISON, en *Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación*. Instituto Tecnológico de Sonora. México.
- Pérez R., R. y F. O. Muñoz O. (1997). Estudio diagnóstico sobre el desarrollo sustentable, en los planes y programas de estudio de instituciones de educación superior en Sonora, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 156-160.
- Pesqueira B., N. G. (2001). El papel del maestro de primer grado de educación primaria en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, en *Memoria del Tercer*

- Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 22-27.
- Pierre E., M. A., García M., M. L. y D. D. Pereyda G. (1996). Juego de marcos con la raíz cuadrada, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de la Enseñanza de las Matemáticas*. Escuela Normal del Estado de México. México, pp. 24-25.
- Ramírez R., J. L. (1998). Las computadoras en la enseñanza del inglés: Descripción de una experiencia y reflexiones en torno a ella, en *Memorias del Encuentro Internacional Educación asistida por computadora*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México, pp. 246-263.
- Ramírez R., J. L. (1999). La incorporación de la computadora en la enseñanza del inglés como segunda lengua, en *Memoria del Foro Nacional sobre Educación y Nuevas Tecnologías*. UNISON. México, pp. 197-204.
- Robledo P., I. y M. G. González L. (1999). Red satelital de televisión educativa: El uso de EDUSAT en los Centros de Maestros de Hermosillo, Son., en *Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación*. Instituto Tecnológico de Sonora. México.
- Salas Z., R. F. (2001). Una metodología para la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior, en *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 34-38.
- San Martín S., O. (1995). Las varitas del antiguo sistema de cálculo y numeración Chino. ¿Un super recurso manipulativo?. En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Enseñanza de las Matemáticas*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México, pp. 6-9.
- San Martín S., O. (1995). Los propósitos generales de la educación matemática básica en la escuela primaria y el método de la inducción empírica, en *Memoria del XIII Congreso Nacional de Enseñanza de las Matemáticas*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México, pp. 14-17.
- San Martín S., O. (1995). Métodos no deductivos de construcción de conocimiento matemático en la escuela primaria, en *Memoria del XIII Congreso Nacional de Enseñanza de las Matemáticas*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México, pp. 10-13.
- San Martín S., O. (1996). La construcción de los significados de las razones trigonométricas de un ángulo agudo, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de la Enseñanza de las Matemáticas*. Escuela Normal del Estado de México. México, pp. 29-30.
- San Martín S., O. (1996). Transportador trigonométrico en grados y radianes, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de la Enseñanza de las Matemáticas*. Escuela Normal del Estado de México. México, p. 84.
- San Martín S., O. (1999). Filiaciones de los saberes trigonométricos con los saberes geométricos: la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, en *Memoria de la X Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, p. 12.
- San Martín S., O. y J. L. Soto M. (2000). Construcción de significados para las razones trigonométricas mediante un aparato virtual diseñado con Cabri. *Memoria de la XI*

- Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, pp. 154-159.
- San Martín S., O. y J. L. Soto M. (2001). Elementos para la construcción de significados para las razones trigonométricas utilizando Cabri Geometre, en *Memoria del Tercer Encuentro estatal de Investigación Educativa*. Centro Pedagógico del Estado de Sonora. México, pp. 41-43.
- Valenzuela M., J. E. y D. González L. (1997). Programa de talleres de aprender a aprender, en *Memoria del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 71-77.
- Vázquez A., M. y M. G. González L. (1999). Expectativas escolares de los estudiantes de la División de Ciencias Sociales de la UNISON, en *Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación*. Instituto Tecnológico de Sonora. México.
- Verdugo R., W. M. (2001). Relación entre el uso del humor en el aula y la actitud hacia las matemáticas, en *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 118-120.
- Villalba G., M. y v. M. Hernández L. (2000). Avances del proyecto divisional Formación del grupo piloto de profesores para la enseñanza de las ciencias exactas y naturales en 'línea', en *Memoria de la XI Semana Regional de Investigación y Docencia en Matemáticas*. Hermosillo, Sonora, México, p. 176-181.
- Zayas P., F. (2001). Procedimiento de análisis cualitativo de entrevistas. (2001). En *Memoria del Tercer Encuentro Estatal de Investigación Educativa*. Centro de Estudios Pedagógicos de Sonora. México, pp. 105-109.

Artículos en congresos internacionales

- Frock G., A. (1993). Procedimiento de evaluación en LEB '79 desde una perspectiva estudiantil, en *Memoria de II Taller Internacional de Educación a Distancia*. Universidad de La Habana, Cuba, pp. 118-120.
- Grijalva M., A., Bravo T., J. M. y S. E. Ibarra O. (2001). Las reglas de derivación: Una construcción geométrica. Reporte de una experiencia de profesores de matemáticas de los niveles medio superior y superior, en *Memoria de la Conferencia internacional sobre uso de tecnología en la enseñanza de las matemáticas*. Universidad Michoacana de san Nicolás Hidalgo. México, pp. 111-117.
- Jiménez R., J. R. (1995). Métodos numéricos en Secundaria: El uso de la calculadora, en *Memoria de la IX Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática Educativa*. La Habana, Cuba, pp. 345-350.
- Jiménez R., J. R. (1995). Problemas del uso de la computadora en la escuela primaria, en *Memoria de la IX Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática Educativa*. La Habana, Cuba, pp. 79-84.
- Larios R., I. N. (1995). Una experiencia en la enseñanza de la estadística utilizando la computadora, en *Memoria de la IX Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Forma-*

- ción de Profesores e Investigación en Matemática Educativa*. La Habana, Cuba, pp. 163-168.
- San Martín S., O. (1993). Elementos para un enfoque didáctico activo de la trigonometría elemental, en *Memoria de la VII Reunión Centroamericana y del Caribe sobre formación de profesores e investigación en matemática educativa*. Universidad de Panamá, Panamá, pp. 246-251.
- San Martín S., O. (1993). Substitución didáctica de un sistema axiomático deductivo, en *Memoria de la VII Reunión Centroamericana y del Caribe sobre formación de profesores e investigación en matemática educativa*. Universidad de Panamá, Panamá, pp. 252-257.
- San Martín S., O. (1994). Geometría inductiva-deductiva, en *Memoria de la VIII Reunión Centroamericana y del Caribe sobre formación de profesores e investigación en matemática educativa*. Costa Rica, pp. 225-230.
- San Martín S., O. (1995). Elementos para la construcción de algoritmos multiplicativos en la escuela primaria, en *Memoria de la IX Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática Educativa*. La Habana, Cuba, pp. 315-320.
- San Martín S., O. y J. L. Soto M. (2001). Elementos para la construcción de significados para las razones trigonométricas utilizando Cabri, en *Memoria de la Conferencia internacional sobre uso de tecnología en la enseñanza de las matemáticas*. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. México, pp. 197-200.
- San Martín S., O. y J. R. Jiménez R. (1997). Programa de reformulación de licenciaturas para maestros en servicio: el curso “los problemas matemáticos en la escuela” de la licenciatura en educación, plan 1994 de la UPN, en *Actas de la XI Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa*. México, pp. 324-326.
- Soto M., J. L. (2001). Graficando raíces de polinomios con Maple: Una aproximación inductiva al Teorema fundamental del álgebra, en *Memoria de la Conferencia internacional sobre uso de tecnología en la enseñanza de las matemáticas*. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. México, pp. 210-216.
- Soto M., J. L. (2001). La transformación de Möbius a los ojos de Cabri, en *Memoria de la Conferencia internacional sobre uso de tecnología en la enseñanza de las matemáticas*. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. México, pp. 217-224.
- Urrea B., M. A. y M. Armenta C. (1998). Una estrategia didáctica para construir el concepto de probabilidad en el nivel medio superior, en *Resúmenes de la XII Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa*. Universidad Nacional de Colombia, pp. 86-87.
- Verdugo P., J. L. y J. R. Jiménez R. (1995). El uso de las listas como operadores para elaborar programas en calculadoras de bolsillo como apoyo para la formación en el área de ciencias e ingeniería, en *Memoria de la IX Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática Educativa*. La Habana, Cuba, pp. 181-186.

CAPÍTULO 17

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN TLAXCALA. 1993-2001

Raúl Osorio Madrid y Alicia Colina Escalante*

INTRODUCCIÓN

Para la descripción del estado que guarda la Investigación Educativa en el estado de Tlaxcala, es necesario advertir que la existencia de un “campo” es posterior a la de los agentes que lo conforman y le dieron origen, es decir, un campo no existe en el abstracto sino como espacio social concreto. Parafraseando a Bourdieu, un “campo” es una red o configuración de relaciones entre diversos actores que tienen gran cantidad de intereses comunes e intereses vinculados con la existencia misma del campo. Los actores que dan origen a un campo, lo cuidan, fomentan su desarrollo, vigilan su crecimiento, determinan las reglas de juego de su dinámica interna y los criterios de pertenencia al mismo.

En el estado de Tlaxcala estos actores se encuentran en proceso de formación o maduración, por lo tanto el campo de la IE como tal no existe. Contrariamente a lo que ha sucedido en materia de formación de profesores, “campo” en el que Tlaxcala ha ganado un reconocimiento regional y nacional, sobre todo en la historia de las escuelas normales, particularmente en la década de los ochenta con el auge que alcanzó el estado a través de la Escuela Normal Superior.

* Universidad Autónoma de Tlaxcala

Las actividades de IE existentes en Tlaxcala, han sido experiencias aisladas llevadas a cabo por actores que en su mayoría se dedican prioritariamente a la docencia y administración. Han sido labores con relativa importancia e impacto local, pero no han sentado las bases de un plan, programa o proyecto cuyo fin sea el establecimiento de un sistema estatal o regional de IE.

El estado que guarda la IE en Tlaxcala es también, sin duda, reflejo de la importancia y prioridad que se le ha dado a la investigación científica en general a través de las políticas públicas y programas de desarrollo en el estado. Por lo anterior, a continuación presentaremos un breve panorama de la investigación científica en Tlaxcala y posteriormente las características de los actores y de tres instancias relacionadas con la IE.

PANORAMA DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL ESTADO DE TLAXCALA

Los datos más recientes encontrados en estudios diagnósticos sobre el sistema educativo y el desarrollo de la investigación científica en Tlaxcala reflejan un estado incipiente y casi imperceptible de una cultura de investigación.

En el estudio de Sánchez Daza (2000)¹ se señala que en la ciudad de Puebla —particularmente por la presencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla— desde la década de los setenta se cuenta con centros de investigación así como con personal especializado para dicha tarea, reconocido institucionalmente como investigador. En Tlaxcala es hasta la década de los noventa cuando inicia una etapa de desarrollo, que para algunos consistió en comenzar la búsqueda de condiciones institucionales adecuadas para garantizar un desempeño que, idealmente, pudiera cubrir los siguientes aspectos:

- 1) conformar un verdadero sistema educativo regional;
- 2) vincular realmente a los agentes involucrados en la elevación de la competitividad en cada estado;
- 3) avanzar en el proceso de modernización educativa;
- 4) favorecer el desarrollo de un sistema regional de ciencia y tecnología
- 5) contribuir a la conformación de una estructura regional competitiva (Sánchez Daza, 2000:169).

¹ Sánchez Daza, Germán (2000). *Las capacidades innovativas en la región*. México, BUAP/SIZA-CONACyT.

Con respecto a una cultura de investigación existente en Tlaxcala, de 522 investigadores en la región Puebla, Hidalgo y Tlaxcala, reportados por el CONACyT en 1999, sólo aparecen 8 adscritos a la Universidad Autónoma de Tlaxcala (Sánchez Daza, 2000:217).

Concluye el autor que “la institucionalización de la investigación en la región es realmente reciente y obedece a una expansión del mismo sistema educativo y científico de nuestro país, que se ha caracterizado por su alta centralización” (p. 228).

En otro diagnóstico realizado por la Dirección de Educación Media Superior y Superior del Estado en 2001, —tomando datos de CONACyT, 1992— se reporta la existencia de 88 investigadores en Tlaxcala, de los cuales sólo 10 pertenecen al SNI, lo que da una proporción de un investigador por cada 96 mil 191 habitantes, contrastando con la media nacional de 12 investigadores por cada 10 mil habitantes y 76 investigadores para la misma cantidad de habitantes en los países desarrollados.

El diagnóstico resume la situación actual de la investigación en las instituciones de educación superior de Tlaxcala:

- Las IES que realizan investigación, asignan entre 7 y 9 % anual de su presupuesto, lo que sólo permite el pago de los investigadores y la compra de material de aseo en el mejor de los casos.
- No existe en las instituciones como tal, la plaza de investigador
- No existe en el estado un sistema estatal de ciencia y Tecnología como ahora lo marca la nueva Ley de Educación.
- No se ha creado al interior de las instituciones un sistema de formación de investigadores.
- Se carece de la infraestructura básica para el desarrollo de esta función.

Destaca en este contexto el reconocimiento que hace el CONACyT a la investigación realizada por el Centro de Investigación en Reproducción Animal (CIRA), en la línea de investigación de Neurofisiología, ocupando desde 1981 hasta la fecha el primer lugar nacional.

Es en este contexto en el que algunas instancias académicas del estado de Tlaxcala se encuentran desarrollando actividades de investigación educativa. Los actores que las realizan son en su mayoría docentes con escasa experiencia en la IE y con distintos niveles de formación para la investigación. Presentaremos a continuación las características de estos actores y las condiciones institucionales y los grados de desarrollo de la IE de las instancias académicas en donde se ubican.

ACTORES

En el estado de Tlaxcala es muy recientemente (2001-2002) que, en forma individual o en equipos, algunos actores desarrollan proyectos de investigación, los han concluido y los están publicando. En el periodo comprendido de 1993 a 2001, no aparecen actores cuyas características de formación, experiencia, actividades principales y productividad puedan ser considerados “investigadores en educación”, lo que encontramos en dicho periodo, son *sujetos involucrados* con la investigación educativa que esencialmente son académicos o personal administrativo de distintos niveles educativos, es decir, la tarea principal a la que se dedican es la docencia o la administración.

El grupo de *sujetos involucrados* con la investigación educativa es pequeño, alrededor de 20, que fueron detectados por dos vías *a)* convocatoria para integrar el Padrón de Investigadores Educativos de Tlaxcala, y *b)* aquellos que aparecen como autores de trabajos publicados en revistas, informes de investigación y memorias de congresos.

El grado de involucramiento con la tarea de investigación es variable, dependiendo fundamentalmente de dos factores: su nivel académico y su lugar de ubicación.

Por el nivel académico, dos sujetos con grado de doctor participan como integrantes de equipos de investigación o como responsables directos de trabajos de investigación. Sus actividades cotidianas se orientan al desarrollo de la investigación, la formación de nuevos investigadores en cursos de posgrado y la dirección de tesis. Los sujetos con el grado de maestría o con estudios pero sin alcanzar el grado, son docentes o administrativos cuyas actividades cotidianas se centran en la realización de programas educativos, docencia frente a grupo o atención de las funciones propias de los cargos administrativos que ocupan. La investigación propiamente dicha es para estos últimos una actividad complementaria de su tiempo productivo (cuadro 1).

CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS POR GRADO ACADÉMICO

| Grado académico | Número de sujetos |
|---------------------|-------------------|
| Pasante de maestría | 10 |
| Maestría | 8 |
| Doctorado | 2 |
| Total | 20 |

Por su lugar de ubicación, los sujetos pertenecientes a dependencias de educación superior que ofrecen programas de posgrado en Educación (UAT y UPN) y los del Departamento de Evaluación de la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (USET), se mantienen fuertemente relacionados con actividades de investigación y paralelamente desarrollan funciones de docencia o administración. Los sujetos que pertenecen a las otras dependencias (Área de Actualización Educativa y el Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa) se encuentran poco involucrados con la investigación y preferentemente se desempeñan como docentes frente a grupo o funciones administrativas de Educación Básica (cuadro 2).

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS POR LUGAR DE UBICACIÓN

| Institución/Dependencia | Número de sujetos |
|--|-------------------|
| Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala | |
| Área de Actualiz. Educativa | 3 |
| Centro de Est. Sup. de Comunic. Educativa * | 1 |
| Coordinación de Investigación y Evaluación Educativa** | 8 |
| Universidad Pedagógica Nacional** | 5 |
| Universidad Autónoma de Tlaxcala | |
| Departamento de Ciencias de la Educación** | 3 |
| Total | 20 |

* Si bien en esta dependencia no se realiza investigación, ahí labora una persona que realiza su maestría en educación.

** Ofrecen programas de posgrado.

Algunas características más generales de este grupo son las siguientes:

- 1) Con respecto al nivel educativo de pertenencia, los sujetos se distribuyen entre la educación básica y la superior que son, a su vez, los niveles educativos que abordan en sus trabajos. El bachillerato no tiene representantes.

- 2) El reconocimiento institucional. Ninguno de los sujetos posee reconocimiento institucional como investigador y una minoría puede justificar la dedicación de tiempo dentro de su horario de trabajo para realizar actividades de investigación.
- 3) La formación para la investigación. Todos los sujetos han realizado estudios de posgrado en educación o en sociología, en los cuales han adquirido las bases metodológicas para realizar proyectos de investigación. Generalmente sus trabajos están o estuvieron relacionados con sus proyectos de tesis. Sólo en dos casos la formación recibida es de doctorado. Un grupo, seis personas, fue habilitado en el manejo de instrumentos de investigación cualitativa para un proyecto de cobertura internacional de la Red Latinoamericana de Información y Documentación Educativa. La mayoría terminaron los estudios de maestría sin graduarse.
- 4) La producción científica. El tipo de productos que han generado estos sujetos durante el periodo 1993 a 2001, en su mayoría han sido proyectos de investigación o avances de los mismos, sólo en los últimos dos años se reportan investigaciones concluidas. Por otro lado, predominan los ensayos y propuestas de desarrollo sin investigación previa, con excepción de la revisión de literatura que pudiera ser una forma de investigación documental. El grupo de la Dirección de Evaluación entregó, y aparece publicado por la SEP, el Reporte de estudios de caso realizados dentro del proyecto Internacional “Aula reformada”. Dos sujetos del Departamento de Ciencias de la Educación de la UAT, concluyeron y entregaron recientemente al ILCE dos estudios de caso realizados dentro del proyecto nacional “Disponibilidad y uso de la tecnología educativa”. Un estudio sobre “Los agentes de la Investigación Educativa en México”, se concluyó en 2001 y se presentó un avance en el VI CNIE, apareciendo la publicación en la memoria electrónica de dicho congreso.
- 5) La conformación de comunidades. Sólo en un caso, en la misma institución (UPN), trabajan dos sujetos en los mismos temas de interés presentando productos terminados. En la Dirección de Evaluación de la USET, trabajan seis personas en equipo, alrededor del proyecto “Aula reformada” de la REDUC. Los demás sujetos en general se desarrollan aislados, sin compartir proyectos conjuntos.
- 6) Membresía al COMIE. Existe un miembro del COMIE solamente. No hay miembros en el SNI.

INSTITUCIONES Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

Actividades de investigación en la USET

Las instancias que realizan actividades relacionadas con la IE en la USET son dos: el Área de Actualización Educativa, y la Coordinación de Investigación y Evaluación Educativa.

- 1) El Área de Actualización Educativa realiza fundamentalmente actividades de formación y actualización docente desde 1992, dentro de las actividades propias del Programa de Modernización Educativa. Se reporta haber atendido al 100% de los profesores de educación básica a través de la capacitación sobre el programa emergente de actualización al maestro, consistente en informar los nuevos cambios y enfoques de los planes y programas de educación básica.

De 1993 a la fecha se han impartido más de setenta cursos de actualización pedagógica y didáctica. En el periodo 1998 -1999 se atendieron a 3 mil 643 profesores y en el de 1999-2000, a 4 mil 300 maestros de educación básica. En todo el periodo señalado no hubo cursos sobre formación para la investigación.

- 2) La Coordinación de Investigación y Evaluación Educativas de la USET, tuvo su origen en 1999 dentro del Programa Estatal de Educación 1999-2005 con objetivos definidos hacia las dos tareas; investigación y evaluación educativas en el nivel básico en el estado. Se encuentra formada por un grupo heterogéneo de 10 docentes con plazas de maestro en educación básica, quienes fueron comisionados a la Coordinación con el cargo de investigador. Aunque los objetivos de su creación apuntan hacia el desarrollo de la investigación, fundamentalmente se dedican a la recopilación de datos y al llenado de formatos con la información que solicitan las instancias federales para elaborar las estadísticas correspondientes.

La Dirección de Evaluación de la misma USET, se encuentra formada por seis docentes con plazas de maestro en educación básica, la mayoría ha realizado —o estudia— un posgrado en Educación y se les ha capacitado para la investigación a partir de su participación en dos proyectos en educación básica: uno nacional sobre calidad de la educación primaria en el estado y otro internacional, promovido por la REDUC, analizando la práctica docente en cinco países latinoamericanos.

El estudio en el país se concluyó a principios de 2001 y se publicó integrado a un informe nacional de la SEP, llamado *Seguimiento del programa de Evaluación de la Calidad de la Educación Primaria*.

El estudio internacional es el proyecto “El Aula reformada, buenas prácticas de actualización y buenas prácticas docentes en cinco países latinoamericanos”² y dio inicio en octubre de 2000.

Además de los dos proyectos mencionados anteriormente, el personal de la Coordinación desarrolla cuatro proyectos como trabajos de tesis de maestría, que se encuentran en proceso.

Actividades de investigación en la UPN-unidad 291 de Tlaxcala

Las actividades relacionadas con la investigación en la UPN 291 iniciaron con la creación de la maestría en Educación en el campo de formación docente en el ámbito regional en el año de 1993. A la fecha han egresado 9 generaciones y la eficiencia terminal es aún baja con cinco egresados titulados con trabajo de tesis.

La orientación de la maestría es profesionalizante y no de investigación, ya que se dirige a docentes en servicio tratando de atender los problemas de su práctica para mejorarla y transformarla.

En los últimos cinco años se han desarrollado eventos de fomento a la investigación. La UPN 291 fue sede del Primer Encuentro de Investigación Educativa, donde se presentaron trabajos de profesores de Tlaxcala, consistentes en ensayos, artículos de reflexión y proyectos de investigación sin iniciar o en sus fases iniciales. De estos eventos no se publicaron las memorias correspondientes.

La UPN cuenta con una Coordinación de IE en la cual se realizan trabajos de investigación con avances parciales que han sido presentados en los eventos regionales. Otros estudios que lleva a cabo el personal de esta coordinación son un proyecto de tesis de maestría y uno de doctorado.

La investigación educativa en la UAT

La institucionalización de la IE en la UAT inicia en 1985, con la creación de la maestría en Educación superior. Al mismo tiempo se crea la División de Posgrado del Departamento de Ciencias de la Educación. En 1988 se crean dos maestrías más en Administración educativa y Orientación educativa.

² [<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>].

Los primeros eventos relacionados con el fomento de la IE consistieron en ciclos de conferencias, donde participaron investigadores en activo provenientes de los centros de investigación del DF: DIE, CESU, CISE, CEE y Departamento de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. En 1989, la UAT fue sede del Primer Congreso Regional de IE, auspiciado por la ANUIES, donde participaron universidades de la Región V de esta asociación.

Los primeros trabajos de investigación realizados en la División de Posgrado en Educación, a principios de los noventa, consistieron en estudios de diagnóstico internos de la universidad, solicitados por la Secretaría Académica.

Los documentos que aparecieron en la revista *Diorama Educativo* (1991 a 1993) fueron mayormente de agentes externos a la Universidad invitados a participar con artículos; algunos eran reportes de investigación pero no realizados en la UAT ni por investigadores de la misma. Los documentos publicados por la planta académica de la División de Posgrado fueron, generalmente, ensayos y propuestas sin mediar previamente un trabajo de investigación. Algunos alumnos de las maestrías participaron pero también con ensayos o reflexiones.

En 1992 las maestrías en educación fueron incluidas en el padrón de Excelencia del CONACyT en la categoría de Programas Emergentes, señalando como requisito de permanencia, el fomento de la Investigación.

En 1995 se reestructura el plan de estudios y se le da una orientación más cercana a la investigación, ya que desde su origen los programas de Posgrado surgieron con un carácter más bien profesionalizante.

Desde entonces los alumnos, al ingresar, cuentan con un asesor y al finalizar cada ciclo escolar presentan los avances de investigación de sus proyectos de tesis. Estos cambios en el plan de estudios generaron en la planta académica y en los estudiantes un ambiente propicio y estimulante para la investigación, sin embargo, los esfuerzos no fueron suficientes para lograr alcanzar los estándares requeridos para la permanencia en el Padrón de Excelencia y en la convocatoria del año de 1999 ya fueron excluidos.

En año de 1998 se creó el Doctorado en Educación inicialmente con la finalidad de formar los propios recursos y doctorar a los miembros de la planta académica. El cuerpo académico se constituyó entre miembros propios del posgrado y profesores visitantes.

La creación del doctorado reafirmó las concepciones de investigación y docencia de la División de Posgrado y diferenció claramente los productos de investigación de tesis en los niveles de maestría y doctorado, sin embargo, es hasta casi diez años después de dar inicio a estos estudios, que

se puede afirmar que se realizan proyectos de investigación con el sustento y rigor metodológico esperados.

Los productos de tesis de las maestrías han sido generalmente evaluaciones, estudios de diagnóstico y trabajos alrededor de las diferentes áreas del diseño y evaluación curricular.

Los productos de investigación de tesis doctoral han variado entre trabajos experimentales, estudios descriptivos y recensión fundamentada en la revisión, análisis y reflexión de líneas o autores específicos.

En el nivel de maestría no se han consolidado líneas de investigación, sin embargo, por la temática de los trabajos desarrollados se pueden agrupar en los siguientes campos:

- diseño y evaluación curricular,
- procesos administrativos y organizacionales en instituciones educativas,
- propuestas y experiencias de orientación educativa,
- evaluación educativa.

En el doctorado, las líneas no surgieron de la investigación previa en el posgrado, sino de la experiencia profesional y de investigación de los tutores del programa, así se trabaja sobre: sociología de las profesiones, práctica profesional, evaluación educativa e investigación de la investigación educativa.

Las tesis doctorales concluidas han sido sometidas a dictamen por expertos en los temas tratados en cada proyecto. Dichos revisores han aceptado posteriormente participar en el examen de grado, expresando en el mismo la calidad de los trabajos, su originalidad y pertinencia estratégica ante los problemas actuales de la educación en México así como la aportación que hacen las investigaciones realizadas al campo temático abordado.

| Autor: | Nombre de la tesis: |
|--------------------------------------|---|
| López Calva, Juan Martín | Educación personalizante y transformación docente: una visión reflexiva de la educación desde la perspectiva de Bernard J. F. Lonergan. |
| Canales Rodríguez, Emma Leticia | Orientación educativa en alumnos de bachillerato (Estudio de caso bachillerato del Colegio Madrid, AC). |
| Rosado Chauvet Miguel Ángel de Jesús | Análisis de ítems. Teoría clásica y teoría de respuesta al ítem, comparación y aplicaciones de tres modelos. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Acevedo Ponce De León, Juan Antonio | Diferencias entre deportistas y no deportistas de ambos géneros entre dos universidades privadas. |
| Fernández Pérez, Jorge Alejandro | Estructura y realidad de la profesión médica. El caso del médico cirujano homeópata y del médico cirujano. |
| Becerra Porras, Aída del Carmen | El código ético del psicólogo: estrategias para promover su instrucción. |
| Colina Escalante, Alicia | Los agentes de la investigación educativa en México; “capitales y <i>habitus</i> ”. |

La producción de investigación de la planta académica del posgrado es incipiente y aún son escasos los documentos que reportan trabajos de investigación concluidos y publicados.

En otras áreas de la Universidad los trabajos de investigación que se realizan y reportan producción pertenecen otras disciplinas como ciencias naturales, económico-administrativas o estudios regionales, que no abordan estudios sobre la problemática educativa institucional ni regional.

COMUNICACIÓN, DIFUSIÓN E IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A principios de la década de los noventas, tuvieron existencia dos proyectos editoriales orientados a difundir la producción en educación. En 1991 en la División de Posgrado en Educación de la UAT, se creó la revista *Diorama Educativo*, con la finalidad de difundir trabajos de investigación y ensayos sobre educación; tres años después dejó de circular por falta de presupuesto.

En 1992 inició un proyecto editorial conjunto entre las UPN de Orizaba, Puebla, Tehuacán, Teziutlán y Tlaxcala con la revista *Panorama Educativo*, que solo se mantuvo por dos años por falta de presupuesto. En su mayoría, los documentos publicados son de personal docente o investigador de dependencias de otros estados, y los propios de la UPN son ensayos y reflexiones.

POLÍTICAS DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FINANCIAMIENTO

La Unidad de Servicios Educativos en el estado de Tlaxcala no presenta explícitamente una política de apoyo a la IE, sin embargo, en la práctica se

dan ciertos apoyos a esta actividad, comisionando con el cargo de investigadora sujetos con plazas de maestro en educación básica a las unidades que realizan estudios sobre la educación en Tlaxcala y proyectos de investigación educativa.

Se favorece también el desarrollo de la IE con el apoyo —a través de becas y comisiones— para el estudio de posgrados en educación y —mediante descargas de trabajo parciales— para la elaboración de los trabajos de tesis.

Los apoyos no van más allá de permisos y comisiones, pero los recursos financieros no existen. No obstante que en la Dirección de Evaluación Educativa los sujetos cuentan ya con estudios de posgrado en educación, que se les ha capacitado para la investigación y se encuentran participando en proyectos a nacionales e internacionales, ninguno de sus proyectos cuentan con financiamiento.

En la UPN unidad 291 de Tlaxcala, y en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la situación es similar. Permisos, comisiones, descargas, pero no hay financiamiento específico ni reconocimiento de los actores como investigadores educativos.

CARACTERIZACIÓN CUANTI-CUALITATIVA DE LA PRODUCCIÓN (PUBLICACIONES) DE LA IE EN EL ESTADO (1993-2001)

En memorias de eventos, revistas o informes internos, logramos recuperar 16 documentos que aparecen publicados en el periodo de estudio, cuyos autores son miembros de las instituciones educativas del estado:

- 1) Educación Indígena en Tlaxcala y la Identidad étnica de los docentes
- 2) Impacto social de la formación de los profesionistas que forma la UATx.
- 3) La cultura experiencial factor que determina el aprendizaje escolar
- 4) La política industrial y su relación con la educación superior en Puebla
- 5) Práctica y formación docente
- 6) La construcción social de la identidad profesional del maestro de primaria
- 7) El sujeto maestro; una voz silenciada en la formación de profesores universitarios
- 8) Modelo de Organización Curricular en la Universidad Autónoma de Tlaxcala

- 9) Evaluación cualitativa del aprendizaje en educación superior
- 10) Disponibilidad y uso de la tecnología educativa
- 11) El estudio del carácter social aplicado al análisis institucional
- 12) Los Agentes de la Investigación Educativa en México
- 13) La metodología “Q”: alternativa para la evaluación de la docencia
- 14) Formación de docentes
- 15) Disponibilidad y uso de la tecnología educativa
- 16) ¿Cómo Transformar las escuelas?: lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica.

El área temática Currículum, didácticas, procesos y prácticas educativas es donde se encuentran la mayoría de los trabajos (8 de 16). Sujetos agentes y actores de la educación fue abordado en 3 trabajos, y otros 4 campos temáticos se distribuyen entre cinco trabajos reportados.

Con respecto a la orientación de los trabajos, se encontraron 6 orientados a la investigación y 10 son propuestas de desarrollo, esto es congruente con el proceso de formación para la investigación que hemos encontrado en los autores.

Al revisar los referentes disciplinares que han fundamentado los estudios reportados se encontró que la pedagogía y la sociología son las disciplinas predominantes. Ambas aparecen señaladas el mismo número de veces y en un poco más de 80% de los casos.

Se percibe en este aspecto la coexistencia y/o competencia entre dos modelos paradigmáticos de concepción sobre los fenómenos educativos; el normativo y prescriptivo de la pedagogía, orientado a la búsqueda del “deber ser” de la educación, y el paradigma sociocrítico orientado desde su origen a la transformación del *status quo*. El modelo pedagógico fue el referente disciplinar de los trabajos de investigación. Los estudios etnográficos —por ejemplo, la investigación titulada “Disponibilidad y uso de la Tecnología Educativa” financiado por el ILCE— consistieron en la descripción de las prácticas pedagógicas para determinar la disponibilidad y el uso de recursos didácticos y tecnológicos por docentes y alumnos, en contraste con prácticas esperadas a partir de la dotación de recursos en las escuelas. Por el contrario, el modelo sociocrítico ha sido el referente de los trabajos orientados al desarrollo (por ejemplo, la ponencia llamada “El sujeto maestro; una voz silenciada en la formación de profesores universitarios”), en los cuales se pone en discusión y crítica la situación actual de las prácticas pedagógicas y se formulan propuestas de transformación.

El tipo de producto de los trabajos recuperados son en su mayoría informes de avance investigación o desarrollo (11 casos), cuatro son ensayos y uno es una revisión consistente en el análisis y comentario de referencias publicadas sobre formación docente y análisis de la práctica docente.

De los 11 informes de avance, cinco se refieren a investigaciones concluidas y cuatro son apenas proyectos. Los dos restantes se encuentran en proceso. Los trabajos que se encuentran en forma de “proyecto” se proponen una cobertura local ya que cuentan sólo con financiamiento de los propios actores o de instituciones públicas que no aportan recursos para la investigación, quizá por eso una vez elaborado el proyecto, no se le ha dado continuidad; por otro lado, los estudios terminados y publicados son de cobertura nacional, la dirección del proyecto depende de otras instancias nacionales que presionan para la entrega de resultados y el financiamiento externo que existe se condiciona a la culminación y entrega de los informes.

TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN TLAXCALA

El número limitado de actores dedicados a la investigación educativa en el estado de Tlaxcala y la poca experiencia acumulada de los que han adquirido la formación como investigador, no asegura que éste sea un momento adecuado para proponerse la conformación de comunidades o la formulación de proyectos interinstitucionales en donde, necesariamente, se requiere de investigadores con oficio que logren asumir el liderazgo y la determinación de prioridades. Quizá la tendencia actual apunta a fomentar, por el momento, el incremento en el número de sujetos formados para la investigación a través de los programas de maestría y doctorado que se ofrecen en la entidad, estimular la participación de los sujetos que ya han recibido la formación y están realizando investigaciones, para continuar desarrollando nuevos proyectos o incorporarse en equipos de investigación a nivel nacional, de manera que se adquiriera mayor experiencia y se incrementara la cantidad de productos de investigación.

La gestión, desarrollo y consolidación del campo de la investigación educativa en Tlaxcala, parece no ser a corto plazo, por ello, sería recomendable reflexionar sobre la posibilidad de apoyarse en el mayor avance de estados circunvecinos como Puebla, Hidalgo, Estado de México y Veracruz, para avanzar en una primera etapa, a través de un Sistema de

Desarrollo Regional de la IE y, poco a poco, adquirir la autonomía y autogestión, que es posible con la presencia y madurez de una masa crítica propia de investigadores educativos en el estado.

REFERENCIAS DE LOS DOCUMENTOS PUBLICADOS

- Colina Escalante, Alicia y Osorio Madrid, Raúl (1999). “El estudio del carácter social aplicado al análisis institucional” en Revista Magistralis núm. 16. México: UIA, Puebla, pp. 93-112.
- Colina Escalante, Alicia y Osorio Madrid, Raúl (2001). “Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y *habitus*”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Durán aguilar, Lucila Elba y Peña Sánchez, Jaime (1993). *Práctica y formación docente*, col. de Educación, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández Castro, José (coord.) (2000). “¿Cómo transformar las escuelas?: lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica”, en Armando Loera. *Reporte final del primer estudio/ diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa*, México: Dirección General de Evaluación-USET.
- Muñoz Nava, José Refugio (1999). “La política industrial y su relación con la educación superior en Puebla”, en *Memoria del II Encuentro Regional de Investigación Educativa*, México: SEP/Sistema Estatal de Investigación Educativa del estado de Puebla, pp. 339-343.
- Osorio Madrid, Raúl (1994) “El sujeto maestro; una voz silenciada en la formación de profesores universitarios”, en *Memoria del Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*, España: Universidad de Barcelona, pp. 292-293.
- Osorio Madrid, Raúl (1996). “Modelo de Organización Curricular en la Universidad Autónoma de Tlaxcala” en *Memoria del Encuentro de Modelos Curriculares de la región Centro Sur de la ANUIES*, México: BUAP/ANUIES, pp. 118-126.
- Osorio Madrid, Raúl (1999). “Evaluación cualitativa del aprendizaje en educación superior”, en *Revista de la Universidad Cristóbal Colón*, núm. 7, septiembre-diciembre, pp. 43-68.
- Osorio Madrid, Raúl (2002). *Disponibilidad y uso de la tecnología educativa. Estudio de caso en educación básica en Tlaxcala*, documento interno, México: ILCE.
- Pérez N., Reyna y Mendoza Molina, Rogelio (1999). “La construcción social de la identidad profesional del maestro de educación primaria en Tlaxcala”, en *Memoria del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Reyes Chávez, Rafael (2001). *Programa de formación docente*, México: Universidad Iberoamericana Puebla, 47 pp.

- Reyes Chávez, Rafael (2001). “La metodología ‘Q’: alternativa para la evaluación de la docencia”, en Mario Rueda y Frida Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia*, UNAM/UAM/UABJO.
- Reyes Chávez, Rafael (2002). *Disponibilidad y uso de la tecnología educativa. Estudio de caso en Telesecundaria en Puebla*, documento, México: ILCE.
- Sánchez Calderón, Norma Alicia y López Baltazares, Ana María (1999) “La cultura experiencial factor que determina el aprendizaje escolar”, en *Memoria del II Encuentro Regional de Investigación Educativa*, México: SEP/Sistema Estatal de Investigación Educativa del Estado de Puebla, pp. 222-228.
- Serrano Altamirano, Jaime René (1999). “Impacto social de la formación de los profesionistas que forma la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, en *Memoria del II Encuentro Regional de Investigación Educativa*, México: SEP/Sistema Estatal de Investigación Educativa del Estado de Puebla, pp. 277-284.
- Vergara Garay, José A. Felipe (1999). “Educación Indígena en Tlaxcala y la Identidad étnica de los docentes”, en *Memoria del II Encuentro Regional de Investigación Educativa*, México: SEP/Sistema Estatal de Investigación Educativa del Estado de Puebla, pp. 295-299.

CAPÍTULO 18

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN. 1993-2001

María Elena Barrera Bustillos y
Edith Juliana Cisneros Chacón*

INTRODUCCIÓN

Una importante área de investigación se dedica al estudio de la investigación misma. Dentro de ésta existe un amplio espectro de trabajos que se centran en las condiciones en que se desarrolla la investigación, los enfoques teóricos que la orientan, la preparación de investigadores educativos, las implicaciones de los resultados de la investigación y el impacto de éstos en la práctica educativa.

Dada la importante vinculación entre la investigación y la práctica educativas, existe la necesidad de llevar a cabo estudios sobre las condiciones de la investigación y su impacto en el mejoramiento de la enseñanza y la formación de investigadores educativos (Zúber-Skerritt, 1992; Sitter, 1984). Esta necesidad es aún mayor en Latinoamérica, especialmente en México, donde pocos trabajos se ha llevado a cabo acerca del estatus de la investigación y sus implicaciones para la práctica educativa.

* Universidad Autónoma de Yucatán.

Como una primer etapa en el estudio de las condiciones y las implicaciones de la investigación en México, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, una de las asociaciones líderes en el desarrollo de la investigación en México, se encuentra llevando a cabo un estudio preliminar examinando las condiciones del estado del arte de la investigación educativa en cada uno de los estados mexicanos. Este trabajo pretende obtener una visión colectiva e integrada que pueda ser utilizada para identificar cuestiones críticas que puedan desarrollarse en futuros estudios de investigación y sobre los retos para mejorar la práctica.

Este capítulo es parte del estudio del COMIE y presenta un análisis del estatus de la investigación educativa en el estado de Yucatán, primordialmente en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). El análisis se enfoca en ella dado que es la principal institución desarrollando investigación educativa en el estado,¹ y considerando que en las otras instituciones, como la Universidad Pedagógica Nacional unidad 31-A, y las escuelas normales, particularmente la Superior del estado, se han enfocado principalmente a la formación de maestros y aun cuando desarrollan investigación educativa, ésta es muy incipiente.

Otras universidades en el estado, como son la Marista, la del Mayab y la Universidad Mesoamericana no son incluidas en el análisis debido a que estas instituciones están orientadas también hacia la formación de profesionales y no están llevando a cabo en estos momentos investigación educativa.

El capítulo está dividido en cuatro secciones. La primera, describe el contexto histórico en el desarrollo de la investigación educativa en la UADY. En la segunda, se presentan los principales enfoques teóricos que han influido la investigación en la institución. En la tercera sección se presentan los resultados obtenidos de una revisión crítica hecha con la información proporcionada por las diferentes facultades y recabada en el banco de datos de la Subdirección de Investigación y Posgrado de la UADY, esta revisión incluye los siguientes aspectos: características de la investigación educativa que se ha llevado a cabo en diferentes dependencias universitarias, incluyendo una revisión de los tipos de estudios predominantes, líneas y áreas de investigación, formación de los investigadores y resultados de la investigación obtenidos hasta la fecha. La cuarta, y última sección del capítulo, presenta un análisis del estatus de la investigación, identificando

¹ En México, al igual que en el resto de Latinoamérica, las universidades son las instituciones en las que se ha desarrollado mayormente la investigación educativa (Akkari y Pérez, 1998).

cuestiones críticas para un mayor estudio e investigación, retos y oportunidades para el mejoramiento de las condiciones de la investigación educativa en la institución y en el estado.

CONTEXTO HISTÓRICO

La Universidad Autónoma de Yucatán tiene una prolongada trayectoria en Yucatán, su más inmediato antecedente es el Instituto Literario del estado, fundado en 1867 al triunfo del liberalismo yucateco contra el gobierno imperialista de Maximiliano. Otro antecedente fue la Universidad Nacional del Sureste creada en 1922, durante el gobierno de don Felipe Carrillo Puerto. El 25 de febrero de 1984, la autonomía universitaria es reconocida por el H. Congreso del estado, con lo que la universidad se convierte en la Universidad Autónoma de Yucatán.

Hasta antes de los setenta, la UADY era primordialmente una institución dedicada a la formación de profesionales. El desarrollo de la investigación educativa se remonta a 1977, con la inclusión de cursos de investigación en los programas de formación de profesores universitarios. En ese entonces, la Universidad, inicia un programa de formación de profesores universitarios para fortalecer el nivel académico de sus escuelas y facultades, aprovechando el programa de Descentralización y Apoyo a las Universidades Estatales de la UNAM (UADY, 1994). En ese mismo año, se aprueba la creación de la Comisión de Planeación y Fomento a las Actividades Académicas con el propósito de organizar una serie de programas para procurar la superación de la Universidad. Uno de los programas que genera es el de Desarrollo de Personal Docente cuyo objetivo principal fue “[...] que la Universidad propicie la autosuficiencia en lo que se refiere a la atención de sus propias necesidades de formación de profesores y de actividades de apoyo docente”.

Así, la UNAM —a través de su Centro de Didáctica— ofreció en Yucatán el Programa de Especialización en Docencia y paralelo a éste, la ANUIES —como parte del Programa Nacional de Formación de Profesores— puso a disposición de la UADY sus talleres del núcleo básico impartidos por instructores de esa asociación en Mérida. Este programa, a diferencia del primero era más práctico y dio inicio a finales de 1977, con una duración de un año.

Además de estas acciones, el Programa de Formación de Profesores de la UADY estableció como objetivo “el propiciar entre el personal académico el interés por el estudio e investigación de los problemas educativos

que afronta la Universidad” (UADY, 1994: 6), iniciando así la formación de investigadores en la institución.

En 1979, a través de la Sección de Didáctica e Investigación Educativa de la UNAM, la UADY extendió el acceso al Programa de Especialización en Docencia a profesores de otras organizaciones educativas del estado. Éste fue evaluado por especialistas de la Universidad de Newcastle, que incorporaron algunas modificaciones al programa original como, por ejemplo, la inclusión de un sistema de observaciones de los participantes durante la impartición de sus clases en sus centros de trabajo.

Una vez que contó con un grupo de profesionales de la educación formados como especialistas en docencia, la UADY se propuso incrementar la formación académica de estos profesores y así, en 1981, surge el primer programa de maestría en Educación superior, que pedía como antecedente los estudios de la especialización en Docencia. La maestría se dirigió a egresados de esta especialización que deseaban dedicarse al entrenamiento de profesores y a la investigación educativa. Este programa fue apoyado por el Colegio de Educación de la Universidad de Iowa.

En 1982, se crea el Centro de Desarrollo Universitario, que incluía la Escuela de Graduados en Educación, y que contaba con el apoyo de investigadores reconocidos en el área educativa de diversas instituciones nacionales y extranjeras como los doctores James Maxey, David Lohman, John McLure, Barry Bratton, Rober Engel, Stephen Arum, Robert Fitch de la Universidad de Iowa; Pablo Latapí, de la Fundación Barrios Sierra; Robert Gagné, de la Universidad de Florida; Ruth Beard, de la Universidad de Bradford, Inglaterra; Donald Bligh, de la Universidad de Exeter, Inglaterra; Denis Child, de la Universidad de Leeds; Denis Goulet, de la Universidad de Notre Dame, así como investigadores de la UNAM. Este Centro es donde se inicia formalmente la investigación educativa en la UADY con una orientación hacia el área de currículum y a los estudios sobre la Universidad.

En 1984, la Escuela de Graduados en Educación evoluciona y se convierte en la hoy Facultad de Educación creando el primer programa de licenciatura en Educación. Ésta, como se describe posteriormente, es la dependencia de la UADY en la que más investigación educativa se ha desarrollado en la última década.

Además de la facultad de Educación otras dependencias de la UADY han empezado a desarrollar trabajos de investigación en educación. El Centro de Investigaciones Regionales (CIR) comienza estos trabajos en 1992, seguida por las facultades de Matemáticas (1995), Psicología (1996), Contaduría y Administración (1999) y Arquitectura (2001).

La UADY ha contribuido al desarrollo de la investigación en otras instituciones educativas como la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Yucatán. Esta institución inicia el desarrollo de estudios de investigación en 1990 como resultado de la formación de sus profesores en la maestría en Educación de la UADY. Es importante mencionar que en la actualidad no existe un programa de investigación formal en la unidad de la UPN ni existe un presupuesto asignado para investigación ya que esta institución depende de la unidad Ajusco y actualmente este presupuesto depende de la Secretaría de Educación Pública y no incluye un rubro asignado a investigación.

Los proyectos desarrollados en la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Yucatán son de investigación aplicada y se han llevado a cabo por interés personal de los maestros más que con base en líneas de investigación o prioridades institucionales. Por ejemplo, se han desarrollado proyectos sobre “El perfil profesional de los profesores” o el “Nivel profesional de la Normal”

Recientemente, en la UPN se generó un proyecto en pedagogía social pero hasta ahora no se ha podido llevar a cabo por falta de presupuesto. Los productos de investigación que se han generado como resultado de los proyectos de investigación han sido artículos que se han publicado en la revista de la UPN y, en algunos casos, en la revista de la UADY.

En síntesis, puede decirse que la investigación educativa en la UPN unidad Yucatán aún está en etapa incipiente y aunque existen algunos proyectos desarrollados éstos aún no responden con claridad a líneas temáticas y una organización clara de la investigación en Yucatán.

ENFOQUES TEÓRICOS

Un análisis del banco de datos de la Subdirección de Investigación y Apoyo al Posgrado acerca de la investigación llevada a cabo en las diferentes dependencias de la UADY, indica que tres enfoques teóricos parecen influir en la orientación de los trabajos de investigación en la UADY.

El primero teórico es el hipotético-deductivo y se caracteriza por el desarrollo de estudios de corte cuantitativos, que enfatizan el control y la predicción de los fenómenos, dando poca importancia a las complejidades del contexto en que los fenómenos se desarrollan. Dada la fuerte influencia de las colaboraciones internacionales de la UADY con instituciones estadounidenses e inglesas —bien conocidas por su fuerte orientación hacia este tipo de estudios, tales como las universidades de Iowa y Essex—

no es sorprendente que el enfoque hipotético-deductivo se refleje en una gran mayoría de los estudios de investigación educativa llevados a cabo en la Facultad de Educación. En virtud de que la mayoría de los investigadores educativos de las facultades de Arquitectura, Contaduría y Administración, Psicología y Matemáticas recibieron su entrenamiento en esta facultad o en instituciones nacionales con similar orientación teórica, puede apreciarse también una fuerte orientación hipotético-deductivo en la investigación educativa llevada a cabo en estas dependencias.

El segundo enfoque teórico es el de estudios de corte cualitativo, que se caracteriza por el desarrollo de estudios orientados hacia la comprensión de los fenómenos en su complejidad y contexto y que es sensible a múltiples perspectivas en el estudio del fenómeno educativo. La influencia del paradigma cualitativo en investigación educativa se encuentra en sus etapas preliminares en la UADY y se ha ido desarrollando en la última década. Esto puede apreciarse en los trabajos realizados en la Facultad de Educación, de 1992 a la fecha, y en los elaborados en forma consistente por algunos investigadores del CIR-sociales. El creciente interés por desarrollar estudios de esta naturaleza parece haberse influido en la facultad de Educación por la decisión de incorporar investigadores educativos con esta orientación teórica.

El tercer enfoque teórico es el crítico, altamente influido por el trabajo de Freire y otros teóricos que estudian el fenómeno educativo haciendo un examen profundo de cuestiones sociales, así como de género, raza, etnicidad, entre otros, y sus implicaciones en cuestiones de equidad, dominación y control en la educación.

Contrario a otras instituciones en México como la UNAM —en la que puede apreciarse una orientación hacia la influencia social en la educación lo cual se refleja en el estudio de cuestiones críticas sobre dominación, inequidad, liberación y de construcción del currículum— sólo algunos investigadores de la UADY han desarrollado investigación educativa con el paradigma crítico. La mayor parte de estos investigadores se encuentran ubicados en el Centro de Investigaciones Regionales “Dr. Hideyo Noguchi”, en la unidad de ciencias sociales.

EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UADY

Como se mencionó anteriormente otras (6) dependencias han desarrollado investigación educativa dentro de la UADY, aunque vale la pena mencionar que esporádicamente, en otras, se realizan trabajos de investigación

educativa orientados con fines específicos de evaluación curricular, seguimiento de egresados o estudios de trayectoria escolar. A continuación se presenta una descripción de las principales características de investigación realizada en las seis dependencias universitarias.

Facultad de Educación

La investigación educativa en la UADY tiene sus inicios en la Facultad de Educación creada en 1984, con la finalidad de formar recursos humanos de alto nivel para las instituciones de nivel medio superior y superior y generar investigación educativa. La dependencia cuenta con numerosos convenios con universidades de Estados Unidos, Inglaterra, Cuba, Puerto Rico, Jamaica, España, por nombrar algunas.

La planta académica de la Facultad de Educación es de 32 profesores de tiempo completo, de los cuales 26 participan activamente en los programas de posgrado y 14 reportan haber desarrollado proyectos de investigación. Del total de profesores, 15 tienen el nivel de maestría y tres cuentan con nivel de doctorado y dos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

Los profesores están organizados en tres cuerpos académicos: Psicología aplicada a la educación, Currículo, administración y tecnología, y Medición y evaluación y desarrollan siete líneas de generación y aplicación del conocimiento

El cuerpo académico de Psicología aplicada a la educación está formado por siete académicos, cuatro de ellos con maestría, uno con especialización y dos con licenciatura. Solamente uno de ellos cuenta con registro de perfil PROMEP. Su objeto de estudio son los sujetos de la educación: procesos y variables psicosociales asociadas con el desempeño escolar y la orientación y el consejo educativo. Las líneas de generación y aplicación del conocimiento que desarrollan son psicología educativa y orientación y consejo educativo.

El cuerpo académico de Currículo, administración y tecnología está conformado por 12 académicos, todos de tiempo completo. El nivel de estudios predominante es la maestría ya que nueve (75%) tienen este grado, uno nivel doctorado y los restantes dos, especialización es decir, todos cuentan con estudios de posgrado. Tres de ellos tienen perfil PROMEP registrado. Su objeto de estudio es la institución educativa, sus propósitos y procesos. Este cuerpo académico cultiva tres líneas de investigación: currículum e instrucción, gestión educativa, innovación y cambio educativo. Esta última línea tiene su origen, en 1990, con la creación del Centro Pro-

ductor de Software Educativo (CEPROSED) con apoyo de investigadores de las universidades de México, principalmente la UNAM, y La Habana.

El cuerpo académico de Medición y evaluación está formado por cinco académicos, dos con grado de doctorado, dos con el nivel de maestría y un especialista. Dos de los académicos están en el SNI y dos cuentan con el perfil PROMEP. Su objeto de estudio es el estudio y desarrollo de los procesos de medición educativa para apoyar la toma de decisiones de ingreso, permanencia y egreso a las instituciones educativas así como el estudio de las instituciones educativas y el éxito de los programas con impacto social. Las líneas de investigación que atiende este cuerpo académico son pruebas de pequeña, mediana y larga escalas y evaluación de instituciones educativas y programas de impacto social.

Hasta el 2001, 29 proyectos de investigación fueron desarrollados por profesores afiliados a los cuerpos académicos de la facultad en la última década. De éstos 11 (37.9%) corresponden a la línea de psicología educativa, siete (24.1%) se ubican en la de currículum e instrucción, cinco (17.2%) se incorporan a la de medición y evaluación, cuatro (13.8%) son de la línea de innovación y cambio educativo y dos (6.9%) de gestión educativa. El comportamiento de los proyectos de investigación educativa es congruente con la productividad asociada por tesis de licenciatura y posgrado, dado que la mayoría de los productos se ubican en las líneas de currículum e instrucción y psicología educativa.

En los proyectos existe un predominio de los de tipo cuantitativo ya que 89.6% de los reportados se ubican en esta categoría. Entre éstos se encuentran los estudios de tipo descriptivo (65.5%), de investigación acción de corte cuantitativo (13.8%), cuasi experimentales (10.3%) y experimental (3.4%). El 6.9% de los proyectos restantes han sido de desarrollo tecnológico.

Respecto del financiamiento de los proyectos cabe mencionar que 17.3% de ellos (5) contaron con recursos de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica (DGICSA) de la Secretaría de Educación Pública, otro 17.3% (5) fueron financiados, a través del Sistema de Investigación Regional Justo Sierra (SISIERRA) y el 65.4% restante (19) contó con financiamiento institucional.

La productividad asociada con los proyectos desarrollados se resume en 16 artículos en revista nacional con arbitraje, cuatro en revistas internacionales, un libro, tres tesis, dos de maestría y una de licenciatura, 12 trabajos publicados en Memorias de eventos nacionales, latinoamericanos e internacionales y numerosas ponencias en eventos tanto locales, como nacionales e internacionales.

La facultad contribuye a la formación de investigadores a través de sus programas de maestría y doctorado, pero también ofrece la licenciatura en Educación y, hasta el 2000, la licenciatura en Docencia.

En la última década, en el nivel de licenciatura, se han producido 43 tesis de las cuales 39.5% se ubica en la línea de psicología educativa y 37.3% en la de currículo e instrucción, es decir, más de las dos terceras partes de las tesis de este nivel han sido en las dos líneas antes mencionadas. El 23.2% restante se ha realizado en la línea de gestión educativa (16.2%) y en la de medición y evaluación (7%). Esto denota un fuerte interés de los alumnos hacia las líneas de investigación de psicología educativa y currículum e instrucción.

Los dos programas de posgrado están orientados a la formación de investigadores, la maestría en Educación superior, desde 1981, y el doctorado en Educación superior, aprobado en 1990. Adicionalmente, en la licenciatura en Educación se les orienta a los alumnos para que sean capaces de utilizar los resultados de investigación en su práctica docente. De nueve promociones de la maestría en Educación se han obtenido 28 tesis y de dos generaciones del doctorado, cinco.

El objetivo de la maestría es la formación de profesionales de alto nivel para la educación media superior y superior con capacidades para ejercer la docencia de calidad, realizar investigación educativa y apoyar la administración de instituciones educativas. Las tesis derivadas de la maestría en Educación superior en el periodo de 1992 a 2001, tienen una tendencia similar a la encontrada en la licenciatura, ya que se observa una orientación dominante hacia las líneas de psicología educativa (23.7%) y currículum e instrucción (41.8%). Estas dos líneas abarcan 65.5% de los trabajos de tesis de maestría. A diferencia de la situación de las de licenciatura —que presenta un modesto desarrollo en la línea de medición y evaluación— en las tesis de maestría 20% de los productos ya se ubican en esta línea. El 14.5% de los trabajos restantes se han llevado a cabo en la línea de gestión educativa. Al igual que en la licenciatura no existen trabajos reportados en la línea de innovación y cambio educativo.

Es importante mencionar que en las tesis de licenciatura y maestría predominan los diseños de tipo cuantitativo (87.2%). Entre éstos se encuentran los estudios de tipo descriptivo (43.6%), de investigación acción de corte cuantitativo (27.3%) y cuasi experimentales (16.3%). De los proyectos restantes (12.8%) han sido cualitativos de tipo etnográfico.

El principal objetivo del programa de doctorado en Educación superior es la formación de personal cuya función es la generación del conocimiento a través de la investigación. Este programal se imparte con

el apoyo de la Universidad de Ohio y, a la fecha, han egresado cinco profesionales pertenecientes a distintas instituciones de educación superior del estado.

De las cinco tesis generadas como producto de los estudios doctorales en la facultad, el 80% son de corte cuantitativo, dos (40%) se ubican en la línea de medición y evaluación, y una (20%) en cada una de las líneas de psicología educativa, currículum e instrucción y gestión educativa.

Facultad de Psicología

La facultad de Psicología se inicia en la investigación educativa, en 1995, cuando un grupo de académicos de la dependencia se forman en investigación educativa en los programas de la maestría en Educación superior, de la facultad de Educación y la maestría en Psicología opción Educativa, que ofrecía la propia facultad.

Actualmente los académicos de la facultad se organizan en cuatro cuerpos académicos, de los cuales dos desarrollan proyectos de investigación educativa en las líneas: características psicológicas de los mexicanos en el sureste y psicología educativa.

La investigación educativa llevada a cabo por la facultad la realiza el cuerpo académico de la línea de psicología educativa. Este cuerpo conformado por cinco académicos, dos con grado de doctor, dos con maestría y uno con licenciatura. Sólo uno de ellos tiene registro como perfil PROMEP.

La productividad en esta línea se ha incrementado en los últimos seis años en los cuales se han desarrollado cinco proyectos, todos de tipo cuantitativo. Entre éstos se encuentran un estudio de tipo descriptivo (20%) y cuatro de investigación-acción (80%). El financiamiento de los proyectos de esta línea ha sido en un 80% con aporte institucional y sólo uno de los proyectos (20%) obtuvo recursos a través del Sistema de Investigación Regional Justo Sierra SISIERRA-CONACYT.

Como producto de estas investigaciones se ha publicado el libro *Modelo de estimulación del pensamiento creativo*, editado por McGraw-Hill Interamericana en el año 2000. Adicionalmente se concluyeron dos tesis de maestría, trabajos en memorias de congresos nacionales e internacionales, artículos en revistas arbitradas (2) además de ponencias en diversos eventos académicos. La temática abordada en los proyectos se circunscribe principalmente a temas como creatividad, desarrollo del pensamiento creativo y problemas de orientación educativa.

El cuerpo académico de psicología social que desarrolla investigación en la línea de características psicológicas de los mexicanos en el sureste está

formado por seis académicos, tres con nivel de doctorado, dos con maestría y sólo uno con licenciatura. Uno de estos profesores está en el SNI, en el nivel I, y dos tienen registro como perfil PROMEP.

Se han desarrollado dos proyectos de investigación educativa ambos de tipo descriptivo. La temática central ha sido asertividad y sexualidad y sida. Los productos generados de estos proyectos han sido muy numerosos ya que han dado origen a nueve artículos en revistas con arbitraje tanto nacionales como internacionales, manuales (2), trabajos en memorias de congresos, ponencias y una tesis de licenciatura.

Facultad de Contaduría y Administración

La facultad de Contaduría y Administración contribuye a la formación de investigadores con su maestría en Administración. Este programa tiene un área de especialidad en Administración educativa que se orienta a la atención de problemas prioritarios de las organizaciones, entre ellas las educativas.

Esta línea se desarrolló debido al interés de un grupo de académicos por atender la problemática de la administración de instituciones educativas y tiene un desarrollo incipiente. Sólo se ha hecho un estudio vinculado con la educación continua de egresados de los programas de maestría y licenciatura

Paralelamente, existe en la institución un interés por el desarrollo de estudios sobre currículo e instrucción. Hasta ahora (2002) se han llevado a cabo cuatro proyectos de investigación en esta línea, todos estudios de necesidades, de trayectoria escolar y evaluación curricular. Éstos son de tipo descriptivo. La producción en esta línea de investigación empieza a tener frutos en 1999, con la presentación de resultados en congresos nacionales y los primeros artículos en revistas con arbitraje, aún en prensa.

Facultad de Matemáticas

La facultad de Matemáticas comienza su interés por la investigación educativa cuando se crea la licenciatura en la enseñanza de las matemáticas, en 1988. En este año un grupo de académicos externó su interés por el desarrollo de investigación en esta área, por lo que la facultad empezó a apoyar la formación de sus profesores para atender la problemática de la enseñanza de las ciencias, específicamente en cuanto a las matemáticas.

Los profesores de la facultad de Matemáticas que desarrollan investigación en esta área realizaron estudios de maestría en el CINVESTAV, con lo que surge la investigación de la problemática de la enseñanza aprendizaje

de las matemáticas principalmente en el nivel medio superior y superior. - Estudios desarrollados en esta área de investigación pretenden contribuir a que los estudiantes y profesores de esta ciencia desarrollen su potencial matemático y puedan contribuir al desarrollo del aprendizaje del álgebra desde una perspectiva aplicada.

Los primeros productos de investigación sobre la enseñanza de las matemáticas surgen en 1995. Hasta la fecha se han desarrollado dos proyectos en esta línea sobre el uso del lenguaje matemático de alumnos y maestros, y para determinar las habilidades cognoscitivas, las aptitudes e interés deseados en los alumnos de nuevo ingreso. El primer proyecto contó con financiamiento del CONACyT y el otro con apoyo institucional. Uno de los estudios ha sido uno de tipo descriptivo y el otro cuasi experimental. Como resultado de estos proyectos se generó un artículo publicado en una revista con arbitraje nacional y un documento telemático.

Centro de Investigaciones Regionales “Dr. Hideyo Noguchi”

El Centro de Investigaciones de nuestra Universidad ha mantenido un liderazgo en la región en el área de investigación en dos áreas: sociales y biomédicas. En la primera, se han realizado numerosos trabajos de corte preferentemente etnográfico acerca del individuo y la sociedad donde se aborda la problemática educativa. En la segunda área, de biomédicas, la investigación se ha desarrollado durante la última década. La investigación educativa en esta área se orienta hacia los programas dirigidos a atender la problemática de educación para la salud.

La productividad asociada con los proyectos del Centro de Investigaciones “Hideyo Noguchi” ha sido muy prolífica y variada ya que se han obtenido de solamente siete proyectos, siete artículos de investigación sobre temas de educación en revistas nacionales e internacionales, tres capítulos de libros, una tesis de maestría y 13 ponencias en congresos tanto nacionales como internacionales, tres de ellas publicadas en extenso.

Un producto de gran valor obtenido de la línea de educación para la salud ha sido el capítulo de libro denominado “Puppets theater on Dengue Education for Children, Teenagers and Adults. Production and Assessment” que ha recibido reconocimientos por ser una innovación en esta temática.

Facultad de Arquitectura

La facultad de Arquitectura se inicia en investigación educativa con la creación de la línea de investigación que atiende la problemática de la docencia

de la arquitectura en 2001. Esta línea surgió por interés personal de un grupo de académicos interesados en mejorar la calidad de la enseñanza de la arquitectura.

El desarrollo de esta línea de investigación es aún incipiente. Los primeros productos en esta área se están obteniendo, principalmente por medio de ponencias en congresos internacionales y nacionales. Actualmente (2002) se está desarrollando un proyecto denominado “La enseñanza institucionalizada de la Arquitectura en Yucatán: estrategias”, que cuenta con apoyo institucional.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

La investigación educativa en la UADY se realiza en seis dependencias pero se concentra principalmente en dos de ellas, Educación y Psicología. Las características, en cuanto a su nivel de estudios, son que los investigadores educativos tienen, 88% de ellos, los niveles de maestría y doctorado, aunque aún es muy baja la proporción de los que pertenecen al SNI, como se indica en el cuadro 1.

CUADRO 1
CARACTERÍSTICAS DE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS

| Dependencia | Número | Nivel de estudios | | | | Miembros del SNI | Miembros del COMIE |
|----------------------|-----------|-------------------|----------|-----------|-----------|------------------|--------------------|
| | | L | E | M | D | | |
| Fac. de Educación | 24 | 2 | 4 | 15 | 3 | 2 | 3 |
| Fac. de Psicología | 11 | 2 | | 4 | 5 | 1 | |
| Fac. de Contaduría | 3 | 1 | | 2 | | | |
| Fac. de Matemáticas | 2 | | | 2 | | | |
| Fac. de Arquitectura | 2 | | | 2 | | | |
| CIR | 7 | | | 5 | 2 | 2 | |
| Total | 49 | 5 | 4 | 30 | 10 | 5 | 3 |

En cuanto a su productividad de 1993 al 2001 se observa en el cuadro 2 que principalmente se concentra en informes de investigación, aunque las facultades de Educación y Psicología han generado artículos publicados tanto en revistas nacionales como internacionales y dos libros.

CUADRO 2
PRODUCTIVIDAD EN LA ÚLTIMA DÉCADA
DE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS

| Depen- dencia | Arts. | Ponencias en mem. | Libros | Caps. de libros | Reportes de inv. | Otros |
|------------------|-----------|----------------------|----------|--------------------|---------------------|-----------|
| Educación | 16 | 12 | 1 | | 28 | 3 |
| Psicología | 9 | 9 | 1 | 1 | 7 | 9 |
| Contaduría | | 1 | | | 4 | |
| Matemáticas | 1 | | | | 2 | 2 |
| Arquitectura | | | | | | |
| CIR | 7 | 3 | | 3 | 7 | 4 |
| Total | 33 | 25 | 2 | 4 | 48 | 18 |

El análisis de los proyectos de investigación y sus resultados obtenidos del Banco de Información de la Subdirección de Investigación y Posgrado de la UADY, indica una tendencia creciente hacia el desarrollo de la investigación educativa. El interés por esta actividad parece estar influido por las políticas nacionales que continúan dando una mayor importancia a la investigación educativa, como son el Programa Nacional de Educación (2001-2006), y la Declaración Mundial de la Educación Superior, 1998, (citado en Tünnermann (2002:2), que establece:

La sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

Asimismo, los convenios de colaboración con instituciones educativas internacionales que han desarrollado una reconocida trayectoria en investigación educativa parecen ser un factor importante en la orientación de los programas de formación de investigadores en las facultades y centros de investigación de la UADY. La influencia extranjera se observa también en la postura de los proyectos de investigación hacia temáticas y enfoques consistentes con los de mayor desarrollo en esas instituciones.

En cuanto a la orientación teórica de la investigación se observa un predominio de estudios de investigación de corte cuantitativo, aunque se

aprecia un incipiente desarrollo de estudios cualitativos. Esta tendencia parece deberse a la incorporación más reciente a la UADY de docentes que cursaron estudios doctorales con esta formación metodológica y la participación de profesores extranjeros con este entrenamiento en los programas de formación de investigadores que se imparten en la institución.

Los resultados del análisis también indican que los proyectos de investigación son en su mayor parte financiados institucionalmente. Es evidente la necesidad de diversificar los apoyos financieros y aumentar el número de investigadores que los soliciten externamente. Futuros estudios pueden desarrollarse para analizar el porqué de este limitado número de solicitudes de apoyo financiero externo y examinar si esto se debe a falta inadecuada de información sobre fuentes externas, una necesidad de desarrollo profesional para la elaboración y fundamentación de propuestas exitosas de financiamiento, y/o la creación de instancias institucionales para apoyar a los investigadores en este aspecto,

Otra área en la que parece haber necesidad de mayor estudio es en cuanto a la producción y difusión científica que se deriva de la investigación que se produce en la UADY. Los resultados del análisis de los proyectos presentados en los últimos diez años indican que un gran número de los proyectos sólo produce un informe de investigación. Aun cuando algunos investigadores difunden los resultados de sus trabajos en congresos académicos nacionales e internacionales, sólo un número muy reducido de estos trabajos resulta en un artículo de investigación, capítulo o libro. Es importante estudiar cuáles son las razones de esta baja producción y difusión académica y examinar si ésta es debida a necesidades de preparar a los investigadores en la producción y difusión de textos científicos o, si existen otros aspectos del trabajo docente que están interfiriendo con la producción y difusión de los resultados de investigación.

Además del limitado número de proyectos con financiamiento externo y la escasa producción científica, se observa que el desarrollo de la investigación no siempre ha tenido lugar en forma programada. Tradicionalmente, la investigación se ha basado en los intereses individuales de los investigadores pero aún éstos no parecen haber desarrollado, en la mayoría de los casos, una agenda de investigación a corto, mediano y largo plazos. Esto es evidente en la constante tendencia de un gran número de investigadores a cambiar de temática y línea de investigación a través del tiempo. No es sino hasta 2001, con la creación de los cuerpos académicos, cuando se observa una primera definición de líneas de investigación institucionales. Queda aún examinar en qué medida las líneas de investigación son consistentes con necesidades y prioridades regionales. También es

necesario trabajar con los investigadores en la definición y desarrollo de líneas individuales de investigación a corto, mediano, y largo plazos, y analizar en qué medida estas líneas son consistentes con las ya definidas en el nivel institucional.

Finalmente, dado que los resultados de este análisis se hicieron con base en un banco de datos de proyectos de investigación proporcionados por las facultades y centros de investigación a la Subdirección de Investigación y Posgrado de la UADY, tal y como se mencionó anteriormente, es necesario investigar si la información reportada sobre los proyectos es consistente con lo que se planteó en el diseño y desarrollo de los estudios. Esto es importante, dado que en el análisis de los proyectos se detectó que en algunos casos no existía consistencia con la descripción preliminar del estudio y la metodología y tipo de estudio reportado. Este tipo de estudio permitirá también examinar con más detalle no sólo la cantidad sino la calidad de los trabajos desarrollados en las facultades y centros de investigación de la UADY.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CORPUS ANALIZADO

Artículos

- Aguilar V., R. A.(2000). “Percepción de una comunidad universitaria del impacto de una posible actualización curricular integral”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 4, núm. 7, pp. 11-21, Mérida, Yucatán.
- Aguilar V., R. A.; Burgos F., R. J. (1996). “El perfil del maestro eficaz de la licenciatura en ciencias de la computación”, en *Educación y Ciencia*, vol. 4, núm. 12, pp. 11-22, Mérida, Yucatán.
- Arce Ferrer, A. J.(1993). “Desarrollo de una prueba experimental para medir la habilidad verbal de los estudiantes de nuevo ingreso al nivel medio superior”, en *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 7, pp. 21-27, Mérida, Yucatán.
- Arce Ferrer, A. J.(1993). “Diferencias entre egresados y titulados y no titulados del área de ciencias exactas de la UADY en relación con variables académicas, laborales, económicas y administrativas”, en *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 8, pp. 11-20, Mérida, Yucatán.
- Arce F., A. J.; Estrella G., J.A.(1998). “Perfil de estilos de interacción maestro-alumno durante el proceso de enseñanza”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 2, núm. 4, pp. 11-18, Mérida, Yucatán.
- Arce Ferrer, A. y Esquivel Alcocer, Landy (2000). “La fiabilidad de la información derivada de la entrevista estructurada para los procesos de selección: Un enfoque

- de la teoría de la generalización”, en *La psicología social en México*, núm. 8, pp. 251-258.
- Arce Ferrer, A. (2000). “Validity and Reliability of Interview Scores”, en *Social Psychology Journal*, (8.).
- Arce Ferrer, A.(2000). “Validity and Reliability of Self Efficacy Scale for High School Students from Mexico”, en *Social Psychology Journal*, 8, pp. 297-302.
- Arce Ferrer, A.(2000). “Worry and Emotionality in Test Anxiety”, en *Teaching and Research in Psychology*, vol. 5, núm. 2, pp. 289-302.
- Arce Ferrer, A.(2001). “Factor Invariance in Psychological Testing: New Dimensions or Variability in Meaning?” en *Journal of Psychology*, vol. 2, núm. 18, pp.19-26.
- Arce Ferrer, A.(2001). “Modelos logarítmicos lineales como herramientas de control de calidad en la ecualización de pruebas estandarizadas”, en *Revista de ANAPES*, vol, 1, núm. 1, Madrid, pp. 41-53.
- Arce Ferrer, A (2001). “Score Reliability of Interviews for Selection Purposes”, en *Higher Education Research Journal*, vol. 2, núm.120.
- Belmont, O. P. y Flores Galaz, M. M. (1998). “Valores y actitudes hacia los homosexuales”, en *La psicología social en México*, vol. VII, pp. 294-298.
- Burgos F, R. J.(1994). “Evaluación de la licenciatura en educación de la Universidad Autónoma de Yucatán”, en *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 9, Mérida, Yucatán, pp. 23-28.
- Burgos F, R. J. (1994). “La retención y su relación con las estrategias de aprendizaje”, en *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 10, pp. 25-31, Mérida, Yucatán, pp. 25-31.
- Burgos Fajardo, R. (1995). “Perfil vocacional de los estudiantes de derecho de la UADY”, en *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 11, sept, Mérida, Yucatán, pp. 17-29.
- Burgos Fajardo, R. (1997). “Sexualidad y adolescencia: hacia una educación familiar integral”, en *Educación y Ciencia*, vol. 1, núm. 2. Mérida, Yucatán, febrero, pp. 27-33.
- Burgos F, R. J. (1998). “Las relaciones sexuales en el adolescente: un estudio comparativo entre estudiantes de preparatoria del medio rural y urbano”, *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 2, núm. 3, Mérida, Yucatán, pp. 31-43.
- Burgos F, R. J y Cortés C., G. (1999). “El acoso sexual: una primera aproximación”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 6, Mérida, pp. 11-16.
- Burgos F, R. J. y Canto H., P. J. (1999) “Perfiles de hábitos de estudio en estudiantes de alto y bajo rendimiento”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 6, Mérida, Yucatán, pp. 21-32.
- Canto H., P. J. (1995). “Formulación de preguntas e interacción verbal en el salón de clase”, en *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 11, Mérida, Yucatán, pp. 43-54.
- Canto H., P. J. (1997). “Descripción de la matrícula de la especialización en docencia hasta 1995”, en *Educación y Ciencia, nueva época*, vol. 1, núm. 2, Mérida, Yucatán, pp. 35-50.

- Canto H., P. J. (1997). "La calidad de la educación", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 202, Mérida, Yucatán, pp. 41-44.
- Canto H., P. J. (1997). "Autoeficacia y educación", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 2, núm. 4, Mérida, Yucatán, pp. 45-53.
- Canto H., P. J. (1999). "Familia y escuela en las culturas mexicana y norteamericana", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 5, Mérida, Yucatán.
- Canto H., P. J. (2000). "Certeza de elección de carrera y preferencia vocacional", *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 4, núm. 7, Mérida, Yucatán, pp. 35-43.
- Cantón Mayín, B. y Sánchez Escobedo, P. (2001). "Desarrollo de un instrumento estandarizado para la detección del lector deficiente", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol 5, núm. 9, Mérida, Yucatán, pp. 29-39.
- Cisneros Chacón, E. (1993). "Caracterización del profesor innovador", en *Educación y Ciencia*, vol 2, núm. 8, Mérida, Yucatán.
- Cisneros-Cohernour, E. J. (1997). "Probative, Dialectic and Moral Reasoning in Program Evaluation", en *Qualitative Inquiry*, núm. 5, pp. 453-467.
- Cisneros-Cohernour, E. J. (1997). "The Evolving Syntheses of Program Value", en *Evaluation practice*, núm. 18, pp. 89-103.
- Cisneros-Cohernour, E. J. (1999). "Strategies for Effective Instruction: Mexican American Mothers and Everyday Instruction", en *Latino Studies Journal*, vol. 10, núm. 56.
- Cisneros-Cohernour, E. J. 2000. "Evaluating Teaching in Higher Education: a Collective Vision for the Future, New Directions in Teaching and Learning", en *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 18.
- Cortés C., G. (1993). "La satisfacción laboral como un predictor de las expectativas de jubilación temprana en la UADY", en *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 8, Mérida, Yucatán, pp. 35-39.
- Cortés C., G. (1995). "Oferta y demanda de profesores de primaria en el estado de Yucatán", en *Educación y Ciencia*, vol. 4, núm. 12, Mérida, Yucatán, pp. 43-50.
- Cortés C., G. (1997). "Confiabilidad y validez en estudios cualitativos", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 1, núm. 1, Mérida, Yucatán.
- Druet D., N. V. y Escalante T., R. H. (1998). "Percepciones entre los padres y madres de niños sordos oralizados y poco oralizados, en cuanto a verse como educadores de la sexualidad de sus hijos", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 2, núm. 4, Mérida, Yucatán, pp. 55-63.
- Druet D., N. V. y Escalante T., R. H. (2000). "Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad de jóvenes con discapacidad auditiva", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 4, núm. 7, Mérida, Yucatán, pp. 57-69.
- Eastmond, A. (1993). "Modernización agrícola y movilidad social en el sur de Yucatán", en *Nueva Antropología*, vol XI, núm. 39.

- Escalante T., R. H. y Sánchez E., P.A. (1997). "Actitudes, creencias y patrones de abuso de substancia en adolescentes con diversos tipos y grados de escolaridad en el estado de Yucatán", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 1, núm. 2, Mérida, Yucatán, pp. 51-57.
- Escalante T., R. H. y Canto H., P. J. (1999). "Evaluación del ingreso a la educación superior tecnológica ciclo escolar 1999-2000", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 6, Mérida, Yucatán, pp. 17-26.
- Esquivel Alcocer, Landy (1993). "Autoconcepto y aprovechamiento escolar", en *Gaceta Universitaria*, Mérida, 16.
- Esquivel Alcocer, Landy y Pinto Sosa, Jesús (1993) "Variables psicológicas relacionadas con el aprovechamiento escolar en alumnos de preparatoria", en *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 7, Mérida, Yucatán, pp. 29-46.
- Esquivel Alcocer, Landy y Pinto Sosa, Jesús.(1994). "Toma de decisiones: autorreporte de los factores que influyen en la elección de una carrera profesional", en *Educación y Ciencia*, vol 3, núm. 9, Mérida, Yucatán, pp. 37-53.
- Esquivel A., L. y Leal P., M. M. (1997). "Características familiares de los estudiantes del posgrado en la facultad de educación", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 1, núm. 1, Mérida, Yucatán.
- Esquivel A., L. (1999). "Los valores familiares: un estudio exploratorio", *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 6, Mérida, Yucatán, pp. 27-34.
- Esquivel A., L. y Cervera R., H. (1999). "Diferentes estilos de aprendizaje en los centros de autoacceso", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 14, Mérida, Yucatán, pp. 18-22.
- Esquivel A., L. (2000). "Desarrollo educativo e inmersión laboral de la mujer mexicana y su impacto familiar: ganancias y pérdidas", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 4, núm. 7, Mérida, Yucatán, pp. 71-82.
- Esquivel A., L. (2000). "La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectivas", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 4, núm. 8, Mérida, Yucatán, pp. 51-59.
- Esquivel A., L. (2001). "Conocimientos de la sexualidad en estudiantes de preparatoria", en *Educación y Ciencia*, vol 5, núm. 9, Mérida, Yucatán, pp. 41-52.
- Flores Galaz, M. M. y Díaz Loving, R.(1995). "Desarrollo y validación de una escala multidimensional de asertividad para estudiantes", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 12, núm. 2, pp. 133-144.
- Flores Galaz, M. M.; Iuit, J. y Castillo, T. (1996). "Asertividad y su relación con género y nivel escolar en una muestra yucateca", en *La psicología social en México*, vol. VI, pp. 1-7.
- Flores Galaz, M. M.; Iuit, J. y Castillo, T. (1996). "Medición de la asertividad en estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, julio-septiembre, Mérida, Yucatán, pp. 27-35.

- Flores Galaz, M. M. y Aguilar, O. B. (1998). "Asertividad *vs.* abnegación en una cultura tradicional", en *La psicología social en México*, vol VII, pp. 1-6.
- Flores Galaz, M. M. y Díaz Loving, R. (2001). "Abnegación y autoritarismo: un estudio correlacional" en *La psicología social en México*, en prensa.
- González A., C. R. (1993). "Atribución causal de la reprobación", en *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 8, Mérida, Yucatán, pp. 61-66.
- González C., J. M. y Alonzo B., C. G. (1995). "La enseñanza y los objetivos de la educación", en *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 11, Mérida, Yucatán, pp. 9-16.
- González G., A. B. (1993). "An Introduction to Language Testing (Theoretical Aspects)", en *Educación y Ciencia*, vol. 74, núm. 67, pp. 67-74.
- González G., A. B. (2000). "El rol del orientador en un centro de autoacceso para el aprendizaje de idiomas", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 4, núm. 8, Mérida, Yucatán, pp. 11-19.
- Guillermo, M. C. y Canto Herrera, P. (1994). "La utilización del *software* educativo en la asignatura de cálculo I de la licenciatura en educación: una experiencia", en *Educación y Ciencia*, vol 3, núm.9, Mérida, Yucatán, enero/dic., pp. 60-67.
- Guillermo, M. C. (1997). "Microenseñanza: ¿una técnica vigente para el desarrollo de habilidades decentes?", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 1, núm. 2, Mérida, Yucatán, pp. 59-68.
- Guillermo, M. C. y Canto H. P. J. (1998). "El uso del correo electrónico para la actualización en las nuevas tecnologías", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 2, Mérida, Yucatán, pp. 35-42.
- Guillermo, M. C. (1999). "Sitio de aprendizaje para la asignatura de enseñanza asistida por computadora", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 5, Mérida, Yucatán, pp. 49-56.
- Guillermo, M. C. (2000). "La formación de profesores en el uso de las nuevas tecnologías", en *Educación y Ciencia*, vol. 4, núm. 8, Mérida, Yucatán, pp. 21-32.
- Mezquita Hoyos, Y.; Castañeda, S. y Osorio, P. (1999). "Efectos de la estructura textual y del contexto de recuperación sobre la comprensión y el recuerdo", en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 7, núm. 1, Canadá-México-Argentina.
- Mezquita Hoyos, Y., y Castañeda, S. (1999). "Congruencia entre contextos y comprensión del tiempo histórico", en *Psicología Contemporánea*, México, 6 (2).
- Moreno T., I. I. y Sánchez E., P. A. (1999). "Estereotipos ocupacionales de los estudiantes y trabajadores del medio rural", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 6, Mérida, Yucatán, pp. 35-45.
- Novelo M., G. I. y Canto H., P. J. (1996). "La televisión y el currículum extraescolar", en *Maestro Mexicano*, México, pp. 15-17.
- Novelo M., G. I. y Sánchez E., P. A. (1998). "El papel del docente en la prevención del abuso de sustancias en adolescentes", en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 5, Mérida, Yucatán, pp. 57-68.

- Pech Campos, S. y Villalobos Castillo, F. (1993). “¿Están relacionadas con la madurez vocacional la edad, el género y la clase social?”, en *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 7, Mérida, Yucatán.
- Pinto S., J. E. (1998). “Impacto de la evaluación del desempeño del profesor de matemáticas en el desarrollo de las capacidades de los alumnos”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, vol. 2, núm. 3, Mérida, Yucatán, pp. 31-43.
- Pinto S., J. E. y Leal P., N. M. (1999). “¿Cómo estudiar matemáticas en preparatoria?”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 5, Mérida, Yucatán, pp. 66-67.
- Reina J., T. y Sánchez E., P. A. (1999). “Factores que estimulan la lectura de los niños de primaria en la ciudad de Mérida”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 6, Mérida, Yucatán, pp. 59-68.
- Reina J., T. y Sánchez E., P. A. (2000). “Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 4, núm. 8, Mérida, Yucatán, pp. 77-88.
- Rodríguez, G. (1999). “Relación entre las características de los alumnos y su percepción de la eficacia del maestro: estereotipos ocupacionales de los estudiantes y trabajadores del medio rural”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 3, núm. 6, Mérida, Yucatán, pp. 47-59.
- Sánchez E., P. A. (1993). “¿Hay un ‘locus de control’ vocacional?: una revisión empírica de los estilos de decisión de Harren”, en *Educación y Ciencia*, vol. 2 núm. 8, Mérida, Yucatán, pp. 75-85.
- Sánchez E., P. A. (1993). “Características de los niños con discapacidad física en el sistema de educación primaria del estado de Yucatán”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, vol. 1, núm. 186, Mérida, Yucatán.
- Sánchez E., P. A. y Harper, D. (1994). “Preferencia social de niños del tercer año de primaria respecto a sus pares con discapacidad física en la ciudad de Mérida, Yucatán”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, vol. 1, núm. 188, Mérida, Yucatán.
- Sánchez E., P. A. y Cantón Mayín, B. (1994). “El desarrollo de un modelo de atención a los niños con discapacidades de aprendizaje en el estado de Yucatán”, en *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 10, Mérida, Yucatán, pp. 63-75.
- Sánchez E., P. A. (1995). “Uso de la computadora en las primarias de Mérida: el impacto de un programa de diagnóstico”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, vol. 10, núm. 195, Mérida, Yucatán, pp. 21-26.
- Sánchez E., P. A. y Pinto S., J. E. (1995). “Incidencia de los problemas que afectan a los niños de primaria en Yucatán, México”, en *Educación y Ciencia*, vol. 4, núm. 12, Mérida, Yucatán, pp. 31-42.
- Sánchez E., P. A. y Iber, G. (1997). “Diferencias entre estudiantes mexicanas y norteamericanas: implicaciones para el intercambio académico”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, vol. 12, núm. 201, Mérida, Yucatán, pp. 47-51.

- Sánchez E., P. A. y Moreno T., I. I. (1997). “Validez en cuanto a la evaluación de tipos de personalidad *vs.* preferencias vocacionales en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 1, núm. 1, Mérida, Yucatán, pp. 101-111.
- Sánchez E., P. A (1998). “Motivational Characteristic of College Women: Comparative Case Study of a U.S. and Mexican Institution”, en *Educational Change*, pp. 59-63.
- Sánchez E., P. A (1998). “Perfil del cliente de los servicios de educación especial”, en *Integración, Educación y Desarrollo Tecnológico*, vol. 10, núm. 10, pp. 59-67.
- Sánchez E., P. A (1999). “Necesidades de orientación psicológica en las preparatorias de la UADY”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 205, Mérida, Yucatán, pp. 144-149.
- Sánchez E., P. A (2000). “Intercultural Differences in the Classroom Behaviour and Teaching Pedagogy —an Analysis Across Three Countries”, en *Innovative Approaches to Intercultural Education*, pp. 91-108.
- Urzaiz Lares, E.(2001). “Otra manera de aprender arquitectura: un esbozo teórico”, en *Diseño en Síntesis*, México, en prensa.

Libros

- Duarte Briceño, E. (2000). *Modelo para la estimulación del pensamiento creativo. Tercer ciclo de educación básica*, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez, P.; Cantón Mayín, M. B. y Sevilla Santos, D.(1997). *Compendio de educación especial*, México: El manual moderno.

Capítulos de libro

- Loroño-Pino, M. Alba y Farfán Alé, J. A.(1993). “Puppets Theater on Dengue Education for Children, Teenagers and Adults: production and Assessment”, en *Dengue, a World Wide Problem, a Common Strategy*, México: Copilco, pp. 301-305.
- Castañeda, S.; Lugo, E.; Pineda, L. y Romero, N. (1998). “Estado del arte de la evaluación y el fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, artes y técnicas” en *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual*, México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 17-158.

Ponencias en memorias

- Arce Ferrer, A. (1998). “Evaluation Results of a Nine Site National Program to Recruit Precollege Minority Students for Teaching Careers”, en *American Evaluation Association*, Memorias, Estados Unidos.
- Arce Ferrer, A. (1999). “Comparing the Classification Accuracy Among non Parametric, Parametric Discriminant Analysis and Logistic Regression Methods”, en *American*

Educational Research Educational/National Council on Measurement in Education, Memorias, Canadá.

Arce Ferrer, A. (2000). "Effects of Number Options in Multiple Choice on Psychometric Properties Scores", en *IV International Meeting of Cognition and Language*, Memorias, micronecia.

Arce Ferrer, A. (2000) "Putting Mentoring into Practice: Exploring Mutual Interests and Research Options: Exploring Possibilities", en *Interactive Simposium AERA*, Memorias, Estados Unidos.

Arce Ferrer, A. (2000). "Score Reliability of Interviews for Selection Purposes", en *IV International Meeting of Cognition and Language*, Memorias, México.

Arce Ferrer, A. (2000). "Standard Errors of Proportion Used in Reporting Changes in Group Performance with Achievement Levels Report", en *National Council on Measurement in Educational (NCME) and American Educational Research Association (AERA)*, Memorias, Estados Unidos.

Arce Ferrer, A. (2001). "Construct Empirical Validation of the General Examination for Students Ending the Psychology Mayor", en *9th European Conference*, Memorias. Suiza.

Arce Ferrer, A. y Cisneros Chacón, E. (2000). "Issues on Interpretation and use of Assessment Results", en *American Educational Research Association*, Memorias, Estados Unidos.

Burgos Fajardo, R. (1995). "Perfil vocacional de los estudiantes de derecho de la UADY". en *I Muestra anual de investigación educativa y en V encuentro de la FAPOAL*, Mérida, Memorias, México: UADY.

Burgos Fajardo, R. y Canto Herrera, P. (1998). "Perfil de hábitos de estudio en estudiantes de alto y bajo rendimiento", en *II Muestra de investigación educativa* Mérida, Memorias, México: UADY.

Burgos Fajardo, R.; Ancona Heredia, J. y Ancona Martinez, L. (1996). "Las relaciones sexuales en el adolescente. un estudio comparativo entre estudiantes de preparatoria", en *II Simposium regional de investigación educativa*, Mérida, Memorias, México: UADY.

Canto Herrera, P. (1998). "Círculos de calidad en educación: una experiencia en la facultad de educación", en *XII Encuentro nacional de investigación educativa*, Memorias, México.

Ceballos López, S. (2000). "La vinculación universidad empresa: opinión empresarial con énfasis en la facultad de contaduría y administración de la UADY", en *Simposium regional de investigación educativa*, Memorias, México: UADY.

Cervera, H. (1995). "Una experiencia en la enseñanza del idioma inglés en las universidades del sureste de México", en *X Congreso nacional de posgrado*, Memorias, México.

- Cisneros Chacón, E. (1997). "Degree of Innovation in Colleges and Schools of Mexican University", en *International Conference in Higher Education*, Memorias, Cuba.
- Cisneros Chacón, E. (1997). "Organizational Climate & Innovation", en *International Conference in Higher Education*, Memorias, Cuba.
- Cisneros Chacón, E. (1997). "Strategies for Effective Instruction: Mexican American Mothers and Everyday Instruction", en *American Educational Research Association*, Memorias, Estados Unidos.
- Cisneros Chacón, E. (1997). "Enrichment: the Evaluation of a College Preparation Program for minority Disadvantaged Students", en *American Educational Research Association*, Memorias, Estados Unidos.
- Cisneros Chacón, E. (1998). "The Evaluation of College Teaching as a Community of Practice", en *American Educational Research Association, Annual Meeting*, Memorias, Estados Unidos.
- Duarte Briceño, E. (2000). "La estimulación de la creatividad en la educación superior a través de dos modalidades", en *V Reunión nacional y IV internacional de pensamiento y lenguaje*, Guanajuato, Memorias, México: Sociedad Iberoamericana de Pensamiento y Lenguaje.
- Duarte Briceño, E. y Duarte Casanova, E. (2001). "Evaluación de la efectividad del modelo para la estimulación del pensamiento creativo", en *XXVIII Congreso del consejo nacional para la enseñanza e investigación en psicología*, Ciudad Obregón, Sonora, Memorias, México: ITSON.
- Esquivel Alcocer, L., y Pinto Sosa, J. (1994). "Toma de decisiones: autorreporte de los factores que influyen en la elección de una carrera profesional", en *I Simposium regional de investigación educativa*, Memorias, Mérida: UADY.
- Esquivel Alcocer, L. (1996). "El doctorado en educación: una alternativa para formar investigadores de alto nivel en la región sur sureste del país", en *XI Congreso nacional de posgrado: la pertinencia del posgrado en el desarrollo nacional*, Memorias, México.
- Flores Galaz, M.; Iuit, B. J.; Osorio, B. P.; Alpuche, H. A. y Sosa, J. (1996). "Proyecto sexualidad y sida en estudiantes universitarios", en *II Simposio regional de investigación educativa*, Memorias, Mérida: UADY.
- Flores Galaz, M.; Iuit, B. J. y Osorio, B. P. (1997). "Actitudes hacia el condón y su uso en estudiantes universitarios yucatecos", en *XXIV Congreso nacional del consejo nacional para la enseñanza e investigación en psicología*, Memorias, Baja California: UABC.
- Flores Galaz, M.; Sosa, J. y Alpuche, H. A. (1997). "Actitudes hacia las relaciones sexuales, homosexualidad y sida en estudiantes universitarios yucatecos: diferencias por género", en *XXV Congreso nacional para la enseñanza e investigación en psicología*, Memorias, Baja California: UABC.

- Flores Galaz, M.; Iuit, B. J. y Aguilar, B. (1997). "Atribuciones del origen del sida en estudiantes universitarios: una comparación por área académica", en *IV Congreso nacional de investigación educativa*, Memorias, México: COMIE/UADY.
- González Pardío, S., y Ceballos López, S. (2001). "Programa para el análisis estadístico del rendimiento académico del egresado de la licenciatura de contador público", en *IV Congreso internacional sobre innovaciones en docencia e investigación*, Memorias, Morelia: BUAP.
- Guillermo, M. C. y Canto Herrera, P. (1994). "Perfeccionamiento del proceso docente con la utilización de software y otros medios educativos para la asignatura de cálculo diferencial en estudiantes de la licenciatura en educación", en *IV Congreso nacional sobre informática y educación*, Memorias, Mérida: ITM.
- Guillermo, M. C.; Alonzo Blanqueto, C.; Canto Herrera, P. y Pinto Sosa, J. (1998). "Implementación de un programa de formación de profesores permanente a distancia", en *II Muestra de investigación educativa*, Memorias, Mérida: UADY.
- Guillermo, M. C.; Alonzo Blanqueto, C. (1999). "Intereses, necesidades y motivos de desarrollo profesional de los profesores de la UADY y las escuelas incorporadas", en *X Semana cultural de la facultad de educación*, Memorias, Mérida: UADY.
- Loroño Pino, M. A. (1993). "Using Educational Theater to Promote Dengue and Mosquitoes Control", en *4th Millenium conference family and community*, Memorias, EU: Inst Tulene University e INNED.
- Mezquita Hoyos, Y.; Castañeda, S. y Osorio, P. (1998). "Effects of Textual Structures on the Comprehension of Historical Time", en *24th International Congress of Applied Pyscology*, Memorias, San Francisco: International Applied Asociation Pscology.
- Mezquita Hoyos, Y.; Castañeda, S., y Couoh, J. (1996). "Evaluating and Fostering Learning Historical Time", en *XXVI International Congress of Psychology*, Memorias, Montreal: International Journal of Psychology.
- Osorio, P. y Flores, M. (1997). "Sesgos de autoservicio relacionados con la concepción del fenómeno VIH/SIDA: los peligros del autoengaño", en *XXVI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, Memorias, Mérida: UADY-CNEIP.
- Pinto Sosa, J. (2000). "Perfil del profesor promedio de matemáticas del nivel secundaria", en *XIV Reunión latinoamericana de matemática educativa*, Memorias, Panamá: Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa.
- Sánchez Escobedo, P., y Cantón Mayin, B. (1994). "Modelo de atención en educación especial", en *I Simposium regional de investigación educativa*, Memorias, Mérida: UADY.
- Sánchez Escobedo, P., y Poot Ramírez, D. (1996). "Sistema computarizado para la evaluación de la madurez vocacional del adolescente", en *V Encuentro de la Federación de Asociaciones y Profesionales de la Orientación de América Latina, AC*, Memorias, Mérida: UADY.

- Sánchez Escobedo, P. (1996). "Impacto de un programa de psicodiagnóstico computarizado en Yucatán", en *II Simposium regional de investigación educativa*, Memorias, Mérida: UADY.
- Sánchez Escobedo, P. (1997). "Culturally Sensitive Instruction for a Diverse Population with Developmental and Learning Disabilities", en *Annual Conference of Back Schools Educators, Memorias*, Canadá.
- Sánchez Escobedo, P. (1997). "Evaluación de la madurez vocacional del adolescente", en *V Congreso de investigación y desarrollo educativos en el SNIT, Memorias*. México.
- Sánchez Escobedo, P. (1997). "Medición estandarizada de la lectura en la escuela primaria: implicaciones para la detección del lector deficiente", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memorias*, México.

Documentos telemáticos

- Guillermo, Cecilia y Canto, Pedro. riuady. gguiler@tunku.UADY.mx [<http://www.UADY.mx/sitios/educacio/servicio/CEPROSED/cecilia/artinv.html>]

Reporte de investigación

- Alonzo Blanqueto, C. (2000). *Descripción de los procesos de evaluación de las solicitudes de ingreso en los programas de licenciatura ofertados por la UADY*, México: UADY.
- Arce Ferrer, A. (2001). *Identificación del modelo estructural de los constructos medidos por la prueba de aptitud académica general de la UADY: su validez y grado de generalización en los procesos de admisión de las licenciaturas*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Arce Ferrer, A.; Burgos Fajardo, R. y Esquivel Alcocer, L. (2000). *La entrevista como herramienta de selección en la maestría en educación, sus características psicométricas*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Arce Ferrer, A.; Canto, P. y Rodríguez, J. E. (2001). *Desarrollo de un modelo dinámico de evaluación para el aceleramiento de los procesos de pensamiento aplicados a la resolución de problemas en el área científica para el nivel de educación media superior*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno parcial.
- Arjona Ordaz, J. E. (1988). *Diseño de un sistema experto y entrenador para el análisis de objetivos de aprendizaje de dominio cognoscitivo*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Burgos Fajardo, R. (1995). *Perfil vocacional de los estudiantes de derecho de la UADY*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Burgos Fajardo, R. (1998). *Un inventario de hábitos de estudio y su valor como predictor del éxito académico*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.

- Burgos Fajardo, R. (1998). *Las relaciones sexuales del adolescente. Un estudio sobre la decisión de iniciar la vida sexual*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Canto Herrera, P. J. (1999). *La educación a distancia común como una forma de tener acceso a un programa de licenciatura: un estudio de necesidades*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Cauich Suaste, I.; Aguilar Vera, R. y Burgos Chablé, J. (2000). *Perfil cognoscitivo del alumno de nuevo ingreso de la facultad de matemáticas*, México: UADY-fac. de Matemáticas, reporte de investigación interno.
- Canto, P. y Rodríguez, J. E. (1998). *Factores que influyen en la certeza de elección de carrera en estudiantes de preparatoria de la Universidad de Yucatán*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Canto, P. y Rodríguez, J. E. (2000). *Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de preparatoria*, México: UADY-fac. de Psicología, reporte de investigación interno.
- Ceballos López, S. (2000). *Identificación de necesidades de programas de educación superior del entorno empresarial*, México: UADY-fac. de Contaduría y Administración, reporte de investigación interno.
- Ceballos López, S. (2001). *Calidad académica del egresado de la carrera de contador público de la Universidad Autónoma de Yucatán*, México: UADY-fac. de contaduría y administración, reporte de investigación interno.
- Cisneros Chacón, E. (1993). *Estudio de las características del ambiente institucional de las escuelas innovadoras y no innovadoras de la UADY en el nivel superior*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Cisneros Chacón, E. (1995). *Un estudio para determinar el grado de innovación educativa de las escuelas y facultades de la UADY en el nivel superior*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Duarte Briceño, E. (1999). *La estimulación de la creatividad en la educación superior a través de dos modalidades*, México: UADY-fac. de Psicología, reporte de investigación interno.
- Duarte Briceño, E. (2001). *Estimulación del pensamiento creativo en niños con capacidades extraordinarias y en niños con problemas de aprendizaje*, México: UADY-fac. de Psicología, reporte de investigación interno.
- Eastmond, A. (1993). *Modernización agrícola y diferenciación social en el sur de Yucatán*, México: UADY-CIR Sociales, reporte de investigación interno.
- Escalante Torres, R.; Canto Herrera, P. (2000). *Características de la evaluación del ingreso a la educación superior, 1999-2000: caso del ITM*. México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Escalante Torres, R.; Druet Domínguez, N. y Alonzo Blanqueto, C. (2001). *Prevención del abuso del alcohol y otras drogas en internos de la escuela de educación social de menores del estado de Yucatán*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.

- Esquivel Alcocer, L. (1993). *Estudio longitudinal de algunas variables relacionadas con el aprovechamiento escolar y la permanencia de los alumnos en la preparatoria*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Esquivel Alcocer, L. (1993). *Estudio de factibilidad para la creación de una licenciatura en el área de humanidades*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Esquivel Alcocer, L. y Pinto Sosa, J. (1994). *Toma de decisiones: autoreporte de los factores que influyen en la elección de una carrera profesional*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Esquivel López, I. (2000). *La problemática en el proceso de enseñanza aprendizaje de los costos en la facultad de contaduría y administración de la UADY*, México: UADY-fac. de Contaduría y Administración, reporte de investigación interno.
- Flores Galaz, M. M. (2001). *Asertividad: medición psicométrica conductual y entrenamiento. estudio comparativo entre el DF y Mérida*, México: UADY-fac. de Psicología, reporte de investigación interno.
- Flores Galaz, M. M. (2001). *Sexualidad y SIDA en estudiantes universitarios*. México: UADY, reporte de investigación interno.
- Guillermo, M. C. (1993). *Perfeccionamiento del proceso docente con la utilización de software y otros medios educativos para la asignatura de cálculo diferencial en estudiantes de la licenciatura en educación*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Guillermo, M. C.; Alonzo Blanqueto, C.; Canto Herrera, P., y Pinto Sosa, J. (1999). *Estudio de necesidades, intereses y motivos de docentes en ejercicio para la implantación de un programa de formación permanente a distancia*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Krotz, E. (1999). *Problemas filosóficos de las ciencias* México: UADY-CIR Sociales, reporte de investigación interno.
- Loroño-Pino, M. A. (1996). *Producción y evaluación de mensajes educativos para el control del dengue mediante el uso del teatro*, México: UADY-CIR Biomédicas, reporte de investigación interno.
- Mezquita Hoyos, Y. (2000). *Efecto de variables textuales del lector y del contexto de evaluación sobre la comprensión y recuperación del tiempo histórico*, México: UADY, reporte de investigación interno.
- Ojeda López, R. N. y Ceballos López, S. (2001). *Trayectoria escolar del estudiante de la maestría en administración: una medición del tercer plan de estudios*, México: UADY-fac. de contaduría y administración, reporte de investigación interno.
- Pinto Sosa, J. (2001). *Desarrollo de habilidades operatorias, comunicativas y de pensamiento en la asignatura de matemáticas*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Pech Campos, S. (1996). *Motivación hacia la profesión*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.

- Peraza Perera, J. E. (1999). *Competencia en el uso del lenguaje algebraico*, México: UADY-fac. de matemáticas, reporte de investigación interno.
- Sánchez Escobedo, P. (1993). Características de los niños con discapacidad física en el sistema de educación primaria del estado de Yucatán, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Sánchez Escobedo, P. (1993). *Preferencia social de niños del tercer año de primaria respecto a sus pares con discapacidad física en la ciudad de Mérida, Yucatán*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Sánchez Escobedo, P. (1996). *Desarrollo de un modelo de atención a los niños con discapacidades de aprendizaje en el estado de Yucatán*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Sánchez Escobedo, P. y Poot Ramírez, D. (1998). *Desarrollo de un sistema computarizado para la evaluación del desarrollo vocacional del adolescente*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Sánchez Escobedo, P. (1998). *Implementación de un sistema computarizado para la detección de los problemas de salud mental y física de los escolares de primaria que limitan el desempeño escolar*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Sánchez Escobedo, P. (1999). *Estudio comparativo de las expectativas universitarias de estudiantes mexicanos y norteamericanos*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Sánchez Escobedo, P. (1999). *Impacto del programa de desayunos escolares en el desarrollo general y desempeño escolar de los niños de primer grado de la zona de prioridad I del DIF Yucatán*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Sánchez Escobedo, P. (1999). *Descripción de los procesos de evaluación de las solicitudes de ingreso en los programas de posgrado ofertados en la UADY*, México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.
- Villanueva Villanueva, N. (1993). *Cambio y persistencia en la práctica docente en preescolar: análisis de la tradición docente*, México: UADY-CIR Biomédicas, reporte de investigación interno.
- Victoria González, N. (1993). *Fracaso escolar y modernización educativa*, México: UADY-CIR sociales, reporte de investigación interno.
- Victoria González, N. (1996). *La familia ante el fracaso escolar del niño*, México: UADY-CIR sociales, reporte de investigación interno.
- Victoria González, N. (2001). *La escuela y la familia en la formación social del niño*, México: UADY-CIR Sociales, reporte de investigación interno.
- Urzaiz Lares, E. (2001). *La enseñanza institucionalizada de la arquitectura en Yucatán: estrategias*, México: UADY, reporte de investigación interno.
- Worbis Avila, C. (1993). *La programación televisiva y el rendimiento académico*, México: México: UADY-fac. de Educación, reporte de investigación interno.

Zavala Peniche, B. (1993). *Políticas de educación bilingüe para México-norteamericanos*, México: UADY-CIR Sociales, reporte de investigación interno.

Referencias bibliográficas consultadas

Akkari, A. y Pérez, S. (1998). "Educational Research in Latin America: Review and Perspectives", *Educational policy analysis archives*, 6, 7 [http://epaa.asu.edu/epaa/v6n7.html]

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*, México: SEP.

Sitter, Janet (1984). *A Challenge for the 21st Century: Teacher Educator as Researcher*, Paper Presented at the Annual Meeting, San Antonio, Texas: American Association of Colleges for Teacher Education.

Tünnermann, Carlos (2002). *La universidad ante los retos del siglo XXI*, Mérida: UADY.

UADY (1994). *Facultad de educación: semblanza histórica*, Mérida: UADY.

Zúber-Skerritt, Ortrun (1992). *Professional Development in Higher Education. A Theoretical Framework for Action Research*, Briston: Taylor & Francis.

PARTE III

AUTORES:

María Luisa Chavoya Peña,
UdeG

Eduardo Weiss,
DIE-CINVESTAV-IPN

Pablo Latapí Sarre,
CESU-UNAM

María de Ibarrola,
DIE-CINVESTAV-IPN

CAPÍTULO 19

UN BALANCE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO, 1993-2001

María Luisa Chavoya* y Eduardo Weiss**

El inicio de la investigación educativa en México en los años setenta del pasado siglo estuvo marcado por cierta ruptura con la pedagogía y una mayor inserción en el campo de las ciencias sociales, así como por una estrecha relación con tareas de desarrollo educativo, por ejemplo, diagnósticos y propuestas para políticas educativas, libros de texto oficiales, planes de estudio para nuevas carreras y programas de formación docente. A diferencia de los años noventa, se presenta más profesionalizada y academizada, en gran parte debido a las políticas de apoyo gubernamentales para la ciencia y la educación superior en general, aunque también por la organización profesional de investigadores en educación.

* Universidad de Guadalajara.

** Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

Eduardo Weiss redactó una primera versión más orientada desde la perspectiva de la primera parte del libro; María Luisa Chavoya, desde la perspectiva de los estados y la comparación de los casos. Después se integró en un solo escrito y se incorporaron aportaciones más puntuales de Corina Schmelkes, Martha López, Norma Georgina Gutiérrez, Rolando Maggi, Juan Enrique Ramos y Elvia Silva Beltrán.

ORGANIZACIÓN PROFESIONAL Y POLÍTICAS DE APOYO

La organización profesional de los investigadores educativos tuvo diversas expresiones y acciones. Entre las más destacadas se encuentran la organización del II Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1993 y las recomendaciones que de ahí se derivaron; la asociación de los investigadores en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, constituido en el mismo año; la organización continua de congresos nacionales de investigación educativa cada dos años, así como la operación de un doctorado interinstitucional con la participación de tutores de 15 de las instituciones más prestigiadas en el campo que a la fecha ha graduado a 29 doctores en educación en dos de sus tres generaciones de operación (Martínez Rizo, 2002).

Sin demérito de lo anterior, el desarrollo de la investigación educativa está también asociado con las políticas de investigación científica y de educación superior que, desde mediados de los años ochenta, han incidido en el quehacer de investigación en todos los campos académicos mediante diversos programas: el de estímulos a la productividad, que enfatiza la evaluación sobre todo en términos de publicaciones y de formación de alumnos (tesis terminadas de maestría y doctorado); el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica; la asunción de políticas promovidas por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, para el caso de las universidades; y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, para el sistema de educación tecnológica. Muchas de esas políticas pusieron el acento en el cambio de perfiles de las plantas docentes de las universidades: se promovieron apoyos para elevar los niveles educativos de los académicos; se contrataron a un mayor número de profesores de tiempo completo y se desarrollaron programas que han impactado en el perfil académico (tales como Programa para el Mejoramiento del Profesorado y el SUPERA de la ANUIES).

Junto con estas políticas, el gobierno federal ha impulsado la investigación mediante el financiamiento a proyectos de investigación, el apoyo para impulsar el desarrollo de infraestructura, las becas para estudio de posgrado y otras medidas que fomentan la retención de la comunidad de investigadores (becas del Sistema Nacional de Investigadores ya mencionadas, cátedras patrimoniales, repatriación y retención de investigadores, estancias sabáticas, estancias posdoctorales y sabáticas en el país y en el extranjero, grupos de investigación y convenios de cooperación). También han participado los sistemas de investigación regionales de ciencia y tecno-

logía, pues en algunos estados han otorgado financiamiento, aunque escaso, a proyectos de investigación educativa.

INVESTIGADORES EDUCATIVOS

Un rasgo destacado en la década es el crecimiento del personal dedicado a la investigación educativa. Conviene aclarar que los criterios para determinar quiénes son los investigadores educativos son variables. Concebimos la constitución de un investigador educativo como resultado de un proceso personal e institucional, en donde tienen un papel importante la heterogeneidad misma del campo y las condiciones institucionales que rodean la formación de grupos e individuos. Consideramos que no corresponde a este estado de conocimiento sustituir o proponer criterios y mecanismos de evaluación en torno a la definición del personal de investigación.

Nuestro acercamiento es a partir de los diferentes criterios existentes. Colina y Osorio en el estudio presentado en este libro sobre “agentes de la investigación educativa” —usando el criterio de: *a*) membresía en alguna asociación perteneciente al campo de la investigación educativa en México (COMIE, RISEU) o laborar en centros de investigación educativa y *b*) mostrar una participación activa en el campo (publicando sus trabajos, participando en comités editoriales, desempeñando cargos directivos en el campo, participando activamente en congresos a través de conferencias magistrales, etc.)— identificaron a 309 agentes en el país. Los criterios de admisión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa enfatizan las publicaciones en los últimos cinco años; el número de investigadores educativos afiliados al COMIE se ha duplicado desde la creación de esta asociación académica en 1993, en noviembre de 2002 fue de 244.

Asimismo, el número de investigadores educativos reconocidos por el Sistema Nacional de Investigación Educativa —con criterios de doctorado y de publicación más estrictos— ha crecido, de 1993 a 1998, de 71 a 98, cifra que representaba menos de una tercera parte de los investigadores en historia. Sin embargo ha dado un salto importante en el año 2002 donde se cuenta con 133 investigadores del área de Humanidades y ciencias de la conducta con disciplina en educación. El aumento se debe probablemente, por un lado, a investigadores que cursaron en los últimos años doctorados y egresaron de ellos y, por el otro, a las equivalencias que admitió últimamente el SNI para investigadores mayores sin doctorado con libros publicados. A estas 133 personas habrá que agregar los 21 investigadores reconocidos por el SNI en el área de Ciencias sociales que trabajan el tema de educación y son miembros del COMIE, así como 17

candidatos a investigador (véase el anexo al capítulo 4 en el presente libro). Por otro lado, el número de miembros del SNI en todas las áreas aumentó, entre 1998 y 2002, un 36%, de 6,742 en 1998, a 9,199 en 2002.

Los estudios estatales presentados en este libro confirman el crecimiento de la planta de investigadores en educación en las entidades federativas. No obstante, la concentración de investigadores reconocidos en la zona metropolitana del Distrito Federal no se ha superado. El estudio de Colina y Osorio indica que dos tercios de los agentes identificados siguen ubicados ahí.

El número de personas que han realizado alguna investigación educativa, de variable calidad, es mucho más amplio. En los ocho estados analizados en este libro se detectaron 408 personas que tienen más de un trabajo publicado entre 1993 y 2000, de ellas, 59 eran reconocidas por el SNI.

CUADRO 1
PERSONAS EN LAS ENTIDADES QUE POR LO MENOS TENÍAN DOS
TRABAJOS PUBLICADOS EN EL PERIODO 1993-2001

| Entidad | Número de personas con investigación educativa publicada |
|-------------------|--|
| Baja California | 24 |
| Estado de México* | 60 |
| Guanajuato | 21 |
| Jalisco | 133 |
| Puebla | 53 |
| Sonora | 48 |
| Tlaxcala | 20 |
| Yucatán** | 49 |
| Total | 408 |

* Se consideraron sólo los investigadores que tenían como mínimo un libro y un artículo publicado

** Sólo incluye a los investigadores de la Universidad Autónoma de Yucatán.

En seis de las ochos entidades federativas detectamos la presencia de grupos e investigadores consolidados (con nivel de doctorado, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, con una producción sostenida, inte-

grados a redes y con una participación en la formación de recursos humanos). Éstas son: Estado de México, Jalisco, Puebla, Baja California, Yucatán y Sonora (cf. el cuadro 2).

CUADRO 2
INVESTIGADORES EDUCATIVOS DE LOS ESTADOS
CON GRADO DE DOCTORADO Y MEMBRESÍA AL SNI

| Entidad | Miembros del SNI | Investigadores con grado de doctor |
|------------------|------------------|------------------------------------|
| Estado de México | 24 | No hay dato |
| Jalisco | 11 | 35 |
| Puebla | 8 | 23 |
| Baja California | 8* | 12 |
| Yucatán | 5 | 10 |
| Sonora | 3 | 8 |
| Tlaxcala | 0 | 2 |
| Guanajuato | 0 | 0 |
| Total | 59 | 90 |

* Dos investigadores pertenecen al Sistema Estatal de Investigadores de Baja California.

A pesar del crecimiento, el número de investigadores educativos es aún muy bajo. Aun si consideramos los 309 agentes de la investigación educativa a nivel nacional identificados en el estudio de Colina o incluso si estimamos en 1,600 las personas con más de una publicación (408 de ellas en ocho estados), el personal dedicado a la investigación educativa es reducido si pensamos en términos de las necesidades del sistema educativo nacional que, en 1998, tenía 28 millones de estudiantes y 1.4 millones de docentes (SEP, 2000:35). En comparación, en el mismo año en Estados Unidos había 68 millones de estudiantes —2.4 veces más— y 4 millones de docentes —2.8 veces más— (National Center for Educational Statistics, 1999). Si utilizamos, por falta de cifras sobre investigadores, el dato de 23,000 profesores universitarios con doctorado en el área de educación, encontramos que Estados Unidos tiene 14 veces más personas involucradas en la investigación educativa que México (consideradas las 1,600

personas con más de una publicación en México). El número de graduados anualmente en doctorados en educación en Estados Unidos es de 6,500, es decir, 200 veces superior a las estadísticas mexicanas con tan sólo 32 titulados en 1998.

En los próximos años esperamos un crecimiento más vigoroso del número de investigadores educativos, pues, según datos de ANUIES, el doctorado en el área de educación registró una matrícula de 848 estudiantes en 2000 (ANUIES, 2000). Esta cifra contrasta con el número de egresados. El dato disponible de 1998 indica que sólo 32 egresaron en el mencionado año (ANUIES, 1998). En maestría, en el año 2000 había 15,028 estudiantes, de los cuales 1,560 provenían de programas vinculados con la educación normalista (ANUIES, 2000). En 1998 hubo 3,489 egresados y 1,024 graduados de maestría en el área de educación y 137 en educación normal. Aunque la calidad de los programas de maestría y doctorado es variable y no todos los posgrados tienen como objetivo final la formación para la investigación, una parte de los graduados de doctorado se integrarán a la comunidad de investigadores educativos.

El fomento a la obtención de grados académicos, promovido por las medidas de política pública, ha cambiado el perfil de los investigadores educativos mexicanos. Hoy se exige el doctorado a los aspirantes al SNI en todos sus niveles. Por ello no es extraño que los 108 investigadores educativos que actualmente son miembros del SNI —con escasas excepciones— sean doctores. En el estudio sobre 309 agentes de la investigación educativa (Colina y Osorio), se aprecia que 75% ha obtenido el grado de doctor, 30% el de maestro, en tanto que el 11% tiene estudios sólo de licenciatura. En las entidades federativas estudiadas es apreciable el número de personas que en estos momentos está cursando el doctorado.

Por otro lado, a nivel nacional es notorio que parte de la planta de investigadores actuales tiene una edad avanzada. De acuerdo con el estudio sobre agentes de la investigación educativa, 65% de los investigadores residentes en el Distrito Federal se incorporó al campo antes de 1985, algunos de ellos desde la década de los sesenta y setenta. En contraste, sólo 34% de los investigadores radicados en los estados se integró antes de 1985. La mayoría lo hizo después de los noventa. Aunque la edad y el periodo de incorporación no siempre se corresponden, la edad de los investigadores en la zona metropolitana de la ciudad de México es en promedio mayor que la de los investigadores de los estados. Por citar un ejemplo, en el caso de la Universidad de Guadalajara la edad promedio de la planta de investigadores es de 44 años. En general, se vislumbra un problema fuerte: por un lado, el envejecimiento de la planta de investiga-

dores y, por el otro, la falta de plazas para los jóvenes que comienzan a egresar de los programas de doctorado con calidad. El problema no se restringe al ámbito de la investigación educativa.

Los investigadores en todos los estados estudiados están adscritos por lo general a instituciones que cumplen primordialmente funciones docentes. Por ello, la docencia, asesorías de tesis, tutorías, las tareas administrativas y gestión son parte de las actividades normales de los investigadores educativos de los estados, a diferencia de los institutos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

SOBRE LA PRODUCCIÓN Y LAS PUBLICACIONES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Los pocos estudios disponibles —la mayoría de inicios de los noventa— señalan que los investigadores educativos, al igual que sus colegas en ciencias sociales, publican en un porcentaje similar en libros, revistas académicas y de difusión y que su publicación a nivel internacional es aún baja.

Los estados de conocimiento de las 11 áreas sobre la producción de la investigación educativa en la década de los noventa serán un insumo importante para análisis posteriores. Encontramos información sobre revistas; sobre la producción en otro tipo de publicaciones (libros, memorias de congresos, etcétera) sólo contamos con los estudios en los ocho estados.

Valorar la orientación y calidad de la investigación será también tarea del conjunto de los estados de conocimiento. El nuestro contiene algunas aproximaciones. En la primera parte pudimos apreciar, por ejemplo, el avance de la investigación etnográfica, misma que se ha consolidado en algunas instituciones y grupos de investigación mediante la realización de talleres conjuntos, seminarios interamericanos bianuales y publicaciones de nivel internacional. A la vez, se aprecian los efectos de la moda de la etnografía y existen numerosos trabajos de escasa calidad metodológica.

El análisis de la producción de la investigación educativa en las entidades federativas analizadas muestra que en la mayoría —con excepción de Tlaxcala y Guanajuato— es significativa. Se detectaron 2,563 productos publicados en las entidades estudiadas, aunque cabe destacar que no todo lo que se produce es publicado y en muchas ocasiones se escriben resultados que circulan como ponencias inéditas. La distribución de los productos publicados varía de un estado a otro de acuerdo con el grado de consolidación de los investigadores, como se observa en el cuadro 3.

CUADRO 3
 PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS ESTADOS,
 EN EL PERIODO 1993-2001

| Entidad | Arts. | Libros | Caps. de libro | Ponen. en mem. | Reporte de inv. | Otro | No dato | Total |
|---------|-------|--------|-------------------|-------------------|--------------------|------|------------|--------|
| Edomex | 318 | 115 | 267 | 338 | 75 | | | 1 113 |
| UdeG | 167 | 40 | 74 | 64 | | 15 | | 360 |
| Pue. | 98 | 40 | 51 | 42 | 6 | | | 237 |
| BC | 29 | 11 | 25 | 90 | | | 16 | 171 |
| Son. | 49 | 19 | 75 | 72 | | | | 215 |
| Jal.* | 117 | 18 | 10 | 147 | | | | 292 |
| Yuc. | 33 | 2 | 4 | 25 | 48 | 18 | | 130 |
| Gto. | 5 | 2 | 4 | 1 | 12 | 5 | | 29 |
| Tlax. | | | | | | | 16 | 16 |
| Total | 816 | 247 | 510 | 779 | 141 | 38 | 32 | 2 563 |
| % | 31.8 | 9.6 | 19.9 | 30.4 | 5.5 | 1.5 | 1.2 | 100.00 |

* Los datos sobre producción corresponden al periodo 1990-2000, distinto al resto de los estados donde es 1993-2001.

La tendencia que generalmente se manifiesta es a una difusión del conocimiento por medio de artículos, libros y memorias en congresos. No todos los escritos dan a conocer el tipo de revista en que se publica. Creemos que generalmente se hace en revistas institucionales, seguidas (en un menor porcentaje) por las mexicanas arbitradas de circulación nacional. Sólo un escaso número de artículos se publica en el extranjero. Este es el comportamiento típico encontrado en diferentes entidades. En el Estado de México, por ejemplo, sólo 25% de los artículos se publicaron en revistas arbitradas; en la Universidad de Guadalajara, de los que pudieron detectarse, 62 se publicaron en revistas arbitradas con circulación nacional y sólo 5 en extranjeras. Hay excepciones, como el caso de Puebla, donde el porcentaje de los artículos publicados en el extranjero es más elevado (32.6%) aunque no superior a las publicaciones en revistas mexicanas e institucionales (67%). El acento de muchos de los trabajos es regional. Ésta es una de las críticas a estas investigaciones que proporcionan el conocimiento

de lo que ocurre en ámbitos muy particulares y —a veces— con poca sofisticación teórica y metodológica. Empero, a favor destacamos la importancia que tiene el conocimiento de lo particular para comprender la realidad educativa nacional. Es cierto que a la investigación educativa le falta camino por andar, pero el análisis de esta década demuestra que hay avances importantes.

Uno de estos avances es el número de revistas. En México contamos con más de sesenta en educación (incluyendo las de difusión), de las cuales 24 han surgido en los noventa. De reciente incorporación (a partir de 1999) son las revistas electrónicas o versiones electrónicas de las impresas, que permiten superar el problema crónico —discutido desde el estado de conocimiento hace diez años— de la distribución y circulación de productos académicos en México. Actualmente faltaría superar el hecho de que las publicaciones en revistas electrónicas no tienen el mismo reconocimiento que las que se hacen en revistas impresas (brecha digital). Por otro lado, estas revistas comparten el problema de la mayoría: la permanencia y la discriminación de calidad.

También ha aumentado el número de revistas de investigación educativa. De una que tenía claramente este perfil en la década de los ochenta, ahora son tres (*Perfiles Educativos*, *Revista de la Educación Superior* y *Revista Mexicana de Investigación Educativa*) las reconocidas en el Índice de Revistas Científicas y Tecnológicas. Este número podría crecer (entre 5 y 10 revistas) si apelamos a criterios menos restrictivos que los establecidos en dicho Índice, en el que predomina la visión y los criterios de las ciencias experimentales. Sin duda, tanto en este renglón como en otros, sigue habiendo problemas. Los editores siguen quejándose de la falta de materiales de alta calidad, aunque ahora con una mayor competencia entre revistas. Algunos estudios empiezan a hablar de que están surgiendo prácticas de publicación cuestionables como la republicación de partes de los trabajos en diferentes medios. Este tipo de prácticas son muestra de los efectos perversos de las políticas de incentivos, tales como las de pago al mérito, en donde se valora más la cantidad de productos que la calidad de los mismos. Asimismo, se han acrecentado las publicaciones en coautorías.

Es notable el surgimiento de revistas en los estados analizados. Fueron 38 revistas que circularon en el periodo estudiado. De ellas, unas pocas trascienden las fronteras estatales y sólo una tiene circulación internacional como revista electrónica. Destaca que en entidades, como Guanajuato en donde la investigación educativa es baja, circule un número considerable de revistas. El cuadro 4 presenta a manera de resumen los nombres de las revistas y su editor.

CUADRO 4
REVISTAS PRODUCIDAS EN LAS DIFERENTES ENTIDADES FEDERATIVAS,
PERIODO 1993-2001

| Entidad | Revista | Editor |
|---------------------|--|---|
| BC | 1. Topializ | Promovida por la UPN |
| | 2. Escribiendo | ” |
| | 3. Desde la Frontera Norte | ” |
| | 4. Redie, revista internacional | UABC |
| Guanajuato | 5. Ehecamécatl | IPEP |
| | 6. Pistas Educativas | ITC |
| | 7. Paréntesis | ENSOG |
| | 8. Dimensión educativa | IIEDUG |
| | 9. Práctica Educativa | Mtría. en Educación Práctica Educativa |
| | 10. Contexturas | UIA-León |
| Región centro-norte | 11. Revista del Taller Regional de Investigación Educativa | Unidades UPN de: Dgo, Ags. Gto. León, SLP, y Zac. |
| Edomex | 12. Tiempo de Educar | UAEM, ITT E ISCEEM |
| | 13. Horizontes Aragón, Revista de Posgrado | ENEP-Aragón-UNAM |
| | 14. Psicología Revista Electrónica | FES-Iztacala-UNAM |
| | 15. Planeación Educativa | ENEP-Aragón |
| | 16. Ciencia Ergo Sum | UAEM |
| | 17. Convergencia | Fac. de Ciencias Políticas-UAEM |
| | 18. Revista de Psicología de la UAEM | Fac. de Ciencias de la Conducta-UAEM |
| | 19. Revista Educativa | Secretaría de Educación |
| | 20. Revista Cuarto Nivel | Escuela Normal Superior del Estado de México |
| | 21. Pedagógica | UACH |
| | 22. Textual | ” |
| Jalisco | 23. Educar | SEJ |
| | 24. Revista CIPS | CIPS |
| | 25. La Tarea | Sección 47 del SNTE |

| Entidad | Revista | Editor |
|----------|---|---------------------------------|
| | 26. Sinéctica | ITESO |
| | 27. Renglones | ” |
| | 28. Revista UNIVA | UNIVA |
| | 29. Magistralis | UIA-Puebla |
| | 30. Atajo | ” |
| | 31. Investigaciones sobre educación | ” |
| Sonora | 32. Revista Sonorense de Psicología | UNISON |
| | 33. REDIES | |
| | 34. Memoria de la Semana Regional de Inv. y Doc. en Matemáticas | |
| | 35. Revista Internacional de Estudios Regionales | Colegio de Sonora, UNISON, CIAD |
| Tlaxcala | 36. Diorama Educativo | UAT (duró tres años) |
| Yucatán | 37. Educación y Ciencia | Facultad de Educación-UADY |
| | 38. Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán | UADY |

Esta cantidad de revistas da idea del dinamismo que existe en las diferentes entidades; en los estados, la mayoría son de carácter mixto e integran investigación, difusión e innovación educativa, con excepción de tres dedicadas exclusivamente a la investigación: *Educación y Ciencia*, de la Universidad Autónoma de Yucatán; *Tiempo de Educar*, del Estado de México, producto de un esfuerzo interinstitucional; y la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, de la Universidad Autónoma de Baja California, que ya ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales.

Aunque es loable que en los estados se sostengan revistas de educación, no deja de llamar la atención que la primera finalidad de la mayoría no es la de promover y difundir los resultados de la investigación educativa, es decir, no son vehículos de comunicación de una comunidad científica. Sus audiencias son otras, usualmente los docentes, aunque también son consultadas por los investigadores en activo y en formación.

En el ámbito nacional parece deseable un aumento de revistas de investigación educativa especializadas en determinados temas o disciplinas. No parece fortuito, sino característico del campo educativo, que las revis-

tas especializadas sean predominantemente mixtas y sus contenidos sean productos de investigación, de difusión y de innovaciones. Sería importante contar con un estudio sobre revistas de difusión. Debemos de reflexionar sobre el tema de la circulación de información hacia y desde las escuelas y maestros en el tema de las innovaciones educativas. El desarrollo de comunidades académicas interinstitucionales y especializadas —en la década analizada— pone el fundamento necesario. Las revistas y portales electrónicos, como nuevas modalidades de comunicación, ya tienen presencia en nuestro medio y serán aún más importantes en el futuro.

LAS INSTITUCIONES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El incremento de la producción de la investigación educativa es, en primer término, producto del fortalecimiento de la investigación en algunas instituciones. Las propias instituciones no sólo han sido receptoras a los estímulos antes señalados, sino activas. Los esfuerzos de las IES han sido evidentes en la dotación de infraestructura, espacios, recursos, tiempo y estímulos para el desarrollo de la investigación. En los estados, el mayor impulso ha provenido de las propias instituciones, pues son ellas las que han financiado la mayor parte de la investigación educativa realizada.

El nuevo escenario para las IES, caracterizado por un financiamiento diversificado, reorientación de la demanda educativa, evaluación constante, acreditación y certificación en materia de estudios, rendición de cuentas y transparencia en el uso de recursos, fortalecimiento a infraestructuras y la imperiosa necesidad de la vinculación con la sociedad, no está exento de tensiones y a veces contradicciones. Pero este escenario es, en general, benéfico para el desarrollo de la investigación educativa, toda vez que existe una tendencia a elevar la calidad de los posgrados y de la investigación institucional.

El número de instituciones en las que se realiza investigación educativa sigue sin poder precisarse. No es sólo un problema de censos, sino sobre todo de criterios. Potencialmente se encuentra la investigación educativa más allá de centros e institutos, en los programas de posgrado de educación (que de acuerdo con ANUIES, en el año 2002 sumaban 271 programas de maestría y 34 de doctorado,¹ en unas 130 instituciones,² en un 50%

¹ Programas del área de Educación y Humanidades, disciplinas Educación y Docencia, <http://www.anuies.mx/>, consultado en febrero del 2003. Dentro de los 34 programas de doctorado, 9 son del doctorado en Innovación y tecnología educativa del

particulares, “aunque por otro lado sólo 10% de los programas de educación y humanidades estaba en el Padrón de Excelencia de CONACyT”) o en los 282 programas de licenciatura en educación (de unas 166 instituciones, 100 de ellas particulares), pero también se puede encontrar en departamentos de sociología, política, psicología, antropología, economía e, incluso, en los institutos tecnológicos. Las 77 unidades de la UPN y las 291 escuelas normales públicas —35 de ellas ofreciendo maestrías³— tienen oficialmente asignadas la función de la investigación educativa. Finalmente, como lo hacen C. Schmelkes y M. López en el capítulo 5 de este libro, casi todas las instituciones de educación superior podrían considerarse como de investigación educativa desde una visión expansiva, considerando que en muchas de ellas hay departamentos que coordinan la investigación y/o el desarrollo educativos o desde la noción de que gran parte de los docentes del nivel superior tienen nombramiento de docente-investigador y de que muchos —aun los de otras disciplinas lejanas como física— pueden realizar investigaciones educativas, sea porque se interesan más por la investigación de la enseñanza que de la disciplina, sea porque consideran más fácil “la investigación educativa” para obtener puntos en las evaluaciones académicas. Y hemos encontrado autores que quieren convertir a todas las escuelas de educación básica y media en centros de investigación. El límite no es fácil de trazar y depende de múltiples criterios.

Colina y Osorio encontraron que sus 309 “agentes de investigación educativa” están ubicados en 51 unidades (IES, centros de IE y organismos gubernamentales), 39% de cuales se ubicaban en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Béjar y Hernández. (1996) —en una encuesta nacional a centros de investigación en ciencias sociales y humanidades, que fue aplicada por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM en 1993-1994 a la que respondieron 292 centros— y Guzmán (1998) —que compara las características de los centros de investigación educativa

Sistema Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey —en sedes desconcentradas en todo el país con componentes a distancia— y 4 del doctorado en Educación internacional, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en igual número de sedes dentro del mismo estado.

² Para calcular el número de instituciones se tomaron en cuenta facultades o escuelas diferentes de una misma institución, así como en distintos estados; no se consideraron diversos *campi* de la misma facultad en el mismo estado. Incluye 20 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

³ Dato de 2001, proporcionado por la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

con las de aquellos que la realizan en otras disciplinas de ciencias sociales y humanidades de aquella encuesta— encuentran que 45 son los que se dedican a la educación; en 64 centros más se estudia la educación en segundo o tercer lugar, lo que implica que en una tercera parte del total se realiza proyectos en este campo. Un 80% se encuentra en los estados y del total que operaba en ese tiempo, 65% se creó después de 1980. En los estados, un gran número de unidades formaban parte de las estructuras universitarias.

Los estudios de caso de los estados confirman un rasgo prevaleciente en el desarrollo de las ciencias sociales: el “desempeño mixto” como lo han llamado los autores de la *Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanidades* de la Academia Mexicana de las Ciencias (AMC, 2001). Esto quiere decir que la investigación educativa se realiza en instancias que guardan entre sí diferencias significativas en cuanto a los estándares de calidad (investigadores con grado de doctor, financiamiento para la investigación, tiempo completo, dedicación predominante a la investigación, principalmente). Por lo general, es posible encontrar mejores condiciones en las instituciones de educación superior (predominantemente en las universidades, sobremanera en la públicas) que en los establecimientos dependientes de las secretarías de Educación de los estados. A la vez es importante destacar que una de las conclusiones de la revisión de los trabajos sobre condiciones institucionales es que éstas ya no son consideradas solamente en términos de recursos disponibles (espacio, equipo, materiales, económicos, recursos humanos) sino que son igualmente importantes los valores de la comunidad académica, la cultura organizacional y el liderazgo.

El estudio de Colina y Osorio indica que 82% de los 309 agentes de la investigación educativa se ubicaba en las instituciones de educación superior públicas y que se concentraba en algunas de ellas: la UNAM, que contaba con 104; el CINEVESTAV del IPN (una institución de investigación y posgrado, que es un organismo descentralizado del gobierno federal) con 30; la Universidad de Guadalajara, con 20; la Universidad Autónoma Metropolitana, con 17; la Universidad Veracruzana y la Universidad Pedagógica Nacional, cada una con 15.⁴ Las universidades privadas lograron reunir 15 investigadores, 7 estaban adscritos al Centro de Estudios Educativos. En los estudios estatales se encontró, como era de esperarse, que la mayoría de investigadores con alto perfil se adscribía a alguna universidad

⁴ Se refiere al número de personas con membresía en alguna asociación y participación activa en el campo de la IE según el estudio de Colina y Osorio, no a las personas con nombramiento de investigador en las instituciones respectivas.

pública. Sólo cinco universidades —de las ocho entidades analizadas— tenían alguna dependencia dedicada a la investigación educativa. Estas son: Autónoma del Estado de México, de Guadalajara, Autónoma de Baja California, de Guanajuato y Autónoma de Yucatán. La totalidad de las universidades públicas de los estados estudiados contaba con programas de posgrado en educación.

Otras IES que producen —aunque no de manera exclusiva— investigación educativa en los estados son los centros de investigación del sistema SEP-CONACYT y similares: El Colegio de la Frontera Norte, El Colegio de Jalisco y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente. En el Estado de México se encuentra el Colegio Mexiquense, que una asociación civil que cuenta con subsidio del gobierno del estado. También se detectó alguna participación de los institutos tecnológicos, sobre todo en Baja California y Sonora.

Aunque por lo general las IES privadas no realizan labores de investigación, algunas universidades privadas han impulsado la investigación educativa de calidad. Destaca el papel de la Universidad Iberoamericana con sus planteles de Puebla, Tijuana y Guanajuato; el ITESO, en Jalisco y la Universidad de las Américas, en Puebla. A estas instituciones se debe agregar el ITAM, la UDLA, y la Universidad La Salle, que figuran en el trabajo de Colina y Osorio. En muchas de estas instituciones la figura de investigador no existe como tal; se propicia el desarrollo de investigación educativa a partir de asignar una descarga de horas de docencia y proporcionar un financiamiento a los investigadores, mismo que generalmente es mínimo y se traduce en gastos para viáticos y reproducción de materiales en algunos casos. En las IES privadas la investigación educativa forma parte de la investigación disciplinar en ciencias sociales y humanidades.

En las secretarías de Educación de los estados existen pocos espacios claramente diferenciados en donde se realice la investigación educativa. Sólo dos estados de los que se presentan en este libro poseen centros de investigación en educación: el de México tiene el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, y el de Jalisco, el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales y el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Estas instituciones concentran a los investigadores con perfiles más altos (por ejemplo 7 investigadores con nivel doctorado en Jalisco). Por lo general, en las secretarías de Educación estatales la investigación educativa se realiza en instancias cuya principal función no es la investigación sino la docencia o la administración. En la mayoría de los casos no existen nombramientos de investigadores y quienes realizan esta función lo hacen en carácter de “comisionados”. Una

excepción de instituciones son las escuelas normales, donde los estudios estatales detectaron personas con plazas de investigadores. En todos los casos el financiamiento directo para la investigación educativa es escaso. Los apoyos consisten, la mayoría de veces, en el pago del sueldo; unos pocos cuentan con apoyos para viáticos. Aún con todas las dificultades, es posible encontrar productos de investigación educativa.

Algunas instituciones han registrado pocos avances. Esto es comprensible hasta cierto grado. En las instituciones de educación tecnológica, incluido el Instituto Politécnico Nacional, la investigación social y humanística es minoritaria, aunque en algunos estudios estatales se menciona la participación y contribución de personas de los Institutos Tecnológicos. Asimismo, se cuenta con el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), que realiza investigación educativa para todos los institutos tecnológicos y que está ubicado en el estado de Querétaro. Pero este bajo desarrollo también se observa en instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales, donde se esperaba un crecimiento de la investigación educativa y también el enriquecimiento de la investigación sobre la educación básica y sus procesos educativos.

El caso de la Universidad Pedagógica Nacional fue referido en la primera parte del libro. La evaluación en la unidad Ajusco por un comité externo (Latapí *et al.*, 1997) resalta que sólo un número reducido de los cien nombrados con puesto de investigador demuestra productividad y aportaciones a la investigación; en los análisis de los estados aparecen sólo algunas unidades o personas aisladas con publicaciones y aportes, aunque en algunas unidades de la UPN el perfil de los investigadores se ha elevado. En Jalisco se detectaron cuatro investigadores con doctorado y en Sonora uno de los investigadores con nivel doctorado de la UPN es miembro del SNI. En los noventa, la UPN tenía un programa de apoyo a la investigación en las unidades en los estados, los talleres regionales de Investigación Educativa, que ya no fueron financiados en la mayoría de regiones al pasar el presupuesto operativo a los estados. En términos de política de investigación y reacción a la evaluación externa de la unidad Ajusco, sólo destaca el apoyo para publicaciones de libros de la UPN. Tanto en la UPN como en las normales sin duda influyó el cambio del plan de estudios en la formación magisterial a partir de 1996. De un plan orientado hacia las ciencias de la educación y con un énfasis discursivo en la investigación, se pasó a uno más orientado hacia la enseñanza y las didácticas específicas. Por cierto, era una reorientación que parecía acertada. Actualmente en ambas instituciones empiezan a crecer los posgrados, aunque desconocemos su calidad y

consistencia. En ambos casos se observan graves problemas en las condiciones institucionales. Las evaluaciones y diagnósticos tanto en la primera parte como en la segunda del presente libro muestran que no basta con otorgar plazas de investigador —máxime si no son otorgados a los más competentes en investigación—, sino que falta, en muchas ocasiones, el interés de las autoridades y una política de investigación sostenida para evitar (como sucede en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional) que la alta rotación de autoridades afecte el desarrollo de esfuerzos e impida la construcción de un ambiente académico adecuado con líderes institucionales.

COMUNIDADES ACADÉMICAS

Un signo interesante y alentador de la profesionalización de la investigación educativa en México es el desarrollo de comunidades especializadas e interinstitucionales de investigación educativa. Como señala Gutiérrez Serrano en el capítulo 6 de este libro, estas comunidades de investigación constituyen una forma novedosa de relación, pues establecen redes entre miembros de distintas instituciones, regiones e incluso países; no son jerárquicas, privilegian el trato personal entre pares, no tienen ningún mecanismo formal previamente establecido ni tampoco sistemas de membresía. Como vimos en el capítulo correspondiente, se pudieron identificar 12 comunidades especializadas en temas como Educación y Trabajo, Etnografía Educativa, Currículum, Educación Superior, Académicos, Historia de la Educación en México, Matemática Educativa, Estudios sobre Académicos, Estudios Organizacionales, Enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, Formación de Valores, Análisis del Discurso Educativo y Psicolingüística. La de matemática educativa tiene su propia revista; la Red de Investigadores sobre Educación Superior (RISEU) y la Red de Estudios sobre la Organización (GRUDEO) mantienen portales electrónicos. Es de esperarse que en la próxima década podamos observar más revistas de investigación especializadas, más portales especializados, así como más trabajos interinstitucionales a través de redes electrónicas de investigadores.

En algunos estados se observa el desarrollo de contactos interinstitucionales más permanentes entre investigadores. En Sonora y Guanajuato los investigadores han establecido agrupaciones estatales. En Puebla la elaboración del estado de conocimiento aquí presentado dio lugar a que, por primera vez, académicos de tres universidades se constituyeran en grupo de trabajo para realizar un diagnóstico de la investigación educativa en ellas.

A pesar del reconocimiento en diferentes estudios de caso de la falta de redes regionales de investigadores, de los escasos mecanismos de interacción entre investigadores y grupos de investigadores de las diversas instituciones y la atomización prevaleciente, existen acciones que fomentan la difusión de la investigación educativa en los estados. Dos son claras: el sostenimiento de un gran número de revistas y la organización de numerosos eventos.

El avance de las comunidades especializadas es también de importancia para otro tema que se discute desde el estado de conocimiento anterior, los bancos de información, en especial el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa y la Red Mexicana de Información y Documentación sobre Educación, que han mejorado, sobre todo el primero. No obstante, sigue el problema de que estos índices no discriminan las aportaciones de trabajos de escasa calidad. Es de esperarse que las comunidades académicas especializadas del campo educativo, permitan abordar mejor este tipo de problemas y fungir como *clearing-houses*.

LOS DIFERENTES GRADOS DE CONSOLIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Desde la perspectiva regional, la concentración de la investigación educativa en el Distrito Federal y la zona metropolitana aún no se ha superado. Buena parte de la notable producción en el Estado de México es también signo de ello. Un tercio de los investigadores nacionales reconocidos sigue concentrándose en esta región, así como el financiamiento a la Investigación educativa. Empero, es innegable el hecho de que existe investigación educativa fuera de la zona metropolitana y que dicha actividad va cobrando cada vez más fuerza. Los estados han avanzado, pero la heterogeneidad entre ellos no se ha superado. Contrastan entidades con desarrollo de grupos de investigación como el Estado de México y Jalisco con Tlaxcala, donde los investigadores apenas llegan a 20. Si visualizamos el desarrollo de la investigación educativa como un proceso dentro de un continuo, podemos establecer ubicaciones temporales de las diferentes entidades federativas. Para determinar estas ubicaciones debemos considerar diferentes elementos: principalmente el número de investigadores educativos, perfil y productos, número de establecimientos dedicados a la investigación educativa por estado y número de programas de posgrados.

En el Estado de México, Jalisco, Puebla, Baja California, Sonora y Yucatán la investigación educativa está institucionalizada o bien en proceso

de completar su institucionalización. Existen en ellas espacios sólidos y propicios para el desarrollo de investigación educativa. En contraste, en Tlaxcala y Guanajuato los grupos de investigación educativa se encuentran en proceso de consolidación. En estas entidades los investigadores se encuentran completando su formación.

El grado de institucionalización está directamente relacionado con la presencia de espacios dedicados a la investigación educativa. La creación de nichos requiere de la confluencia de múltiples factores tales como un contexto favorable, una cultura académica, líderes con tradición y experiencia capaces de constituir y mantener equipos, la existencia de jóvenes posgraduados dispuestos a iniciarse como investigadores educativos y la voluntad de las autoridades, fundamentada en la legitimidad de la investigación, para destinar recursos humanos, materiales y económicos para el desarrollo de la investigación educativa. Arraigar la investigación educativa en las diferentes entidades federativas se torna una tarea aún más compleja cuando consideramos que el trabajo de investigación es una actividad con criterios y exigencias propios muy diferentes a los de la docencia y de la administración y que en muchos casos no forman parte de la tradición de nuestras instituciones. Asimismo, no en todos los estados existen programas sólidos de doctorado, mismos que constituyen una base importante para la preparación de nuevos investigadores.

En el Estado de México observamos una investigación educativa desarrollada. Influye en ello su cercanía con el Distrito Federal y la presencia en el estado de núcleos de la UNAM y de otras instituciones nacionales tales como la de Universidad Autónoma de Chapingo. Junto con lo anterior, alguna contribución tiene el sistema estatal destinado a promover la investigación educativa. Jalisco es una de las entidades en donde la investigación educativa se halla extendida y con un buen grado de consolidación (al menos en algunas instituciones). Destaca la presencia de una tradición en la investigación educativa que cada vez va siendo más fuerte. Aunque en Puebla sólo reportaron su información tres instituciones de educación superior, es notorio el nivel de consolidación de investigadores traducidos en el número de publicaciones, membresías al SNI. En Baja California y en Sonora el grupo de investigadores educativos no es tan grande como en las anteriores entidades federativas. Empero, el perfil y la productividad de sus integrantes, colocan a la investigación educativa que se realiza en estos estados como en proceso de consolidación. En Sonora existe una Red de Investigación Educativa. Aunque no hay programas de doctorado, sí de maestría, existen contactos entre los investigadores, algunos de ellos consolidados. La entidad cuenta con una base de datos en educación. En

Yucatán, la investigación educativa se encuentra desarrollada en la Universidad Autónoma de Yucatán. Con una experiencia de casi 20 años en incursionar en la investigación educativa, en la UADY se ha consolidado un cuerpo de investigadores en diferentes áreas y se ha promovido la realización de importantes convenios de colaboración con instituciones internacionales. El desarrollo de programas de formación en educación va desde la licenciatura, pasando por la maestría y el doctorado. En Tlaxcala y en Guanajuato la investigación educativa se encuentra en proceso de formación y maduración. Las actividades son aisladas, llevadas a cabo por actores que se dedican prioritariamente a la docencia y a la administración. Se carece de infraestructura básica para el desarrollo de la investigación educativa. Hay pocos doctores y sólo una minoría posee reconocimiento como investigador. Empero, se han emprendido acciones de impacto local, como la creación de un Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato.

HACIA UNA NUEVA POLÍTICA DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Respecto de las políticas de apoyo y financiamiento destaca la ausencia de iniciativas destinadas a fortalecer la investigación educativa del país. Como señala Arredondo en la primera parte de este libro, las políticas aplicadas han sido las comunes a todas las instituciones de educación superior y a todos los grupos de investigación del país. Después del Plan Maestro de Investigación Educativa propuesto en 1981 por el Programa Indicativo de Investigación Educativa, no se ha promovido otra iniciativa similar a pesar de que el Plan Nacional de Educación 2001-2006 considera entre sus líneas estratégicas a la investigación educativa. Los apoyos en la década de estudio han provenido a través de la Secretaría de Educación Pública (un tiempo a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y, posteriormente, por medio de Fondo para la Modernización de la Educación Superior) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Mención especial merece el Programa Interinstitucional de Investigación sobre Educación Superior de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que, en la década, aportó financiamiento para proyectos de investigación, consolidación de infraestructuras, publicaciones y apoyo a la formación de investigadores a través de recursos económicos para consultas bibliográficas, cursos cortos, sistemas de evaluación de maestría y apoyo al doctorado interinstitucional en educación.

Un programa nacional de apoyos para fortalecer la investigación educativa en el sistema de instituciones de formación de docentes sólo operó dos años; a nivel estatal (en los seis casos) sólo podemos constatar un interés sostenido entre autoridades educativas de liberar tiempo para que una parte de su personal se dedique a la investigación educativa. Se reitera la falta de programas y planes para fortalecer la investigación educativa en las entidades. En el caso de Sonora, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología promovieron la difusión de productos de investigación, aunque no se aprecia aún un esfuerzo integral del estado para impulsar dicha actividad; el avance que registra la investigación en este estado, es más bien producto de la Universidad de Sonora, especialmente de los psicólogos educativos, y algunas instituciones de educación superior. En el caso del Estado de México, el empeño que había a principios de los años noventa, y que llevó a la constitución de un sistema estatal de investigación educativa, se vio truncado debido al cambio de autoridades; la investigación avanzó —aparte de las universidades y centros de investigación descentralizados— sólo en una de las instituciones relacionadas con el magisterio, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. En Guanajuato, los mismos investigadores se agruparon y buscan promover una política estatal en pro de la investigación educativa.

Sería importante discutir cuáles de los mecanismos empleados por las autoridades educativas federales y estatales, que aparecen en retrospectiva, tales como congresos, talleres de formación, redes de documentación, concursos, son los más acertados para una política de fomento a la investigación educativa. Una pregunta central sigue siendo si es aconsejable tratar de promover la investigación educativa en todas las instituciones de determinado subsistema a la vez o si es más importante concentrarla en pocas dependencias sólidas con líderes académicos, personal cuidadosamente seleccionado y apoyos adecuados. Frente a la diversidad se impone la diferenciación de programas. Los resultados obtenidos a la fecha sugieren la necesidad de promover la investigación educativa con procedimientos y criterios que consideren las características institucionales genéricas de cada subsistema así como las condiciones particulares de sus instituciones. También parece importante la vinculación con comunidades académicas fuera de los subsistemas respectivos.

Otro problema que revelan los trabajos reunidos en este libro es que por un lado existen recursos financieros desperdiciados o no utilizados, personas con nombramiento de investigador que no contribuyen al avance de la investigación. Por ejemplo, en Jalisco, sin considerar a la Universidad

de Guadalajara, de 169 personas adscritas a las áreas de investigación (predominantemente ubicadas en dependencias de la Secretaría de Educación), sólo 74 tienen dos productos de investigación entre 1993 y 2001, de las cuáles 55 tienen dos publicaciones en artículos de revistas y libros publicados y únicamente 16 tienen más de cuatro. Por otro lado hay docentes que con poco tiempo asignado para realizarla, producen investigación, como puede observarse en el análisis de once casos de Guanajuato o de los investigadores en universidades privadas en Puebla.

El hecho es que sigue faltando una política integral de fomento de la investigación educativa en el marco de una educación descentralizada. Iniciativas sí ha habido. Una de ellas es la propuesta que, en 1996, hicieron el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y el Programa Interinstitucional de Investigación sobre Educación Superior (COMIE-PIES, 1996). En ella se propone una política integral para el desarrollo de la investigación educativa con equidad —mediante una atención diferenciada de necesidades institucionales y regionales— y para dar respuesta a las exigencias de la realidad educativa nacional. Asimismo, dicha política se debe orientar a fortalecer grupos existentes, apoyar maestrías y doctorados de calidad, a promover el intercambio de investigadores y profesores, expertos y estudiantes, a nivel latinoamericano e internacional, a fortalecer bibliotecas y hemerotecas y apoyar revistas especializadas, bases de datos especializados y sistemas de información que utilicen las nuevas tecnologías.

Indudablemente nos esperan cambios en la política científica. Desde los organismos internacionales y hasta los nacionales se promueve una mayor articulación de la investigación con los usuarios. Esa orientación no es ajena a la investigación educativa mexicana que nació en los años setenta en estrecha relación con tareas de desarrollo. El Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa de 1981 pretendía derivar las prioridades de investigación de las de desarrollo económico y social. A partir de la segunda mitad de los ochenta, la política científica cambió; se enfatizó la excelencia académica a nivel internacional, un cambio de orientación que fue asumido también por gran parte de la comunidad de investigadores. Hoy en día se destaca la importancia de la relación entre investigación e innovación, que busca establecerse ya no en forma de planes indicativos sino mediante el fomento de una colaboración estrecha entre instituciones de investigación y usuarios.

Las instituciones que pudieron consolidarse académicamente en los últimos quince años no tendrán problema de seguir nuevas orientaciones, retomar la tradición de un estrecho vínculo entre investigación y desarrollo o innovación educativos y a la vez pugnar por el apoyo a líneas de investi-

gación sostenidas. ¿Pero lo podrán hacer instituciones y estados que aún están formando su personal y donde apenas comienza a consolidarse la investigación profesional? El Consejo Nacional de Ciencia Tecnología (2003) recién ha dado un viraje importante en sus convocatorias para financiar proyectos de investigación —antes regidas exclusivamente por criterios de excelencia académica— al prever ahora dos tipos de fondos adicionales: “fondos sectoriales” que “son fideicomisos que las dependencias y las entidades de la Administración Pública Federal conjuntamente con el CONACYT pueden constituir para destinar recursos a la investigación científica y al desarrollo tecnológico en el ámbito sectorial correspondiente” y “fondos mixtos”, que “son un instrumento para el desarrollo científico y tecnológico regional, estatal y municipal, que permiten la confluencia de recursos tanto de los gobiernos estatales y municipales como del CONACYT”. Algunos investigadores ahora ven con preocupación la disminución de los fondos para la investigación básica. Pensamos que una política sana debe tener un equilibrio entre fondos donde prevalecen los criterios de la comunidad científica y fondos donde prevalecen los intereses de usuarios.

USOS E IMPACTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El tema de los usos e impactos de la investigación educativa es sin duda polémico. Como lo señala Rolando Maggi en la primera parte del libro, es un tema del que se habla, se reflexiona, pero no se investiga suficientemente ni con profundidad. Uno de los pocos estudios sobre impacto existentes señala influencias de la investigación sobre el currículo de los niveles de educación primaria y secundaria así como de los enfoques, contenidos y propuestas metodológicas para la formación docente. Algunos investigadores han precisado sus contribuciones a las políticas educativas e innovaciones, especialmente también en el tema de calidad y equidad de la investigación. No disponemos de información sobre la influencia de los estudios sobre políticas de educación superior y académicos, pero parece considerable.

A partir de 1999 se registra un intento deliberado de grupos de investigadores educativos por aumentar el impacto de la investigación educativa mediante su difusión en los medios masivos de comunicación. Destaca Observatorio Ciudadano de la Educación, presente con una página quincenal en el periódico *La Jornada*, una página web, un programa mensual en Radio UNAM y la organización de foros. Se trata de una iniciativa de la

sociedad civil, cuyo núcleo está formado por un grupo de destacados investigadores de la educación. Los principales objetivos son abrir un espacio social para el análisis de la política educativa y la formulación de propuestas sobre los problemas nacionales en esta materia, así como establecer un diálogo serio y documentado con las autoridades. También estuvo presente la investigación educativa en la televisión mediante el programa *Educación en vivo* del canal 4 durante 1999 y 2000.

Finalmente, es de mencionarse que en la década analizada varios investigadores colaboraron en la elaboración de los programas sectoriales de educación —especialmente en las Bases para el Programa Sectorial de Educación, 2001-2006, del equipo de transición del Presidente electo—, a la vez que otros asumieron tareas de asesoría y algunos se involucraron directamente en tareas de responsabilidad administrativa. El caso más cercano —ya en 2002— es el recién creado Instituto Nacional de Evaluación Educativa, cuya dirección recayó también en un destacado investigador.

Desde los años setenta, Pablo Latapí (Courrt y Latapí, 1979) había señalado que la investigación educativa puede, sobre todo, influir en que se conceptualice un problema en forma diferente, en que se destruya algún mito y en que se enfatice una necesidad para que se aporten soluciones. Existe cierto consenso entre los autores mexicanos y latinoamericanos analizados de que la investigación debe cumplir un papel fundamental en la generación de conocimientos, en la definición de las políticas públicas sobre la educación y en el acompañamiento de los procesos de modificación de la práctica educativa. Sin embargo, algunos investigadores señalan que esta actividad no es suficientemente reconocida socialmente, que sus resultados se utilizan sólo parcialmente por los tomadores de decisiones y muy poco por los educadores de los niveles básicos de enseñanza. Hay una discusión incipiente sobre las estrategias más adecuadas para lograr mayor incidencia y algunos cuestionan la eficacia y pertinencia de las más usadas en América Latina, como son la asesoría, la presencia en los medios y la asunción de responsabilidades administrativas. Algunos colegas enfatizan que el uso e impacto no se limita al ámbito político o directivo sino que debe considerar también otros destinatarios como comunidades, maestros, padres, y estudiantes. La polémica se centra sobre todo en la relación entre investigación e innovación e investigación y toma de decisiones.

En la década de los noventa se discutieron en México la propuesta de José Joaquín Brunner (1993) en torno al analista simbólico, el rol de la investigación-acción o colaborativa y la noción del docente-investigador, así como la propuesta de la OCDE sobre el nuevo enfoque de administración del conocimiento (OECD, 2000). Hay cierto consenso entre los inves-

investigadores de que la investigación educativa tiene una lógica de producción y disseminación distinta a la del tomador de decisiones, a la que no puede renunciar so pena de perder su identidad crítica y su carácter científico y la capacidad de formar futuros investigadores. Por otro lado, en la discusión latinoamericana se reconoce que presentan serias limitaciones las estrategias que buscan lograr un mayor impacto de la investigación educativa con base sólo en acciones de difusión o disseminación de los resultados de investigación. Como señalan varios autores, entre los que destacan Reimers y McGinn (2000) y los simpatizantes de la corriente ciencia-tecnología-sociedad, las innovaciones son más factibles, cuando hay una construcción colectiva del conocimiento entre tomadores de decisión, usuarios e investigadores y cuando se define de manera conjunta el proceso de cambio que habrá de ser informado por el conocimiento basado en la investigación.

A MANERA DE BALANCE

El avance de la investigación educativa mexicana en los años noventa es indudable. Cuantitativamente podemos constatar el aumento de investigadores y de los productos publicados. Cualitativamente tenemos investigadores mejor formados, más revistas dedicadas exclusivamente a la investigación y comunidades académicas especializadas e interinstitucionales, algunas de las cuales ya están publicando a nivel internacional. Ello es fundamentalmente producto de las políticas generales dirigidas a elevar el nivel académico de la ciencia y la educación superior, de los esfuerzos de las instituciones de educación superior, pero también de la organización profesional de los investigadores educativos.

A pesar de los avances, seguimos teniendo déficits importantes. En términos cuantitativos y cualitativos los números son aún muy bajos si consideramos las necesidades de un sistema educativo federalizado o si comparamos las cifras con otros campos de las ciencias sociales y humanidades y de las ciencias en general dentro del nuestro o con otros países.

El número de personas inscritas en doctorados de educación manifiesta un fuerte crecimiento. Garantizar la calidad de los programas dedicados a la investigación debe ser una prioridad, a la vez que se requiere un mayor número de plazas de investigación educativa en las instituciones para poder absorber los mejores egresados. Pero como señalamos de manera reiterada, no basta con crear plazas, se requiere establecer una cultura organizacional con líderes académicos.

Las desigualdades regionales continúan siendo un problema. El presente estudio —al incluir las entidades federativas en un estado de

conocimiento— ha podido mostrar que ya hay grupos de investigación educativa en las instituciones fuera del Distrito Federal y de su zona metropolitana, especialmente en algunas universidades públicas y en unas pocas privadas. Algunos grupos ya están consolidados aunque, en todos los casos, parte de su personal se encuentra aún en proceso de formación y a muchos investigadores les hacen falta más publicaciones de reconocimiento nacional e internacional. En otros estados la investigación educativa apenas inicia. Se impone la pregunta ¿cuántos de los estados no incluidos en el presente estudio se encuentran en esta última situación? Probablemente la mayoría. El déficit se observa también con relación al tipo de instituciones. Un problema no resuelto sigue siendo el papel de las escuelas normales y de la Universidad Pedagógica en la investigación educativa.

Se observa la necesidad de hacer realidad el Plan Nacional de Educación 2001-2006, que considera entre sus líneas estratégicas a la investigación educativa. Se requiere de una política de fomento y de financiamiento específica para la investigación en educación, que integre los diferentes tipos de apoyo y tenga una atención diferenciada de necesidades institucionales y regionales. Desde la perspectiva del desarrollo educativo, no sólo importa la investigación educativa, sino sobre todo la generación de innovaciones educativas y su apropiación por los actores del sistema. Sin embargo, son las instituciones con líneas sólidas de investigación las que podrán colaborar mejor con los usuarios y hacer contribuciones significativas en términos de innovaciones educativas, como podemos apreciar en varios casos de instituciones mexicanas.

Esperamos poder comparar los resultados del presente estado de conocimiento con los de las otras áreas para poder avanzar a conclusiones más amplias y más firmes y comenzar el diálogo con usuarios y los tomadores de decisiones.

BIBLIOGRAFÍA⁵

- AMC (2001). *Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanidades*, México: Academia Mexicana de las Ciencias, pp. 24, mimeo
- ANUIES (1998). *Anuario estadístico 1998. Población de Posgrado*, México: ANUIES.

⁵ La mayor parte de los datos e interpretaciones que integran esta conclusión (presentada en forma de balance) proviene de los capítulos previos del presente libro. Aquí se documentan, exclusivamente, las fuentes bibliográficas mencionadas en este capítulo.

- ANUIES (2000). *Anuario estadístico 2000. Población de Posgrado*, México: ANUIES.
- Béjar Navarro, Mario y Héctor Hernández Bringas (1996). *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Brunner, José Joaquín (1993). “¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 27, enero-diciembre, pp. 1-7. Publicado también en México: “El futuro ya alcanzó a la investigación educativa”, en *Universidad Futura*, núm. 4.
- COMIE-PIES (1996). “Programa de desarrollo a la investigación educativa. Propuesta conjunta del COMIE y del PIES al CONACyT y a la SEP”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. I, núm. 2, julio-diciembre, pp. 479-499.
- CONACyT (2002). *Sistema integrado de información sobre investigación científica y tecnológica*, México: CONACyT [www.siicyt.mx].
- CONACyT (2003). *Fondos CONACyT* [http://fondosconacyt.conacyt.mx].
- Court, David y Pablo Latapí (1979). “The research process”. Documento preparado para *Educational Research Review and Advisory Group*, abril, Ottawa: International Development Research Center (IDRC), pp. 22.
- Guzmán Gómez, Carlota (1998). “Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, pp. 221-241.
- Latapí, Pablo (coord.), María de Ibarrola, Justa Ezpeleta, Margarita Gómez Palacio y Felipe Martínez Rizo (1997). “La investigación educativa en la UPN: una evaluación”, en *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 78, pp. 3-23.
- Martínez Rizo, Felipe (2002). “Seguimiento de egresados del Doctorado Interinstitucional en Educación. Resumen de la situación a septiembre de 2002” (mimeo).
- National Center for Educational Statistics (1999). *Digest of Educational Statistics* [http://nces.ed.gov/pubs].
- OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*, París: Center for Educational Research and Innovation, Organization for Economic Co-operation and Development, pp. 257.
- Reimers, Fernando y Noel McGinn (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*, México: Centro de Estudios Educativos, 262 pp.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SNI (2002). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores 2002* [www.conacyt.mx]

CAPÍTULO 20

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Pablo Latapí Sarre*

La lectura del presente me sugiere formular algunas recomendaciones al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que deseo compartir con todos los investigadores de nuestro campo. Las piezas fundamentales que apoyan la investigación educativa en el país son, en el plano inmediato, los centros e instituciones en que trabajamos los investigadores y, en un segundo nivel, el COMIE con su importante estructura de los congresos nacionales periódicos (incluyendo la coordinación de la valiosa tarea colectiva de elaborar estos estados de conocimiento) y el entramado de sus relaciones con el CONACYT, el SNI la SEP y otras dependencias oficiales. Por esto mis sugerencias se dirigen concretamente al COMIE.

UN CENSO NACIONAL PERIÓDICO

El actual estado de conocimiento muestra claramente que carecemos de la información necesaria relativa a la IE: investigadores, instituciones, programas de formación, revistas, otras publicaciones y editoriales, financiamiento,

* Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.

bases de datos, redes de comunicación e interacción, etcétera. Los informes que recaba el CONACyT y los indicadores de Ciencia y Tecnología que publica periódicamente distan mucho de cubrir nuestro campo como lo requerimos. Parece indispensable, por tanto, que el COMIE organice un censo nacional periódico (al menos cada cinco años), en cuyo diseño y levantamiento se aproveche la experiencia de muchos de sus miembros.

ESTRECHAR LAS RELACIONES CON EL CONACyT, EN PARTICULAR REITERAR LA PROPUESTA DE 1996

Como campo científico en proceso de consolidación, el nuestro requiere apoyos especiales de parte de las instancias responsables de la política científica y tecnológica nacional. Los esfuerzos que han desplegado las sucesivas autoridades del COMIE por estrechar la relación con el CONACyT y lograr mayores apoyos deben ahora redoblar.

Convendría partir de la propuesta que se presentó a este organismo en 1996 (cuyo contenido se comenta en este estado de conocimiento) pero habría que elaborar una nueva propuesta dado el cambio de políticas y procedimientos en el CONACyT. Si se la acompaña de este estado de conocimiento, además de un breve resumen ejecutivo de las principales conclusiones, tendría mucha fuerza para negociar un importante apoyo.

FORTALECER LA RELACIÓN CON LA SEP

A reserva de que se cree el Consejo de Especialistas previsto en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el cual el COMIE tendría seguramente participación importante, se sugiere que el COMIE procure intensificar su relación con algunas instancias de la SEP. Pueden sugerirse al menos dos líneas de acción: la que contribuya al fortalecimiento de la IE, incluyendo los subsidios financieros, y la que promueva un mejor aprovechamiento de los resultados de las investigaciones. El capítulo de “usos e impactos” aporta valiosas líneas de posibles acciones.

PROMOCIÓN DE LA “INVESTIGACIÓN INSTRUMENTAL”

Vinculado con lo anterior, se sugiere también que se impulsen por diversos medios investigaciones de aplicabilidad más inmediata, en áreas que interesen a los agentes de decisiones en los gobiernos federal y estatales, como currículo, financiamiento, evaluaciones y otras. Esto coincide con los enfoques actuales del CONACyT y con el espíritu que ha hecho surgir los

“fondos sectoriales del gobierno federal y los “fondos mixtos” de los estatales.

Para muchos investigadores el acontecer educativo nacional dista mucho de ser referente importante al formular sus proyectos. Sin violentar su libertad, parece que un mayor conocimiento de lo que sucede en el ámbito de la política educativa enriquecería su horizonte y contribuiría a que sus proyectos resultasen más relevantes.

Habría que discutir la relación que cada centro quiera establecer entre investigación pura e investigaciones aplicadas, los asuntos relacionados con el “impacto” de la investigación y varias cuestiones organizativas necesariamente implicadas (como los “tiempos” para el desarrollo de los estudios instrumentales, la relación con las instancias de decisión, etcétera).

DOS ESTUDIOS PARTICULARMENTE NECESARIOS

Sería conveniente que el COMIE promoviera diversos estudios que parecen necesarios y que ninguna otra institución tiene tantas facilidades como él para promover. Entre ellos señalo dos:

- a) Uno sobre los factores que contribuyen a elevar la calidad de un centro de investigación educativa (*institution building*) como: el liderazgo, la masa crítica de investigadores, la misión (antes la llamábamos prioridades), la visión a largo plazo, algunos elementos clave de la infraestructura, el clima de discusión crítica de los proyectos, las facilidades de publicación, difusión e intercambios, la construcción de bases de datos, los programas de formación y superación de su planta, etcétera.
- b) Otro estudio importante versaría sobre los sistemas artesanales de formación de los investigadores jóvenes, sus condiciones de éxito, características, evaluación, etcétera.

Ambos estudios contribuirían a consolidar un buen número de instituciones emergentes.

EL POTENCIAL DE LAS UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS Y ESCUELAS NORMALES

Va a hacer ya 20 años de la definición de la educación normal como educación superior y algunos más de la fundación de las Universidades Peda-

gógicas, sin que se haya logrado que estas instituciones hagan una contribución significativa a la IE del país en proporción con su importancia; así lo señala repetidas veces este estado de conocimiento.

El COMIE debería intentar colaborar con las autoridades respectivas con el fin de estimular el gran potencial que estas instituciones representan para la IE. Una manera sería la de facilitar la vinculación de algunas Universidades Pedagógicas y Escuelas Normales con las instituciones de IE más consolidadas, tanto para llevar a cabo proyectos de carácter nacional (aprovechando la amplia cobertura de esas redes institucionales), como para intensificar la formación de investigadores en ellas. CONACyT y SEP serían sensibles a estas necesidades si se logra que las instituciones mencionadas propicien las condiciones necesarias y que sus investigadores se motiven.

Una coyuntura especialmente favorable es la inminente reforma de la enseñanza secundaria que podría estimular a muchos investigadores de escuelas normales superiores y universidades pedagógicas.

CAPÍTULO 21

REFLEXIONES SOBRE UNA PROPUESTA INTEGRAL PARA CONOCER LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA NACIONAL

María de Ibarrola*

Al revisar, por invitación de Mario Rueda, la propuesta de publicación de este estado de conocimiento sobre la investigación de la investigación educativa 1992-2002, se me renovaron una serie de reflexiones que he realizado con regularidad sobre el tema; que en ocasiones he defendido como posiciones importantes para el desarrollo de nuestra “profesión como investigadores” en diferentes conferencias o ponencias, que he tratado de aplicar como miembro de comisiones evaluadores diversas (en distintas instituciones e incluso en el Sistema Nacional de Investigadores) y que tengo ahora oportunidad de reunir y poner por escrito, de manera informal, como una conversación con los autores y los lectores de esta más reciente versión del conocimiento que tenemos ante nosotros.

Fue sin duda un acierto el que el tema de la investigación de la investigación educativa haya nacido junto con los primeros esfuerzos de organización de los investigadores en educación en el país. En el I Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981), antecedente directo de los congresos realizados en esta época y también del Consejo Mexicano de

* Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

Investigación Educativa, quedó claro que se buscaría no sólo sistematizar el estado del conocimiento sobre la educación que se había producido a partir de los años sesenta (y, de ser posible, rastreando orígenes en las primeras décadas del siglo XX) sino que se debería hacer un esfuerzo especialmente orientado a conocer “las condiciones de producción” de ese conocimiento.

También alcanzó un lugar por derecho propio lo que se llamó el impacto de la investigación educativa sobre la política educativa nacional, como expresión en cierta forma —y que ahora aceptamos muy reducida— del papel que tendría la investigación en el mejoramiento y transformación de la educación nacional, tema que también forma parte de este estado de conocimiento. Con esta decisión que, si mal no recuerdo, se debe a Jean Pierre Vieille y a Pablo Latapí, dimos los primeros pasos hacia una organización gremial con una visión mucho más amplia para el conocimiento de nosotros mismos, más allá de los catálogos de personas, sus publicaciones o los estados del arte que llevan a cabo otras disciplinas.

La investigación sobre la investigación educativa tenía, a su vez, el claro propósito de identificar los factores que podrían incrementar el número de investigadores dedicados al conocimiento de este campo de la realidad nacional y, en particular, de aquellos factores que podrían mejorar la calidad en la producción de conocimiento. La percepción de que una parte relativamente numerosa de quienes se consideran investigadores en educación no realiza trabajos que reúnan plenamente los criterios de una investigación de calidad estuvo presente desde entonces y hasta ahora.

En todos los congresos nacionales subsecuentes, la investigación de la investigación educativa conservó su lugar como uno de los temas básicos de interés y son ya cuatro los textos formales de que disponemos al respecto: 1981, 1993, 1995 y 2003. En el capítulo 1 de este volumen Eduardo Weiss y Martiniano Arredondo hacen un excelente resumen de los textos de 1993 y 1995. Este último es en realidad el mejor ejemplo de cómo deberían ser nuestros estados de conocimiento sobre nuestra propia actividad, por basarse en la visión de las condiciones de producción de conocimientos relativamente delimitados. Un asunto pendiente de este Congreso Nacional será el de promover nuevamente el esfuerzo necesario para una síntesis más actualizada.

Como lo señalan Weiss y Arredondo, la investigación sobre la investigación educativa se ha centrado predominantemente en el estudio privilegiado de cuatro factores:

- 1) las instituciones en las que se realiza la investigación educativa;

- 2) los programas de posgrado en educación, como mecanismo privilegiado de la formación de nuevos investigadores;
- 3) las políticas públicas de apoyo a la investigación, incluyendo los financiamientos posibles y
- 4) los canales y medios que se han ido construyendo para dar a conocer los resultados de la investigación educativa.

Con menos énfasis, algunos estudiosos han incursionado en los rasgos de los investigadores en educación (sus grados académicos, sus publicaciones) incluso, en el presente estado de conocimiento sobre el tema, se intenta calificar el diferente “capital cultural” que poseen diversos investigadores en educación en el país con base en criterios empíricos realmente pobres para un concepto tan complejo.

En los primeros intentos de organización gremial/académica, hacia 1981, la identidad del investigador en educación no tenía referentes precisos ni en cuanto a la formación previa ni en cuanto al lugar de trabajo, como tampoco por sus actividades principales y los productos de esas actividades, ni por el reconocimiento externo de quienes se consideraban investigadores en otras áreas del conocimiento. Estos últimos, por cierto, ante la creación del Sistema Nacional de Investigadores, empezaban también a enfrentar, desde distintas áreas del conocimiento, la necesidad de definir los criterios que los identifican como tales.

Creo que con los esfuerzos realizados, en particular en los últimos diez años, tenemos ya un mejor conocimiento sobre el número de investigadores en educación que hay en el país, al igual que su distribución geográfica, sus grados formalmente alcanzados, su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, el tipo de instituciones donde se localizan y, por supuesto, con base en los estados de conocimiento, los temas o problemáticas sobre los que enfocan sus actividades y los resultados de conocimiento que aportan, la manera como los dan a conocer y los canales que utilizan para ello.

Los distintos estudios me dan elementos para una reflexión actual, muy personal, sobre las dificultades para articular un conocimiento integral sobre la investigación educativa en el país. Algunos de los criterios y referentes se han ido precisando pero, en general, todavía restan confusiones que será conveniente ir deslindando poco a poco. Tenemos el conocimiento, más o menos superficial de algunas piezas pero no logramos todavía dar forma al eje que ordena y guía la articulación entre las mismas.

Parece que el término integrador de que se trata de “un campo en construcción”, satisfizo por un tiempo esa inquietud de conceptualizar los

procesos inacabados o incluso perversos (que condujeron a resultados ajenos), las lagunas y los vacíos, la confusión de funciones, las presiones que exigieron el cumplimiento de otras funciones sociales, que observamos en desarrollo de la investigación educativa. Pero es indispensable llegar a diagnósticos más puntuales sobre la naturaleza de esos procesos y la desarticulación entre ellos. No podemos ignorar el principio básico de la continua transformación del conocimiento en todas las áreas, al igual que la constante interacción interdisciplinaria y transdisciplinaria que define la esencia de la construcción y el desarrollo del conocimiento en cualquier campo.

Creo que hace falta aprovechar mejor algunos enfoques teóricos relativamente recientes para ampliar ese conocimiento sobre nosotros mismos, tanto en lo que refiere a cada uno de esos factores ya analizados, como respecto de la manera como se han influido unos a otros. En mi opinión, se trata de un esfuerzo que logre integrar, articulando de manera orgánica, siete diferentes escalas de factores que influyen en la conformación de nuestro campo:

- 1) La escala individual: los rasgos de quienes hacen investigación educativa (incluyendo los procesos de formación que requieren);
- 2) los establecimientos (organizaciones académicas, instituciones) que a su vez se podrían distinguir en dos tipos: *a)* los establecimientos en los que trabajan, y *b)* aquéllos en donde se forman (incluyendo las condiciones institucionales de trabajo, la manera como los actores contribuyen a definir esas condiciones o ven su trabajo delimitado por ellas o la manera como se establecen y desarrollan, los procesos y las estructuras curriculares);
- 3) el proceso mismo de trabajo, en particular la manera como se integran tanto entre los individuos como en los establecimientos y en todo el gremio las funciones básicas de todo trabajo intencional con el conocimiento: la investigación, la docencia, la difusión, la divulgación y la más reciente, la transferencia o trabajo conjunto de creación de conocimiento con otro tipo de actores sociales y su aplicación para la innovación o la solución de problemas puntuales;
- 4) el campo de conocimiento que se va configurando, los temas y problemas que se abarcan, los resultados o tesis que se validan, por lo menos temporalmente, las nuevas preguntas que se abren, las incógnitas que se perciben (creo que este es precisamente el objeto de atención de los diferentes estados de conocimiento de la otras áreas);

- 5) las formas que alcanzan los productos derivados de las actividades y tareas de configuran los procesos señalados, algunas más fáciles de cuantificar (las publicaciones, las personas “formadas), otras todavía muy difíciles: la calidad de los productos, según la naturaleza propia a cada uno de ellos, que la define;
- 6) las relaciones que establecen con otros investigadores (en particular mediante la discusión y difusión de los conocimientos generados, incluyendo la evaluación que merecen) y la forma o institucionalidad que alcanzan las organizaciones gremiales o bien comunidades académicas o científicas y su alcance local, nacional e internacional);
- 7) Las políticas científicas locales, nacionales e incluso internacionales de impulso a la investigación. En cada una de estas escalas, los elementos que le son propios pueden responder a diversas características y pueden coexistir o haberse desarrollado de manera desigual.

Las distintas escalas sólo con fines analíticos se pueden describir de manera separada, puesto que están estrechamente imbricados entre sí, pero también es posible observar desarrollos desiguales entre ellos. En el fondo tendríamos la ilusión de poder responder preguntas como ¿Qué fue primero? ¿Qué requiere ahora nuestro campo de conocimiento con mayor prioridad? ¿La formación de los individuos, la creación de instituciones, el procesamiento adecuado de cierto tipo de conocimiento? ¿La definición de políticas y leyes que mejoren el financiamiento disponible o aseguren la creación de instituciones?

En el caso de México podemos identificar fechas concretas para la creación de ciertas instituciones especializadas en investigación educativa: el CEE en 1961; los antecedentes del CESU (Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza) en 1969; el DIE en 1971; la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 (aunque un núcleo de investigación que se incorpora en ella, el Instituto Nacional de Investigación Educativa, tenía ya varias décadas existiendo); o para la creación de programas especializados en la formación de investigadores (las fechas de establecimiento de los programas de docencia son datos ya muy claros) y más recientemente la conformación de una organización gremial de alcance nacional.

Pero esas instituciones o esos programas especializados de formación de investigadores y el gremio mismo no hubieran podido sostenerse sin cierta consolidación de la sustancia básica que les da razón de ser: el conocimiento que se procesa en ellos y el reconocimiento social de su impor-

tancia por los efectos que ha tenido, sea en la interpretación y explicación de la realidad educativa, sea en su transformación.

La reflexión exige entonces tomar en cuenta, de manera casi paralela a las personas y las instituciones que se crearon para procesar el conocimiento, las organizaciones gremiales y las políticas, todo ello con relación al conocimiento mismo de “lo educativo”.

Son cuatro los tipos de enfoques teóricos de los que se pueden derivar elementos conceptuales y metodológicos para conformar ese necesario conocimiento de las diferentes escalas que afecta el desarrollo de la investigación educativa: los enfoques para el estudio de las profesiones; los neo institucionales para el análisis de las organizaciones académicas que se dedican a la investigación, los nuevos enfoques sobre las políticas educativas y, más recientemente, los estudios sobre las redes sociales de conocimiento.

LAS APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS DE LAS PROFESIONES

Aprovechando sobre todo las aportaciones de José Joaquín Brunner, en una investigación desarrollada entre 1986 y 1990, propuse el análisis de procesos históricos más o menos largos, en el interior de los cuales fue posible identificar varios referentes o dimensiones: disciplinarias (o de sectores del conocimiento), laborales, escolares, profesionales y gremiales que condujeron al tipo de consolidación que, para 1990, tenía esa figura profesional denominada “técnico medio agropecuario”, ideada hacia principios de la década de los setenta. Los resultados del análisis permitían ver que esos procesos no se desarrollaron de manera consistente entre sí y que, en el periodo analizado de 25 años, habían incidido en la construcción social de una profesión llena de rupturas y muy lejos de alcanzar una consolidación social.

Aplicando esas ideas a la profesión de investigador en educación —y con nuevos elementos de reflexión— esos procesos serían básicamente los siguientes: el reconocimiento de una necesidad o problemática social cuya solución es posible (en el corto o largo plazos) mediante la investigación (la manera como se logra ese reconocimiento y la identificación de quienes lo impulsan); la construcción y consolidación de un ejercicio laboral sustentado e impulsado por los conocimientos que procesa y en la manera (científica) como los procesa (apegado a ciertos métodos, alcanzando una codificación teórica muy compleja de ese conocimiento); la apertura de un mercado de trabajo mediado por establecimientos: organizaciones concretas o instituciones en las que ese ejercicio profesional ocupa un lugar

exclusivo o un lugar preferencial; un ámbito específico de formación (escolar y/o gremial) como el mecanismo fundamental de ingreso a la profesión; reconocimiento y aceptación social, derivado de la eficiencia del ejercicio profesional; estatus profesional y organización gremial.

La idea guía para la aplicación de este enfoque sería entender que la investigación educativa del país es producto, a la fecha, del desarrollo desigual de los diferentes procesos, que no guardan una adecuada consistencia entre sí, ni entre ellos ni al interior de cada uno de ellos, por lo que los resultados que vemos a la fecha son desiguales y, en muchos casos, es posible identificar rupturas, vacíos y lagunas que dificultan sobre manera la consolidación de los grupos de investigación y por ende un mejor desempeño de la investigación educativa en México (situación por cierto que cada gremio de investigadores en el país puede argumentar en el caso de su campo de trabajo).

LOS ESTUDIOS SOBRE LAS ORGANIZACIONES ACADÉMICAS

Por otro lado y con base en los trabajos de Burton Clark creo que es fundamental estudiar a fondo las organizaciones dedicadas a generar y procesar el conocimiento y que, en general, se han localizado en las instituciones académicas de educación superior; los actores individuales se estudian en la medida en que influyen en la construcción de las instituciones y en la medida en que las instituciones concretas delimitan y/o impulsan sus acciones. Estos trabajos contribuyeron a construir el enfoque neo institucional a partir de lo que descubren al interior de las instituciones académicas. Se trata de organizaciones que tienen características peculiares, ya que su materia prima de trabajo es el conocimiento: “esa sustancia singularmente intelectual totalmente distinta de la que se encuentra en otro tipo de organizaciones”; instituciones donde las formas de trabajo se delimitan no sólo por las exigencias que plantean las disciplinas del conocimiento (el conocimiento de lo educativo por supuesto tiene sus especificidades) sino por el entrecruzamiento de aquéllas con las formas de gestión y administración de los establecimientos mismos”.

Esas características, presentes desde la gestación de cada institución particular, definen y determinan su desarrollo futuro al estilo de una “impronta genética”. En las instituciones académicas las formas de gobierno y las relaciones de autoridad son fundamentales y positivas en la medida en que respetan el *dominio sobre el conocimiento y las jerarquías de autoridad se sustentan en él*. Ese dominio les da a los miembros de la institución una autoridad

real para influir y decidir el destino de la misma pero, en particular, para conducir y desarrollar su propio trabajo: es ésa la base de *la autonomía y la libertad de cátedra*.

Los mencionados trabajos refieren que la naturaleza y la dinámica propias del conocimiento son las que deberían imponer las lógicas de crecimiento de la institución, y que las instituciones académicas pueden entonces desarrollarse en el ámbito de una ecología académica que propicia un crecimiento *equilibrado* entre los distintos componentes de la institución y *sustantivo*, es decir, que se rige por el dominio de los investigadores sobre la evolución de las disciplinas que manejan. Las transgresiones o desviaciones de ese principio darán lugar a resultados institucionales de muy baja calidad e incluso resultados distintos a los buscados, si las instituciones crecen como reacción a alguna exigencia externa opuesta al avance del conocimiento y en particular al dominio de sus principales actores sobre él.

Creo que estos conceptos nos dan la capacidad de identificar y reflexionar sobre tres aspectos puntuales: *a)* la manera como se procesa el conocimiento de “lo educativo” e interactúan entre sí las funciones básicas de manipulación del conocimiento en ese campo; *b)* el dominio y la autoridad de los actores sobre su materia de trabajo; *c)* las razones que definen o predominan en la creación y el crecimiento de las instituciones.

Respecto de la manera como se procesa el conocimiento de lo educativo, puedo identificar dos grandes consideraciones: una, la lucha de paradigmas entre la pedagogía y las ciencias sociales aplicadas a la educación. Dos la confusión de funciones, en particular la docencia con la investigación y la investigación con la acción, que incluso alcanzaron conceptos ampliamente utilizados en nuestro medio: el “docente investigador” y la “investigación-acción”.

El contenido mismo y la manera de acercarse al conocimiento, en interacción con las instituciones y las funciones de la investigación educativa, ha sido difícil de delimitar. Junto con otros investigadores, la posición que he sostenido es que lo que pasó en la década de los sesenta fue la irrupción de una nueva forma de conocimiento de lo educativo con el instrumental teórico y empírico de las ciencias sociales frente al conocimiento de corte más filosófico, humanístico y ensayístico que había confluído en el desarrollo de la pedagogía. Este impacto de las ciencias sociales en la educación, a su vez, era producto de las transformaciones sociales de la educación y en particular de la escolaridad: el acceso universal a la escuela primaria, las presionantes demandas de diferentes grupos sociales por acceder a la escolaridad y la masificación de las formas de atención otorgadas por el sistema escolar; la complicación de las instituciones

escolares, la influencia de la escolaridad en la estructuración socioeconómica de la sociedad y en el desarrollo económico del país; las revoluciones científicas y tecnológicas que alteraban la visión enciclopédica previa del conocimiento a transmitir y obligaban nuevamente al retorno de las didácticas específicas.

Pero estos fenómenos —y muchos más que no es el lugar de conceptualizar— se ven acompañados de dos factores que explican la capacidad de las ciencias sociales de desbancar a la pedagogía como la disciplina de lo educativo (por lo menos durante varias décadas, hasta fechas recientes en que presenciamos la reconstrucción de ese campo con la adecuada selección de los aportes de las otras disciplinas).

Por un lado, la aplicación de las ciencias sociales a la educación resultó enormemente fructífera para ellas y les dio un gran impulso, puedo mencionar como ejemplo la importancia que tuvo para la sociología el descubrimiento de las desigualdades sociales en el acceso a la escuela, en el desempeño escolar, en el destino de los egresados, etcétera (cada ciencia social podría identificar cuál fue la naturaleza del impulso que recibió al intervenir en el estudio de lo educativo).

Por otro lado, la pedagogía había ido perdiendo esa capacidad de explicar lo educativo. Una hipótesis burda —que conservo como inquietud sin darme el tiempo para resolverla— es la de que la separación entre la Escuela Nacional de Altos Estudios de la UNAM y la Escuela Normal Superior en la década de los veinte tuvo efectos muy nocivos para ambas instituciones: el Colegio de Pedagogía se quedó sin práctica y la Escuela Normal Superior se quedó sin teoría. Ninguna de las dos instituciones conservó entonces el dominio de los instrumentos teóricos y metodológicos que le permitirían conservar el dominio cognitivo de lo que estaba sucediendo.

En el caso de las escuelas normales propuse, en un análisis histórico de la formación de maestros a lo largo del siglo XX, que la diferencia estaba entre el escaso número de maestros normalistas debidamente formados en ese tipo de escuelas y la contratación masiva de docentes que después tuvieron que ser “formados” (nivelados, capacitados, actualizados) mediante programas especiales de gran envergadura como el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, los Cursos de Verano o la educación a distancia por radio. Esta diferencia obligó a las escuelas normales a dar continuamente de sí, presionadas por esa exigencia externa y sin disponer de las condiciones que permitieran recuperar y teorizar sobre todas las transformaciones educativas que se estaban dando.

En mi opinión también se inició otro fenómeno en esa época: la posibilidad de desarrollar de manera creciente una especialización en investiga-

ción educativa, esto es, de producir conocimiento sobre lo educativo de manera separada de quienes lo practican cotidianamente, como había sido el caso de la pedagogía del siglo XIX, la posibilidad, pero también la necesidad, de contar con personas especializadas exclusivamente en la investigación (al igual que ahora identificamos la necesidad de contar con personas especializadas en difusión o en planeación)

Como funciones básicas en la manipulación del conocimiento, la docencia y la investigación comparten entre sí algunas actividades puntuales, pero sus finalidades globales son distintas, al igual que las lógicas de articulación del conjunto de actividades que las conforman, las exigencias de quienes se benefician de ellas o las requieren, los tiempos y momentos en los que se deben tomar decisiones profesionales básicas, y los resultados de cada una son muy diferentes.

Se trata de dos profesiones distintas en un mismo redil académico, a las cuales hay que agregar ahora necesariamente la difusión o divulgación del conocimiento, aunque la vieja fórmula de una relación lineal y secuenciada —que va de quienes producen conocimiento a quienes se enteran posteriormente de él— se ve complementada, y en ocasiones sustituida, por aquella que ve otra manera de producir conocimiento de manera conjunta entre diversos actores, lo que actualmente se denomina transferencia (producción conjunta de conocimiento en vinculación con otros actores) como actividades que requieren una formación profesional de alto nivel. En el caso de la educación se confunden particularmente al ser el objeto de conocimiento de unos y el campo institucional de trabajo de otros.

Las necesidades educativas actuales, lo he repetido en diversos foros, las posibilidades que ofrecen las instituciones creadas, por un lado, y las nuevas tecnologías de comunicación, por otro, no sólo ameritan sino que exigen profesionales con niveles muy altos de especialización en el desempeño de cada una de las funciones académicas clásicas. Las instituciones y la solución de los problemas sociales requieren de todas las funciones, pero los actores en lo personal pueden responder a diferentes perfiles: docente, investigador, difusor del conocimiento educativo. Son pocos los actores en lo particular que podrán integrar de manera equilibrada dos y hasta tres de las funciones señaladas y realizar una actividad muy meritoria pero, para beneficio de todos, es indispensable reconocer que cada una de ellas tiene sus méritos propios, no tiene por qué haber diferencias tan agudas en los salarios ni en el reconocimiento social que ameritan, pero, en particular, no se puede evaluar a los docentes con los criterios de productividad de la investigación.

En este espejismo quienes salieron perdiendo fueron los docentes; la integración docencia-investigación se puede dar orgánicamente en lo referente a la formación de nuevos investigadores, pero difícilmente la podrán lograr quienes dan formación básica general a niños y adolescentes o quienes forman a los profesionales del país. La necesaria integración de todas estas funciones se debe dar de manera institucional, con el reconocimiento adecuado de quienes realizan las otras funciones académicas y el establecimiento de los canales y los mecanismos adecuados para que cada función pueda aprovechar los resultados de las otras para su mejor desempeño. Lo que hemos observado a lo largo de estos años de crecimiento de la investigación educativa, y en particular de crecimiento de su prestigio frente a la docencia, es el rompimiento institucional del conocimiento educativo y la separación entre la manera como lo tratan los investigadores y la forma como lo tratan los docentes.

La conciencia de esta separación, pero en particular la diferencia de prestigio entre ambas funciones, afectó la formación de investigadores y de docentes nuevos.

Hacia los años ochenta, la mayor parte de los investigadores de tiempo completo dedicados a este campo provenían de diversas disciplinas sociales y humanísticas, algunos cuantos, inclusive, provenían de las ciencias exactas. Por otra parte, muchos nuevos profesores de tiempo completo en las universidades (el crecimiento del personal de carrera hasta alcanzar cerca de 30% del total se da en la década de los setenta), a los que se les solicitó entonces integrar las funciones de investigación, docencia y difusión, creyeron encontrar en la investigación educativa el espacio para el desarrollo de la primera de esas funciones. Cuando las políticas de apoyo restringido a los programas de educación superior exigieron como criterio de calidad para la asignación presupuestal el que los profesores contaran con algún posgrado, muchos optaron por las maestrías en educación.

En 1984 la formación de los normalistas se elevó por decreto a licenciatura; por efecto del mismo, los maestros de las escuelas normales pasaron a ser docentes e investigadores. Esto se fundamentó con precisión en el estado de conocimiento de 1993, junto con la identificación de la falta de preparación de los maestros para ello. Tal vez faltó decir entonces que el plan de estudios de la licenciatura en educación normal incorporó con fuerza la formación para la investigación como base de la formación docente profesional, por lo que el concepto del “docente-investigador” —hasta la fecha en discusión— se conserva como un espejismo que sigue dificultando la identificación de quienes son investigadores en educación, a diferencia de quienes se dedican fundamentalmente a la docencia.

Por lo que refiere a las instituciones, hemos reconocido y sistematizado la diferencia entre establecimientos en los que la investigación educativa especializada tiene algún lugar.

Hay instituciones dedicadas de manera exclusiva a la investigación y desarrollo educativos, como es el caso, tal vez único, del Centro de Estudios Educativos AC, aunque una buena parte de sus actividades podría también calificarse como de venta de servicios profesionales en el área de planeación o innovación educativa.

Otros establecimientos son dependencias de instituciones mayores, pero se dedican también de manera prioritaria a la investigación como pueden ser los departamentos de Investigaciones Educativas y de Matemática Educativa del CINVESTAV o el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM. En estos casos, lo que se modifica es la naturaleza de la institución de la que dependen: el CINVESTAV es una institución dedicada a la investigación y a la formación de investigadores en los que la investigación se comparte con la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría o doctorado. En la UNAM, a pesar de las nuevas disposiciones, tradicionalmente la investigación estuvo separada de la docencia, como se observa al comparar el Colegio de Pedagogía, en donde la investigación educativa no ha logrado todavía todas las condiciones institucionales básicas, con el CESU, que debe buscar en el Colegio de Pedagogía la posibilidad de impartir la docencia de posgrado que ahora se exige a los investigadores.

Otros establecimientos orientados exclusivamente al campo de lo educativo, en particular a la docencia de licenciatura —como es el caso de la UPN o de las escuelas normales— han tenido enormes dificultades para deslindar y articular las diversas funciones requeridas para el procesamiento del conocimiento y en particular para lograr un núcleo sólido de investigadores entre todo el personal que las conforma.

La pregunta es entonces más precisa a las instituciones, por qué algunas logran el ambiente necesario para que todos sus investigadores, o la mayoría, tengan una elevada productividad y otras no. Es interesante el dato de “densidad de investigación en una misma institución”. Aunque siempre habrá lo que algunos autores denominan “madera muerta”, refiriéndose a los investigadores que no producen, en algunas instituciones la mayor parte de su personal tiene una productividad elevada de investigación; en otras, son unos cuantos los que la logran. En algunos establecimientos la mayoría de sus académicos serán reconocidos como investigadores nacionales en educación y tendrán una línea consolidada de estudio y múltiples trabajos publicados al respecto. En otros casos los

actores tendrán un trabajo predominante de docencia y eventual de investigación. Es ahí donde se hace más visible el espejismo del binomio “docente-investigador”.

Un dato interesante derivado de algunos de los actuales estados de conocimiento que cubren la producción de investigación de la década 1992-2002 —que tuve oportunidad de revisar en borrador— es que la mayoría de los trabajos reportados en los estados de la república son únicos de los investigadores, mientras que muy pocos investigadores han publicado más de cinco trabajos sobre un mismo tema o línea de investigación, definidos estos últimos por Casas y Luna como “el núcleo duro” de investigadores. ¿Qué significa esta atomización de publicaciones? ¿Será posible que quienes se dicen investigadores en educación publiquen sólo dos trabajos en diez años? ¿O cabe más bien la posibilidad de que quienes realizan investigación educativa transitan por diferentes subcampos de interés sin encontrar la manera de profundizar en alguno de ellos? O, finalmente, ¿los investigadores adscritos a muchas de las instituciones orientadas a la investigación educativa, en realidad están haciendo muchas otras cosas y sólo una parte de su tiempo se destina a la investigación?

Otro de los datos que se mencionan en los estados de conocimiento refiere a la escasa calidad de muchas de las publicaciones encontradas. En este caso por calidad estoy entendiendo exclusivamente la respuesta a la naturaleza misma del producto que se pretende calificar. Los productos de investigación tienen criterios específicos cada vez más claros. Muchos de los escritos o publicaciones del área no los cumplen.

Al respecto no está de más agregar una consideración adicional a los comentarios que ya se hicieron en este volumen sobre la evaluación externa que hicimos un grupo de investigadores sobre la productividad de los académicos adscritos a la Unidad de Investigación de la UPN-Ajusco. El resultado más claro —desde mi punto de vista— fue el número tan elevado de académicos que no tenían ningún trabajo terminado. Las evaluaciones de las publicaciones de varios de ellos podrían discutirse, pero ese dato concreto era inapelable desde el punto de vista de una evaluación de quienes estaban entonces adscritos a la investigación en esa institución.

Creo que ése es otro rubro que debe analizarse con mayor cuidado: qué significado tiene para el campo el que muchos de quienes se adscriben al mismo hayan realizado apenas uno o dos trabajos de investigación a lo largo de la década.

Lo anterior sin duda no puede separarse de la cantidad y diversidad de deficiencias que afectan a las instituciones supuestamente dedicadas a la investigación educativa. En particular encontramos, desde mi punto de

vista, dos grandes problemas: la creación o el crecimiento de las instituciones como respuesta a presiones externas, ajenas a la lógica de la investigación y debido a dos causas. La primera es la necesidad política de dar respuesta política a dos tipos de presiones: *a)* la demanda social por mayor escolaridad, que ahora llega a los posgrados o *b)* la respuesta a presiones sindicales para impedir la valoración del incumplimiento de los criterios de calidad de los productos que tenga efectos sobre las categorías académicas (laborales). Germán Álvarez hace un estudio muy interesante al respecto en su tesis de doctorado. Cada institución concreta pudo haberse visto afectada de manera diferente por ese tipo de presiones.

El segundo gran problema es la contradicción entre la falta de autoridad académica real de muchos de quienes realizan investigación educativa y la existencia institucional, por principio propio de las instituciones de educación superior, de una “autonomía y libertad de investigación”. Por un lado muchos académicos no tendrían la capacidad personal para diseñar, dirigir y elaborar trabajos de investigación de calidad; por otro, los marcos institucionales impedirían cuestionar o evaluar esta incapacidad. En ambos casos lo que sale perdiendo es la posibilidad de consolidar paulatinamente el dominio de los investigadores sobre el conocimiento y los métodos para llegar al mismo.

OTRO ENFOQUE SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Dicen los teóricos de las organizaciones académicas que sin duda el contexto nacional de la investigación científica y las políticas públicas al respecto influyen en los procesos institucionales pero no los determinan fatalmente (a menos, diríamos pensando en las escuelas normales del país, que dependan directamente de una autoridad burocrática). Cada institución desarrolla su propia estructura y sus procedimientos para fortalecer las tareas y funciones sociales que constituyen sus objetivos. La comunidad científica y las políticas científicas internacionales también ejercen su influencia. Son las instituciones académicas y sus criterios de ingreso y promoción las mediadoras en la construcción de la profesión de investigador. Pero al tener ahora las instituciones académicas una dependencia tan grande de otras supra instituciones como el SNI y el CONACyT o los diversos programas que impulsa la SESIC, los estímulos económicos a los investigadores y en la asignación de los presupuestos de investigación, la influencia de esta últimas permea fuertemente a su vez, los criterios internos de las instituciones.

Son contados los periodos en que ha habido políticas específicas de apoyo a la investigación educativa. En alguna época el CONACyT las integró en uno de sus programas nacionales indicativos de investigación, pero no duró más allá de un sexenio. Actualmente es la Secretaría de Educación Pública la que da cierto apoyo al dedicar una bolsa presupuestal a la investigación y plantear preguntas concretas para las que requiere solución con base en el conocimiento científico. Los nuevos enfoques sobre las políticas públicas descubren un espacio elevado de negociación en su definición y en su ejecución, en función de la legitimidad y la fuerza de diferentes tipos de actores interesados y la posibilidad de incorporar sus intereses en la agenda política y de exigir el cumplimiento de la misma hasta su evaluación.

Al respecto habría que analizar lo que dicen los diferentes estados del conocimiento sobre el tema, pero diversos investigadores ya los han propuesto e incorporado en sus trabajos. Recuerdo en particular los de Rollin Kent y Sylvie Didou que seguramente están citados en los estados de conocimiento que corresponden a las investigaciones sobre la educación superior. Un teórico muy accesible para entender ese enfoque es Luis F. Aguilar.

Es evidente que son las actuales políticas de evaluación del trabajo académico las que más influencia han tenido sobre la conformación reciente del campo. Aunque son relativamente pocos los investigadores en educación que han logrado un lugar específico en el Sistema Nacional de Investigadores, los criterios del sistema han ido permeando todos los criterios de evaluación de las instituciones e incluso de nuestro gremio.

Creo que lo que tenemos ahora que analizar es cuál ha sido la influencia que, como gremio, hemos tenido en la definición de los criterios de evaluación que están afectando de manera tan clara el desarrollo de toda la investigación del país. Como miembro de muy distintas comisiones evaluadoras, incluyendo la comisión de evaluación del CINVESTAV, que cubre todas las áreas de conocimiento que se manejan en esa institución, y la comisión del área de Humanidades y Ciencias de la Conducta del propio Sistema Nacional de Investigadores no me es difícil concluir que hasta la fecha predominan los criterios derivados de las áreas de conocimiento más sólidas del país, y las prácticas propias de esos campos de conocimiento en los contenidos de esos criterios, que se pretenden universales. También debo reconocer que en la medida en que hemos podido precisar y ejemplificar criterios nuevos y contenidos propios del área, éstos son aceptados y pueden ir ocupando los lugares que les corresponden.

Hasta la fecha no quedan claros los criterios que definen a un investigador en educación en el país. El Sistema Nacional de Investigadores reconoce 133 investigadores nacionales del área de humanidades y ciencias

de la conducta con disciplina educación más 17 candidatos, a los que habría que agregar 21 investigadores del área de ciencias sociales que trabajan el tema de educación, como se señala en el presente libro. Vale la pena analizar los criterios que fija el SNI y la expresión que adquieren cuando se estudian los informes o *curricula* de los investigadores en nuestro campo (lo hago con base en mi experiencia como evaluadora)

- 1) La posesión del grado de doctor formalmente acreditado (lo que implica un proceso específico de formación en las instituciones escolares de posgrado). En alguna época el SNI no aceptó equivalentes, por lo que quedaron fuera del sistema varios de los primeros investigadores de nuestro campo a pesar del amplio reconocimiento de que gozan en nuestro medio; en épocas recientes se aceptaron los equivalentes con base en el análisis de los libros de investigación producidos por estos académicos. A la fecha, las nuevas generaciones de investigadores en educación tuvieron ya la oportunidad de realizar sus estudios de doctorado en el país o incluso en el extranjero, lo que permitió incrementar el número de candidatos del SNI en nuestro campo.
- 2) Un segundo criterio del SNI es la contratación de tiempo completo en una institución reconocida para tal efecto, de hecho, el Sistema sigue teniendo problemas con la aceptación de investigadores, en particular de las ciencias duras, que se desempeñan, por ejemplo en las empresas. En el caso de la investigación educativa este criterio se presta a muchas confusiones cuando lo argumentan los profesores de tiempo completo de las instituciones de docencia.
- 3) La publicación de los productos derivados del trabajo, mediada por el arbitraje estricto de los pares (lo que implica el cumplimiento interno de una serie de procedimientos y criterios teóricos, metodológicos e incluso de forma en la presentación de los resultados). En este rubro resulta interesante la variedad de productos de los investigadores en educación (que he observado también en el análisis de los productos de los investigadores del DIE) y la ausencia de un arbitraje estricto, conforme al formato de las revistas de las ciencias duras, en la mayoría de ellos. Predominan los libros y capítulos de libros. Pero no solamente eso, también es notoria la gran cantidad de establecimientos editoriales que avalan esos libros e incluso la gran variedad de formatos de libros. En todo caso, el trabajo de investigación, sea publicado en forma de artículo científico, libro, capítulo de libro o ponencia, deberá mostrar con claridad la metodología usada para el acercamiento a la realidad.

En las distintas comisiones en las que he participado en la práctica ha sido muy difícil reconocer el trabajo de investigación que muchas veces está detrás de las propuestas de docencia o de difusión, distinguir los productos de docencia supuestamente derivados de trabajos de investigación (es el caso de las didácticas específicas, en particular matemática educativa) o el valor de los ensayos interpretativos o reinterpretativos de obras de otros, o los casos en donde un supuesto trabajo de investigación da origen a materiales de difusión o a programas de innovación o de evaluación educativa.

En general, los evaluadores de otras áreas del SNI se basan en evaluaciones previas hechas por los pares; es precisamente a eso a lo que refiere el rubro “artículos en revistas con arbitraje estricto” que es, tal vez, el producto de investigación más cotizado (además de que en muchas áreas de conocimiento es excepción publicar el conocimiento producido por otras vías). Nosotros tenemos por tradición otras formas de publicar y de avalar las publicaciones, que no responden al formato de “artículo de investigación”; por ejemplo los seminarios que conducen a la elaboración de los libros colectivos, pero no hemos logrado todavía la autoridad académica al respecto ni la claridad de criterios que permitan deslindar la calidad de los productos de distintos investigadores. Tampoco hemos consensuado una lista de revistas de cuyo arbitraje estamos convencidos que garantiza calidad, que no sean las que aparecen en el Social Science Citation Index.

- 4) Un cuarto criterio del SNI es el uso de esos conocimientos como base o apoyo para el desarrollo del campo: las famosas “citas”. Este rubro de las evaluaciones del ejercicio profesional del investigador es uno de los que más confusión causa en nuestra área. No hay un registro sistemático de las citas. Tampoco, la “buena costumbre” de enviar copia del propio trabajo al investigador que hemos citado. Pero es que el registro de las citas exige a su vez de toda una actividad gremial que implica desde los técnicos, que recopilan las citas en el campo, hasta los grupos de árbitros que deciden que tipo de cita y en qué contexto tiene más valor que otro. Se trata de una especialización en el campo de la investigación que recibe el nombre de cientometría.

En el caso, por ejemplo, de los investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas un criterio indispensable para promoverse a titular D es el de tener el promedio internacional de citas para la especialidad en artículos de investigación con base en el Scientometric Datafile, y sin incluir autocitas. Ello, a su vez, significa publicar en algu-

na de las 100 revistas incluidas en el Social Science Citation Index para el área de Educación, 98% de ellas estadounidenses. A los investigadores unidos de los departamentos de Investigaciones Educativas y de Matemática Educativa nos costó varios años y estudios lograr que la comisión institucional —en la que predominan investigadores de las “ciencias duras”— aceptara un equivalente a ese criterio. En el SNI, con el apoyo de todos los otros campos que configuran al área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, ese criterio no se ha tomado en cuenta hasta la fecha. Pero la fuerza del criterio está orientando un cambio visible en nuestra producción hacia los artículos y un evidente esfuerzo de los investigadores por enviar sus productos a esas revistas.

- 5) La formación de otros investigadores, medida a través de las tesis de licenciatura, maestría y doctorado dirigidas y ya concluidas es uno de los criterios fundamentales del SNI. Pero a pesar de que el área más privilegiada de la investigación sobre la investigación educativa ha sido la que corresponde al estudio de la formación de nuevos investigadores, nosotros no hemos definido cuáles son los criterios de calidad de esos programas.

Uno de los datos que más se me dificultó como evaluadora fue resolver el significado de aquellos informes en los que el aspirante a investigador nacional en educación o el aspirante a una promoción reporta más de 100 tesis de licenciatura dirigidas, o más de 25 o 30 de maestría e incluso de doctorado en las escuelas normales, en la Universidad Pedagógica Nacional o en las muy numerosas licenciaturas, maestría y doctorados en educación que existen en el país.

UN RASGO RECIENTE: LAS REDES

La identificación de “grupos de investigadores que trabajan de manera conjunta y sistemática bajo formas de relación y organización distintas a aquellas que están presentes en los espacios de las instituciones académicas” y la descripción de algunos de los principales rasgos de estas nuevas “comunidades interinstitucionales de investigación educativa” que destaca Georgina Gutiérrez en este estado de conocimiento, puede ser una categoría de mucha utilidad para conocer el desarrollo y consolidación de la investigación educativa. Es por cierto el capítulo en donde el “contenido” de la investigación educativa y el conocimiento alcanzan el lugar que les corresponde en un estudio sobre la investigación.

Sería recomendable que la continuación de este enfoque para conocer la investigación educativa tomara en cuenta también los productos obtenidos por estas comunidades y la posibilidad de compararlos con los logrados por las vías más institucionales y el tipo de hábitos y rutinas que establecen para resultar más eficientes que las instituciones tal y como las conocemos. Tal parece que el futuro de la investigación está en estas comunidades pero será fundamental conocer la relación que guardan con las instituciones establecidas, en particular si pueden generarse en ausencia de instituciones sólidas.

Creo que un enfoque de investigación que permita establecer con claridad el tipo de relaciones que se establecen entre investigadores de distintas instituciones, también permitirá impulsar aquellas necesarias tanto para mejorar la calidad de los productos en muchos casos como para contrarrestar la “impronta genética” institucional que impide a muchos académicos interesados en realizar buena investigación educativa contar con las condiciones adecuadas para ello. Los enfoques teóricos necesarios para introducirse al estudio de las redes han sido muy trabajados por Matilde Luna y Rosalba Casas, que se apoyan ampliamente en ellos para el análisis de las investigaciones sobre los estudios sociales de la Ciencia y la Tecnología.

CONSIDERACIONES FINALES

¿Qué hemos hecho como gremio para identificar la calidad de nuestros productos y para dar a conocer con fuerza y legitimidad los criterios propios?

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa tiene criterios menos estrictos: acepta equivalencias al grado de doctor y aunque exige como mínimo cinco trabajos de investigación, no hay una evaluación periódica de los miembros como lo hace el SNI. Pero sí aplica algunos criterios que han ido encauzando una mejor productividad entre nuestros miembros: la evaluación de las ponencias que se someten a los congresos nacionales y los criterios de publicación de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

En los estados de conocimiento todavía los criterios de calidad que se aplican son confusos, dispares y a veces inexistentes; en ocasiones hay una recuperación indiscriminada de lo que aparece en algunas bibliotecas, en otras se clasifican tipos de productos que se han aceptado pero aún no está “institucionalizado” un debate sobre la calidad de los trabajos y un claro registro de las tesis que se van conformando en los distintos campos o que se van descartando o cuestionando. Otro factor que influye muy posiblemente en esta ausencia de referentes externos de evaluación es la escasa producción colectiva de conocimiento, no tanto en cuanto al número de

investigadores que participan en un proyecto como en cuanto al diálogo y debate que se establece en torno a una línea u objeto de investigación. Son raros los temas en los que podemos rastrear un debate constructivo y enriquecedor y *público, que identifique los diversos aportes al conocimiento que se debate.*

El Consejo tiene todavía un arduo trabajo que realizar en la definición de esos criterios (con relación a los del SNI) pero también en relación con los criterios internos de cada institución. Esa sería una evidente incidencia en una de las políticas públicas que más está afectando a la investigación educativa. El Consejo debería dar la referencia a los evaluadores de las distintas comisiones. Creo que algunas tareas importantes para el Consejo serán:

- a) llevar un registro anual de las publicaciones de los miembros del COMIE y, de ser posible, lograr una biblioteca o archivo en la que se puedan localizar físicamente;
- b) publicar un boletín al respecto y sobre la base de los registros individuales y algunas categorías básicas como sexo, edad e institución de adscripción, facilitar estudios más sistemáticos sobre los miembros del Consejo y su productividad;
- c) impulsar investigaciones sobre las instituciones que albergan a los investigadores;
- d) organizar una discusión sistemática de cada uno de los criterios del SNI y definir el contenido propio y específico que el campo educativo impone a esos criterios.

La investigación educativa se ha desarrollado a contraflujo, con muy pocas instituciones que reúnen todos los criterios necesarios para propiciar condiciones adecuadas de producción de investigación educativa, y con la participación de una gran cantidad de personas de instituciones fundamentalmente orientadas a la docencia, que roban algo de tiempo a sus otras tareas académicas para realizar investigación. Ha contado con escasos periodos en que las políticas científicas incluyen al campo de la educación entre sus prioridades pero, en contraparte, se ha visto desvalorizada por la aplicación de criterios inadecuados de valoración de su trabajo y sin contar con la suficiente fuerza gremial para introducir los criterios correctos.

El Consejo Mexicano de Investigadores en Educación tiene ante sí todavía una intensa tarea para la consolidación de nuestro campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, Luis F. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México: El Colegio de México.
- Álvarez Mendiola, Germán (2002). “Las tensiones del cambio: modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. Un estudio comparativo de tres casos”, tesis de doctorado en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas DIE-CINVESTAV (director de tesis: Rollin Kent).
- Brunner, José Joaquín (1995). *Los orígenes de la sociología en Chile*, Santiago de Chile: FLACSO.
- Casas, Rosalba (coord.) (2001). *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México*. Anthropos/Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Casas Rosalba, Matilde Luna y Norma Georgina Gutiérrez Serrano. “Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología” (borrador del estado de conocimiento del área de Educación, economía y sociedad).
- Clark, Burton (1992). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* Nueva Imagen, Universidad Futura/UAM (traducción de Rollin Kent).
- Clark, Burton. (coord.) (1990). *The Academic Profession. National, disciplinary and institutional settings*, Berkeley: University of California Press.
- Didou Aupetit Sylvie y Martínez Ruiz Susana (s/f). *Evaluación de las políticas de educación media superior y superior en el sector tecnológico federal, 1995-2000*, México: SEIT-SEP/Cosnet.
- Kent, Rollin (1997). “Evaluación y modernización de la educación superior”, en *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*, 2 vols., FLACSO (Chile)/Fondo de Cultura Económica/UAA.

En distintos trabajos personales anteriores he tratado estos temas desde diferentes ángulos:

- De Ibarrola, María (1989). “La formación de investigadores en México. Invitación al debate I-II”, en *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 3, pp. 13-26.
- De Ibarrola, María (1989). “El papel de la docencia en la identidad del sociólogo”, en *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 135, México: FCPyS-UNAM, pp. 19-29.
- De Ibarrola, María (1989). “La evaluación del trabajo académico en investigaciones educativas”, en *Avance y perspectiva*, núm. 37, enero-marzo.
- De Ibarrola María (1991). La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui generis* de la educación superior en México”, en *Perfiles Educativos*, núm. doble 53-54, julio-diciembre, CISE-UNAM, pp. 7-11.

- De Ibarrola, María (1992). "México: La experiencia de homologar y deshomologar las remuneraciones al trabajo académico", en *Intervención*, vol. 17, núm. 6, noviembre-diciembre.
- De Ibarrola, María (1992). "Los efectos desnaturalizados del SNI", en *Avance y Perspectiva*, vol. 11, julio-agosto, pp. 243-245.
- De Ibarrola, María (1992). "Ecología de la academia en México y Europa Occidental", en *Avance y Perspectiva*, vol. 11, julio-agosto, pp. 217-224.
- Galán Isabel, María de Ibarrola *et al.* (1993). *Estudios sobre la investigación educativa*. Comité Organizador del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, col. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de Conocimiento, cuaderno 30, México: COMIE, 82 pp.
- De Ibarrola, María (1994). "Los investigadores Nacionales en el área de educación", en *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*, núm. 21, noviembre-diciembre.
- De Ibarrola María (1994). "Evaluación de la investigación en ciencias sociales: preguntas clave", en COMECESO, presentado en la I Reunión Nacional sobre el Estado Actual y Perspectivas de las Ciencias Sociales en México, Cocoyoc, Mor., 4 de marzo. Publicado en *Avance y Perspectiva*, CINVESTAV, vol. 13, mayo-junio de 1994, pp.161-174.
- Latapí, Pablo; María de Ibarrola; Justa Ezpeleta; Margarita Gómez y Felipe Martínez (1997). "La investigación educativa en la UPN. Una evaluación." En *Perfiles Educativos*, Tercera época, vol. XIX, núm. 80.
- De Ibarrola, María (2002). "La impronta genética del CINVESTAV. Una mirada a la excelencia de la institución entonces y ahora", en María de Ibarrola, *et al.* (eds.) *El CINVESTAV. Trayectoria de sus departamentos, secciones y unidades 1961-2001*. CINVESTAV, México, pp. 11-51.
- Gutiérrez, Georgina (1997). "Los orígenes de la investigación educativa en México", tesis para obtener el grado de maestría en Ciencias con especialidad en investigación educativa, DIE-CINVESTAV-IPN (dirección de tesis María de Ibarrola).
- Reynoso Angulo, Rebeca (2001). "El Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Análisis de caso de la institucionalización de la ciencia en México", tesis para obtener el grado de maestría en Ciencias con especialidad en investigación educativa. DIE-CINVESTAV-IPN (dirección de tesis, María de Ibarrola).
- Navarro Rangel, Yadira (2002). "Estudio sobre tres normales superiores en México", Doctorado Interinstitucional en Educación, UAA (dirección de tesis María de Ibarrola).

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DE CLASIFICACIÓN DE TRABAJOS

Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Estados de Conocimiento, 1993- 2001

FICHA DE CLASIFICACIÓN DE TRABAJOS

1. FICHA BIBLIOGRÁFICA* (según formato correspondiente; copiar de base datos de f.b)

| |
|--|
| |
|--|

En las preguntas siguientes: escriba un 1 en el espacio entre paréntesis que corresponda a su categorización. En caso de referirse a más de una opción, señálelas en orden de importancia con números consecutivos a partir del 1. Si este orden no es evidente, marque con una cruz las opciones seleccionadas. Deje en blanco las opciones si no cuenta con información suficiente para responder.

Contestar las preguntas marcadas con * es obligatorio para todos los participantes en la elaboración de fichas

La inclusión de las preguntas restantes es decisión de cada área y campo.

2. CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

2.1. SECTOR DE ADSCRIPCIÓN del autor principal o de la mayoría de autores*

2.1.1. Público () ;

2.1.2. Privado ()

2.2. INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN del autor principal o de la mayoría de autores*

2.2.0. Nombre: _____

- | | | | |
|---|-----|--|-----|
| 2.2.1. Institución de educación básica o media | () | 2.2.6. Escuela Normal o Normal Superior | () |
| 2.2.2. Facultad o Escuela de Educación Superior | () | 2.2.7. Secretaría de Educación (fed. o est.) | () |
| 2.2.3. Centro de Investigación o Instituto | () | 2.2.8. Dependencia gubernamental o no SEP | () |
| 2.2.4. Posgrado | () | 2.2.9. ONG | () |
| 2.2.5. UPN | () | 2.2.10. Organismo Internacional | () |

2.3. UBICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN*

2.3.1. Zona Metropolitana DF ()

2.3.2. Estado (escriba tres letras): _____

2.3.3. Otro país (escriba el nombre): _____

2.4. FINANCIAMIENTO

- | | | | |
|------------------------|-----|------------------------------|-----|
| 2.4.1.No se indica | () | 2.4.2. Institucional | () |
| 2.4.3.Externo nacional | () | 2.4.2. Externo internacional | () |

3. SEGMENTO/s EDUCATIVO/s (tratado/s prioritariamente)

3.1. NIVEL/es EDUCATIVO/s tratado/s prioritariamente*

- | | | | | | |
|-------------------|-----|-----------------------|-----|---------------------------------|-----|
| 3.1.1. Inicial | () | 3.1.2. Preescolar | () | 3.1.3. Primaria | () |
| 3.1.4. Secundaria | () | 3.1.5. Media superior | () | 3.1.6. Normal y normal superior | () |
| 3.1.7. Superior | () | 3.1.8. Posgrado | () | 3.1.9. General o no corresponde | () |

3.2. MODALIDAD/es EDUCATIVA/s tratados prioritariamente*

- | | | | | | |
|-------------------|-------|---------------------------|-----|------------------|-----|
| 3.2.1. Presencial | () | 3.2.2. A distancia formal | () | 3.2.3. No formal | () |
| 3.2.4. Otra: | _____ | 3.2.5. No corresponde | () | | |

3.3. SUBSISTEMA EDUCATIVO tratado prioritariamente*

- | | | | |
|------------------------------|-----|---------------------------|-----|
| 3.3.1. Educación general | () | 3.3.2. Educación especial | () |
| 3.3.3. Educación tecnológica | () | 3.3.4. Educación indígena | () |

- 3.3.5. Educación de adultos (); 3.3.6. Capacitación ();
 3.3.7. No corresponde ()

3.4. SUJETOS tratados prioritariamente

- 3.4.1. Estudiantes (); 3.4.2. Docentes (); 3.4.3. Investigadores ();
 3.4.4. Otros: _____; 3.4.5. No corresponde ()

3.5. CONTEXTOS tratados prioritariamente

- 3.5.1. Aula (); 3.5.2. Institución (); 3.5.3. Sistema ();
 3.5.4. Comunidad (); 3.5.5. Otro: _____;
 3.5.6. No corresponde ()

3.6. COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN*

- 3.6.1. Institucional (); 3.6.2. Estatal (); 3.6.3. Regional ();
 3.6.4. Nacional (); 3.6.5. Otro país: _____;
 3.6.6. Internacional (); 3.6.7. No corresponde ()

4. CLASIFICADORES ESPECIFICOS DE TEMA (cada área o campo los define)

4.1. Área XI:

En los **estados de conocimiento estatales** se clasifican los trabajos según las áreas y campos temáticos del conjunto de estados de conocimientos (véase lista debajo de Áreas y Campos Temáticos). Se propone insertar en el rubro 4.1. sólo el clasificador correspondiente, por ejemplo: "I.5" para trabajos sobre "Académicos". Se permiten clasificaciones múltiples.

4.2. Área XI: Investigación de la investigación educativa

- 4.2.1. Productos y producción de la IE ();
 4.2.2. Actores de la IE ();
 4.2.3. Instituciones y condiciones institucionales ();
 4.2.4. Comunicación de la IE ();
 –revistas, eventos, bancos de datos–
 4.2.5. Usos y e impactos de la IE ();
 4.2.6. Políticas de apoyo y financiamiento de la IE ();
 4.2.7. Escritos sobre la IE en general ();
 4.2.8. Otros: _____ ()

5. PERSPECTIVA TEORÍA

5.1 PERSPECTIVAS DISCIPLINARES* (en caso multidisciplinario indicar varios; indicar si es inter- o transdisciplinario)

- | | | | |
|------------------------------------|-----|------------------------|-----|
| 5.1.1. Inter- o transdisciplinario | () | 5.1.2. Pedagogía | () |
| 5.1.3. Psicología | () | 5.1.4. Sociología | () |
| 5.1.5. Economía | () | 5.1.6. Antropología | () |
| 5.1.7. Historia | () | 5.1.8. Lingüística | () |
| 5.1.9. Otra: _____ | ; | 5.1.10. No corresponde | () |

5.2. CORRIENTES DE PENSAMIENTO (cada campo define los pertinentes o deja abierto)

- | | | | |
|--------------|-----|--------------|-----|
| 5.2.1. _____ | () | 5.2.2. _____ | () |
| 5.2.3. _____ | () | 5.2.4. _____ | () |
| 5.2.5. _____ | () | | |

5.3. AUTORES DE REFERENCIA más destacados

- | | | | |
|--------------|---|--------------|---|
| 5.3.1. _____ | ; | 5.3.2. _____ | ; |
| 5.3.3. _____ | ; | 5.3.4. _____ | ; |
| 5.3.5. _____ | | | |

6. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

6.1. FINALIDAD PRIORITARIA DEL TRABAJO*

- | | |
|---|-----|
| 6.1.1. Investigación | () |
| 6.1.2. Desarrollo basado en investigación | () |
| 6.1.3. Desarrollo (mejorar prácticas, procesos o productos) | () |
| -No todos los campos lo incluyen; | |
| 6.1.4. Difusión: informar a públicos amplios los nuevos conocimientos o las prácticas de desarrollo | () |
| -La mayoría de los campos lo excluye | |

6.2. FUENTES DE INFORMACIÓN PRIVILEGIADAS PARA LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS*

- | | | | |
|---|-----|---------------------|-----|
| 6.2.1. Documental (bibliohemerográfica) | () | 6.2.2. Estadísticas | () |
| 6.2.3. Investigación de campo | () | | |

6.3. MÉTODO PREDOMINANTE*

- 6.3.1. Encuesta (survey) ();
- 6.3.2. Análisis estadístico ();
- 6.3.3. Experimental ();
- 6.3.4. Etnográfico ();
- 6.3.5. Investigación-acción ();
- 6.3.6. Estudio de caso/s ();
- 6.3.7. Historiográfico ();
- 6.3.8. Interpretativo: hermenéutico; análisis del discurso ();
- 6.3.9. Bibliohemerográfico o documental ();
- 6.3.10. Otro específico: _____ ()
- 6.3.11. Otro específico: _____ ()

7. PRODUCTO

7.1. TIPO DE ELABORACIÓN*

- 7.1.1. Informe de Investigación ();
- 7.1.2. Revisión temática o conceptual ();
- 7.1.3. Ensayo ();
- 7.1.4. Recensión ()

7.2. TIPO DE PUBLICACIÓN*

- 7.2.1. Libro ();
- 7.2.2. Capítulo en libro ();
- 7.2.3. Artículo en revista ();
- 7.2.4. Serie de documentos o cuadernos ();
- 7.2.5. Antología ();
- 7.2.6. Memoria de congreso o seminario ();
- 7.2.7. Tesis de posgrado ();
- 7.2.8. Tesis de licenciatura ();
- 7.2.9. Documentos electrónicos ();
- 7.2.10. Informes de Investigación ();
- 7.2.11. Ponencias en congresos o seminarios ();
- 7.2.12. Documentos multicopiados no publicados ()

7.3. AÑO DE PUBLICACIÓN*

| | | | | | | | | | | |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Otro indique | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
| | | | | | | | | | | |

8. IMPACTO: TIPO DE USUARIO PREFERENCIAL

- 8.1. Comunidad científica ();
- 8.2. Tomadores de decisión gubernamental ();
- 8.3. Tomadores de decisión institucional ();
- 8.4. Otros usuarios _____

Ficha elaborada

para Área núm. ____ ; campo: _____

Por (nombre y apellido):

Fecha de elaboración: día: ____ mes: ____ año: ____

CLASIFICACIÓN DE ÁREAS Y CAMPOS TEMÁTICOS DE LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

- ÁREA I. Sujetos, actores y formación en educación
- I.1 Estudiantes
 - I.2 Formación de docentes (normal y universidad) y en educación. Formación profesional
 - I.3 Formación para la investigación
 - I.4 Profesores de educación básica y normal
 - I.5 Académicos
 - I.6 Actores
- ÁREA II. Procesos y Prácticas Educativas
- II.1 Procesos y prácticas en el aula
 - II.2 Procesos y prácticas en centros educativos
 - II.3 Procesos instituciones y organizativos
- ÁREA III. Aprendizaje y Desarrollo
- III.1 Procesos socioculturales y desarrollo
 - III.2 Cognición
 - III.3 Educación Especial
- ÁREA IV. Didácticas Especiales y Medios
- IV.1 Matemáticas
 - IV.2 Ciencias naturales
 - IV.3 Ciencias histórico-sociales
 - IV.4 Lenguas
 - IV.5 Educación para la salud, recreación y deporte
 - IV.6 Medios y nuevas tecnologías (educación a distancia, uso de la computadora, uso de redes...)

- ÁREA V. Currículo
 - Grupo Base
 - Grupo Asociado

- ÁREA VI. Políticas Educativas
 - VI.1 Educación básica
 - VI.2 Educación normal
 - VI.3 Educación media superior
 - VI.4 Educación superior y posgrado
 - VI.5 Educación tecnológica
 - VI.6 Ciencia y tecnología

- ÁREA VII. Educación, Economía y Sociedad
 - VII.1 Educación y trabajo
 - VII.2 Educación y crecimiento económico
 - VII.3 Educación y mercado laboral (seguimiento de egresados, tasas de retorno)
 - VII.4 Pobreza, desigualdad social y educación (programas compensatorios, ...)
 - VII.5 Estudios sociales de la ciencia y la tecnología

- ÁREA VIII. Educación, Cultura y Sociedad
 - VIII.1 Educación y diversidad cultural (multiculturalidad, bilingüismo, ...)
 - VIII.2 Educación de Adultos
 - VIII.3 Educación y género
 - VIII.4 Educación y cultura escrita
 - VIII.5 Educación y medio ambiente
 - VIII.6 Educación, valores y derechos humanos
 - VIII.7 Educación y medios de comunicación

- ÁREA IX. Historiografía de la Educación
 - IX.1 Época prehispánica
 - IX.2 Época colonial
 - IX.3 Siglo XIX
 - IX.4 Siglo XX

ÁREA X. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación

X.1 Epistemologías, teorías y educación

ÁREA XI. El Campo de la Investigación Educativa

XI.1 Investigación de la Investigación educativa

1.1. Productos y producción de la IE

1.2. Actores de la IE

1.3. Instituciones y condiciones institucionales de la IE

1.4. Comunicación: revistas, eventos, bancos de datos, etc.

1.5. Usos e impactos de la IE

1.6. Políticas de apoyo y financiamiento de la IE

1.7. Escritos sobre la investigación educativa en general

XI.2 La investigación educativa en los estados

2.1 Baja California;

2.2. Estado de México;

2.3. Puebla;

2.4. Guanajuato;

2.5. Jalisco;

2.6. Sonora;

2.7. Tlaxcala;

2.8. Yucatán

ANEXO 2

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO COMIE

¡Use más espacios, donde es necesario!

1. *Ficha bibliográfica* (copiar del formato correspondiente de la base de datos bibliográficos)

| |
|--|
| |
|--|

2. Problemática de investigación / objeto de estudio:

3. Objetivos / propósitos / fines de la investigación:

4. Tesis / hipótesis / preguntas centrales:

5. Marco teórico / conceptual de la investigación:

6. Metodología de la investigación:

7. Datos / análisis / descripciones relevantes

8. Resultados / conclusiones:

9. Aportes de la investigación:

Ficha elaborada

Para Área núm. ; campo núm:

Por (nombre y apellido):

Fecha de elaboración: día: mes: año:

ANEXO 3

CLASIFICACIÓN DEL CORPUS ANALIZADO DE PARTE I

| Autor | Año | Tipo de publ. | Revista | Anotación | Tema | Relevancia y tipo |
|-----------------|------|---------------|--------------|-----------|------------|-------------------|
| Aguilar | 1995 | Art. | Persp. Doc. | | 5 | 4 |
| Aguirre y López | 1997 | Pon. publ. | | | 4 y 5 | 1 |
| Arechavala | 1997 | Pon. publ. | | | 8 | 3 |
| Béjar | 1996 | Libro | | | 5 | 1 |
| Bertely | 1994 | Cap. | | | 2 | 1 |
| Bocanegra | 1994 | Art. | Intrínquilis | | 2, 4, 5, 9 | 1 |
| Cabello | 1994 | Art. | Perf. Educ. | | 5 | 1 |
| Campechano | 1997 | Art. | RMP | | 3 | 4 |
| Castañeda | 2001 | Cap. | | | 5 | 5 |
| Chavoya | 1997 | Pon. publ. | | | 5 | 1 |
| Chavoya | 1998 | Tesis | | | 5 | 1 |
| Chavoya | 2001 | Art. | RMIE | | 6 | 1 |
| Colina y Osorio | 2001 | Pon. publ. | | | 4 | 1 |
| COMIE-PIES | 1996 | Art.-doc. | RMIE | | 9 | 5 |

| Autor | Año | Tipo de publ. | Revista | Anotación | Tema | Relevancia y tipo |
|-------------------|------|---------------|---------------|--------------|------------|-------------------|
| Corragio | 1998 | Art. | Perf. Educ. | De extr. | 8 | 1 |
| De Ibarrola | 1993 | Art. | A y P | | 4 y 7 | 3 |
| De Ibarrola | 1994 | Art. | Bol. AMC | | 4 y 7 | 3 |
| De Ibarrola | 1998 | Reseña | RMIE | | 8 | 5 |
| Díaz Barriga | 1996 | Cuad. | | | 3 y 5 | 2 |
| Díaz Barriga | 1996 | Art. | RMIE | | 5 y 9 | 1 |
| Díaz Barriga | 1997 | Edit. | Perfiles | | 7 | 5 |
| Díaz Barriga | 2000 | Edit. | Perfiles | | 7 | 3 |
| Domínguez | 1998 | Cuad. | | | 5 | 3 |
| Ducoing y Serrano | 1996 | Art. | RMIE | | 9 | 3 |
| Elizondo | 1999 | Art. | Pedagogía | | 3 | 2 |
| Enriquez | 1996 | Art. | RMP | | 3 | 4 |
| Frock | 1999 | Pon. publ. | | | 2 | 4 |
| Furlan | 1993 | Art. | Ethos | | 3 | 2 |
| Furlan | 2001 | Cap. | | | 3 | 2 |
| Galán | 1993 | Art. | Rev ext. | | 4, 5, 7, 9 | 1 |
| Galán | 1993 | Cuad. | | Edo. de con. | 4, 5, 7, 9 | 1 |
| Galán | 1995 | Cap. | | Edo. de con. | 4, 5, 7, 9 | 2 |
| Gómez Gómez | 1995 | Art. | Sinética | | 3 | 4 |
| Gómez Sollano | 1996 | Art. | Perspec. Doc. | | 5 | 2 |
| González Cueva | 1994 | Art. | Intrínquilis | | 2 | 1 |
| González García | 1999 | Art. | RMP | | 3 | 4 |

| Autor | Año | Tipo de publ. | Revista | Anotación | Tema | Relevancia y tipo |
|----------------------|------|---------------|-----------|----------------|-------|-------------------|
| González Martínez | 1993 | Art. | Sinéctica | | 3 | 4 |
| Granja | 1993 | Cuad. | | | 7 | 3 |
| Grediaga | 2001 | Art. | RMIE | | 4 y 5 | 1 |
| Gutiérrez Serrano | 1998 | Art. | RMIE | | 2 y 5 | 1 |
| Gutiérrez Serrano | 1999 | Libro | | Era tesis | 2 y 5 | 1 |
| Guzmán | 1998 | Art. | RMIE | | 5 | 1 |
| Ibarra | 2001 | Libro | | Era tesis | 9 | 1 |
| Jerez | 1995 | Art. | RMP | | 3 | 4 |
| Jerez | 1997 | Art. | RMP | | 3 y 5 | 4 |
| Jerez | 1997 | Art. | RMP | | 3 | 4 |
| Kent <i>et al.</i> | 1994 | Art.-discus. | UF | | 8 | 5 |
| Kepowicz | 2001 | Pon. publ. | | | 2 | 1 |
| Latapí | 1994 | Libro | | Republi-cación | 8 | 2 |
| Latapí | 1997 | Cap. | | | 3 | 2 |
| Latapí | 2000 | Reseña | RMIE | | 5 | 5 |
| Latapí | 2001 | Art. | RMIE | | 8 | 1 |
| Latapí | 2001 | Art. | Proceso | | 7 | 3 |
| Latapí <i>et al.</i> | 1997 | Art. | Perfiles | | 5 | 1 |
| Licea | 1997 | Art. | OMNIA | | 7 | 3 |
| López y Schmelkes | 1997 | Cuad. | | | 5 | 1 |
| López y Schmelkes | 1997 | Pon. publ. | | | 5 | 3 |
| Lozoya | 1999 | Libro | | Tesis | 5 | 3 |

| Autor | Año | Tipo de publ. | Revista | Anotación | Tema | Relevancia y tipo |
|---------------|------|---------------|---------------|---------------|------------|-------------------|
| Maggi, R. | 1997 | Cap. | | Edo de con. | 2 y 5 | 1 |
| Martínez Rizo | 1993 | Libro | | Institucional | 2 y 5 | 3 |
| Martínez Rizo | 1996 | Cap. | | | 5 | 1 |
| Martínez Rizo | 1997 | Art. | Caleidoscopio | | 3 | 2 |
| Martínez Rizo | 1997 | Cap. | | Edo. de con. | 4 | 2 |
| Martínez Rizo | 1997 | Libro | | | 4 y 5 | 1 |
| Martínez Rizo | 1999 | Reseña | Rev. Ed. Sup. | | 7 | 5 |
| Martínez Rizo | 2000 | Libro | | Programa | 2, 5, 7, 9 | 3 |
| Martínez Rizo | 2000 | Art. | RMIE | | 7 | 3 |
| Martínez, S. | 1997 | Cap. | | Edo. de con. | 9 | 4 |
| Maya Alfaro | 1999 | Pon. publ. | | | 8 | 1 |
| Maya Obé | 1999 | Libro | | Institucional | 5 | 1 |
| Mendoza | 1993 | Art. | Ethos | | 3 | 4 |
| Merino | 1995 | Art. | Siglo XXI | | 3 | 2 |
| Muñoz Nava | 1997 | Pon. publ. | | | 5 | 3 |
| Organista | 2001 | Pon. publ. | | | 7 | 3 |
| Pacheco | 2000 | Cuad. | | | 5 | 1 |
| Paradise | 1994 | Cap. | | | 3 | 2 |
| Paradise | 2001 | Cap. | | | 3 | 4 |
| Perló | 1994 | Cap. | | | 2 | 1 |
| Piña | 1997 | Art. | Perf. Educ. | | 2 y 3 | 1 |
| Pres Perfiles | 1999 | Art - doc. | Perf. Educ. | | 7 | 5 |
| Ramos Salas | 1999 | Pon. publ. | | | 2 | 3 |

| Autor | Año | Tipo de publ. | Revista | Anotación | Tema | Relevancia y tipo |
|--------------------|------|---------------|---------------|--------------|------------|-------------------|
| Reyes Esparza | 1993 | Art. | Cero en Cond. | | 5 | 2 |
| Reyna | 2000 | Pon. publ. | | | 7 | 3 |
| Rockwell | 1994 | Cap. | | | 2 | 2 |
| Rockwell | 1998 | Cap. | | En extr. | 2 | 1 |
| Rockwell | 2001 | Art. | Rev. extr. | | 2 | 2 |
| Rueda | 1994 | Cap. | | | 2 | 1 |
| Rueda | 1997 | Pon. publ. | | | 2 | 1 |
| Rueda | 2000 | Cap. | | | 2 | 1 |
| Schmelkes | 2001 | Art. | Redie | | 3 | 2 |
| Schmelkes | 2001 | Cap. | | | 3 | 2 |
| Serrano y Pasillas | 1993 | Art. | Perf. Educ. | | 3 | 2 |
| Servin | 2000 | Tesis | | | 5 | 1 |
| Tenti | 2001 | Cap. | | | 8 | 2 |
| Villa Lever | 1997 | Cap. | | Edo. de con. | 7 y 8 | 3 |
| Waldegg | 1997 | Art. | RMIE | | 7 | 4 |
| Weiss y Loyo | 1993 | Cap. | | Edo. de con. | 5, 7, 9 | 1 |
| Weiss | 1994 | Art. | UF | | 8 | 2 |
| Weiss | 1994 | Art. | A y P | | 2 y 8 | 2 |
| Weiss | 1997 | Cap. | | | 2, 3, 8, 9 | 2 |
| Weiss | 2000 | Art. | RMIE | | 7 | 3 |
| Zenteno | 2001 | Cap. | | | 7 | 4 |

Referencias:

| | <i>Temas:</i> | <i>Relevancia y tipos</i> |
|---|----------------|---------------------------|
| 2 | Diagnósticos | 6 Comunidad |
| 3 | Reflexiones | 7 Comunicación |
| 4 | Investigadores | 8 Usos e impactos |
| 5 | Instituciones | 9 Políticas |
| 1 | | Investigación |
| 2 | | Ensayos |
| 3 | | Investigaciones menores |
| 4 | | Ensayos menores |
| 5 | | Otros |

SIGLAS EMPLEADAS

| | |
|--------|--|
| AFIRSE | Asociación Francófona Internacional de Recherche Scientifique en Education |
| AIC | Academia de la Investigación Científica |
| AMC | Academia Mexicana de Ciencias |
| AMIE | Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación |
| ANUIES | Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior |
| BUAP | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla |
| CAMEX | Catálogo comentado de Revistas Mexicanas de Educación |
| CCIES | Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior |
| CEE | Centro de Estudios Educativos |
| CEPAL | Comisión Económica para América Latina |
| CEPES | Centro de Estudios Pedagógicos del Estado de Sonora |
| CECET | Centro de Est. Sup. de Comunic. Educativa |
| CESU | Centro de Estudios sobre la Universidad |
| CETyS | Centro de Estudios Técnicos y Superiores |
| CEU | Centro de Estudios de la Universidad |
| CIAD | Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo |
| CICESE | Centro de Investigación Científica y Estudios Superiores |
| CIDIE | Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa |
| CIE | Centro de Investigación Educativa |
| CIEES | Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior |
| CIES | Centro de Investigación de Estudios Superiores |

| | |
|-----------|---|
| CIASAS | Centro de Investigación y Estudios sobre Antropología Social |
| CIIDET | Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica DIE Departamento de Investigaciones Educativas |
| CIIEEG | Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el estado de Guanajuato |
| CINVESTAV | Centro de Investigación y Estudios Avanzados |
| CIPS | Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales |
| CIR | Centro de Investigaciones Regionales |
| CISE | Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM |
| CLASE | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades |
| CNIE | Congreso Nacional de Investigación Educativa |
| CNME | Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM |
| COBACH | Colegio de Bachilleres |
| COEPES | Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior |
| COLEF | Colegio de Estudios de la Frontera Norte |
| COMIE | Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC |
| CONACyT | Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología |
| CONAFE | Consejo Nacional de Fomento Educativo |
| CONCYTEG | Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato |
| CONPES | Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior |
| COSNET | Consejo Nacional de Educación Técnica |
| CREFAL | Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina |
| CRIM | Centro Regional de Estudios Multidisciplinarios de la UNAM |
| CUAAD | Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño |
| CUALTOS | Centro Universitario de los Altos (Jal.) |
| CUCBA | Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias |
| CUCEA | Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas |
| CUCEI | Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías |
| CUCIENEGA | Centro Universitario de la Ciénega (Jal.) |
| CUCOSTA | Centro Universitario de la Costa (Jal.) |
| CUCS | Centro Universitario de Ciencias de la Salud |
| CUCSH | Centro Universitario De Ciencias Sociales y Humanidades de la UdeG |
| CUCSUR | Centro Universitario de la Costa Sur (Jal.) |
| CUSUR | Centro Universitario del Sur (Jal.) |

| | |
|---------|---|
| CUT | Centro Universitario Tijuana |
| DEEDUC | Departamento de Estudios en Educación |
| DGSCA | Dirección General de Servicios de Cómputo Académico-UNAM |
| DICSA | Departamento de Investigación Científica y Superación Académica |
| DIRPLED | Dirección de Planeación, Evaluación y Desarrollo |
| ENEP | Escuela Nacional de Estudios Profesionales |
| ENOG | Escuela Normal Oficial de Guanajuato |
| ENSE | Escuela Normal Estatal de Ensenada |
| ENSEM | Escuela Normal Superior del Estado de México |
| ENSM | Escuela Normal Superior de Maestros |
| ENSOG | Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato |
| ERIC | Educational Resources Information Center |
| FCH | Facultad de Ciencias Humanas-UABC |
| FES | Facultad de Estudios Superiores |
| FICED | Facultad Internacional de Ciencias de la Educación |
| FLACSO | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales |
| FOMES | Fondo para la Modernización de la Educación Superior |
| GEFE | Grupo de Estudios para el Financiamiento de la Educación |
| GRUDEO | Red de Estudios sobre la Organización |
| ICAAP | International Consortium for the Advancement of Academic Publication |
| IDOCED | Índice de Documentos sobre Educación |
| IDRC | International Development Research Center |
| IE | Investigación educativa |
| IES | Instituciones de educación superior |
| IICA | Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura |
| IIDE | Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo- UABC |
| IIEDUG | Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato |
| IIS | Instituto de Investigaciones Sociales |
| ILCE | Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa |
| INEA | Instituto Nacional para la Educación de Adultos |
| IPEP | Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado |
| IPN | Instituto Politécnico Nacional |

| | |
|----------|--|
| IRESIE | Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa |
| ISCEEM | Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México |
| ISEPEG | Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del estado de Guanajuato |
| ISI | Institute for Scientific Information |
| ISIDM | Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio |
| ITAM | Instituto Tecnológico Autónomo de México |
| ITC | Instituto Tecnológico de Celaya |
| ITESM | Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. |
| ITESO | Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente |
| ITSON | Instituto Tecnológico de Sonora |
| ITT | Instituto Tecnológico de Toluca |
| Latindex | Directorio de publicaciones científicas seriadas de América Latina, el Caribe, España y Portugal |
| MEE | Maestría en Educación Especial |
| MEIPE | Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa |
| MICE | Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| OCE | Observatorio Ciudadano de la Educación |
| PAPIIT | Programa de Apoyo a Proyecto de Investigación e Innovación Tecnológica |
| PIEES | Programa Interinstitucional de Investigación en Educación Superior |
| PIFOP | Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado |
| PIIEEG | Plan Indicativo para la Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato |
| PIIES | Programa Interinstitucional de Investigación sobre Educación Superior |
| PNIIIE | Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa |
| PROMEPE | Programa de Mejoramiento del Profesorado |
| PRONAP | Programa Nacional para la Actualización Profesional |
| RAE | Resúmenes Analíticos en Educación |
| Redie | Revista Electrónica de Investigación Educativa |
| REDIES | Red de Investigación Educativa en Sonora, AC |

| | |
|--------|--|
| Redmex | Red Mexicana de Información y Documentación sobre Educación |
| Reduc | Red latinoamericana de Información y documentación en educación |
| RIE | Reuniones de Información Educativa |
| Riseu | Red de Investigadores sobre Educación Universitaria |
| RMIE | Revista Mexicana de Investigación Educativa |
| SECyBS | Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (Estado de México) |
| SECyR | Secretaría de Educación Cultura y Recreación (Guanajuato) |
| SEG | Secretaría de Educación de Guanajuato |
| SEIT | Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica |
| SEJ | Secretaría de Educación Jalisco |
| SEMS | Sistema de Educación Media Superior |
| SEP | Secretaría de Educación Pública |
| SESI | Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica |
| SICOM | Sistema de Información y Comunicación del Estado |
| SIZA | Sistema Regional de Investigación Zaragoza |
| SNET | Sistema Nacional de Educación Técnica |
| SNI | Sistema Nacional de Investigadores |
| SNIT | Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos |
| SNTE | Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación |
| SUPERA | Programa de Superación Académica |
| TRIE | Talleres Regionales de Investigación Educativa |
| UAA | Universidad Autónoma de Aguascalientes |
| UABC | Universidad Autónoma de Baja California |
| UACH | Universidad Autónoma Chapingo |
| UADY | Universidad Autónoma de Yucatán |
| UAEM | Universidad Autónoma del Estado de México |
| UAG | Universidad Autónoma de Guadalajara |
| UAM | Universidad Autónoma Metropolitana |
| UAQ | Universidad Autónoma de Querétaro |
| UAS | Universidad Autónoma de Sinaloa |
| UAT | Universidad Autónoma de Tlaxcala |
| UdeG | Universidad de Guadalajara |

| | |
|--------|---|
| UDLA | Universidad de las Américas |
| UDUAL | Unión de Universidades de América Latina |
| UEEP | Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos |
| UG | Universidad de Guanajuato |
| UIA | Universidad Iberoamericana |
| UIICSE | Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y la Educación |
| ULSA | Universidad La Salle |
| UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| UNIDES | Universidad del Desarrollo en Puebla |
| UniSon | Universidad de Sonora |
| UNIVA | Universidad del Valle de Atemajac |
| UNO | Universidad del Noroeste |
| UP | Universidad Panamericana |
| UPN | Universidad Pedagógica Nacional |
| USED | Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en Guanajuato |
| USET | Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala |
| ZMCM | Zona Metropolitana de la Ciudad de México |

El campo de la investigación educativa, 1993-2001, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, se terminó de imprimir en agosto de 2003 en Composición y Negativos Don José, Génova 39-205, colonia Juárez, CP 06600, México, DF. Se imprimieron 2 000 ejemplares.

