

LA INVESTIGACIÓN EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA. ¿QUÉ ENCUENTRAN LOS NUEVOS DOCTORES EN EDUCACIÓN?

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

TEMÁTICA GENERAL: INVESTIGACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

RESUMEN

El presente trabajo es un nuevo reporte parcial de la investigación en proceso titulada “Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. El caso de egresados de doctorados en educación”, estudio centrado en las *vivencias* de quienes, una vez obtenido el grado de doctor(a) en educación, regresan a las instituciones educativas en las que ya laboraban pretendiendo realizar investigación, o bien pasan largos periodos de tiempo “tocando puertas” hasta ser contratados en una institución educativa en la que esperan poder investigar, y una vez incorporados, van descubriendo las condiciones en que se puede hacer investigación (o no hacerla), así como los “precios a pagar” para ser aceptados por la comunidad de investigadores o académicos que allí se ha conformado. Aquí se presentan las características de la investigación en proceso antes referida y se ilustra lo encontrado en el caso de una de las participantes en el estudio cuyo seudónimo es Abril, en el que hacen su aparición la territorialidad, la desvaloración de la investigación como función deseable en educación básica, así como las estrategias que una persona ávida de investigar genera para realizarla; panorama que en su conjunto parece una “puesta al día” de lo que Becher (2001) señaló en su momento, pero con otras modalidades y circunstancias. En tanto reporte parcial de una misma investigación, su presentación inicial es necesariamente coincidente con la del trabajo que Moreno y Torres (2015) presentaron en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Palabras clave: formación de investigadores, investigación educativa, egresados de doctorado, inserción institucional, comunidades de investigadores.

INTRODUCCIÓN

El interés por investigar lo que ocurre en procesos internos de formación de investigadores ha ido apareciendo en México en la última década (Moreno 2006, 2010; Jiménez, 2010; Torres, 2011; Moreno, Torres y Jiménez, 2014); en esa línea, el foco de este estudio son *experiencias significativas* de egresados de doctorados en educación, en su trayecto de inserción a instituciones en las que esperan investigar y consolidar su formación. La dinámica de las instituciones a las que se incorporan conforma el contexto en que las *vivencias* tienen lugar, mientras que la comunidad de investigadores allí existente es fuente de experiencias para quienes se inician en el oficio.

Objetivos

- Develar cómo viven, egresados de doctorados en educación, los procesos de inserción institucional y de incorporación al oficio de investigador.
- Explicar formas de impacto que las vivencias asociadas a esos procesos, tienen en sus expectativas profesionales, su comprensión del oficio de investigador y su producción académica.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo son los procesos de inserción a la comunidad de investigadores de la institución donde llegan a laborar los nuevos doctores?
- Después de las experiencias vividas en la inserción institucional ¿cómo quedan “reconstruidas” sus expectativas sobre la posibilidad de ser investigadores educativos y su comprensión del oficio de investigador?
- ¿Qué impacto tienen los procesos vividos en su productividad académica?

ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

La categoría clave son las *experiencias vividas* en el proceso de inserción a instituciones en las que pretenden realizar investigación. Son *experiencias* que apuntalan la formación de investigadores, pues dicha formación no está “acabada” cuando un estudiante egresa del doctorado; las instituciones a las que se incorpora, con sus respectivas comunidades de práctica, tienen una función formativa relevante.

Se asume el concepto de *experiencia* de Contreras (2014:4), quien afirma:

Si entendemos la experiencia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido;..., [entonces] podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa.

Aquí se habla de *experiencias significativas o vivencias* haciendo referencia a aquellas que se viven pasando por un proceso personal como el descrito por Contreras. Las *vivencias*ⁱ son fundamentalmente subjetivas y de carácter individual, pero siempre “están atravesadas por la cuestión de la alteridad” (Contreras, 2014:1). En una relación formativa, siempre hay “otros” que participan como mediadores, que dinamizan el proceso interno que vive un sujeto, por ello se explora la dinámica de las instituciones a las que se incorporan y la forma en que la comunidad de investigadores –en tanto alteridad- interactúa con ellos.

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

El acercamiento a *experiencias significativas* se está realizando con apoyo en el método fenomenológico-biográfico, en coincidencia con Argüello (2009:1), quien considera “el diálogo epistemológico entre la fenomenografía y la perspectiva biográfica como alternativa de enriquecimiento conceptual y referencia metodológica para este tipo de estudios”. En tanto método cualitativo de investigación, utilizado desde la tradición interpretativa, el método biográfico ha aportado a “la reconstrucción del punto de vista del actor, en los significados construidos socialmente o en las relaciones microsociales de las cuales los actores forman parte” (Sautu, 2004, p.26).

Los sujetos participantes son 9 doctores en educación egresados de tres programas diferentes, que obtuvieron el grado entre 2006 y 2011. Se solicitó a cada sujeto una narración libre, tipo autobiografía, referida a sus *vivencias* en la etapa comprendida entre su egreso como doctor y el momento en que escribieron el relato, ésta fue la base para realizar entrevistas conversacionales de profundización y construir relatos individuales de experiencias significativas.

EL CASO DE ABRIL

Abril realizó estudios de maestra normalista en educación primaria y de psicóloga educativa en la normal superior, cursó una maestría en investigación educativa y una especialidad en psicoterapia sistémica en instituciones del sistema de educación pública. Se desempeñó como: educadora frente a grupo en zonas rurales, directora de jardín de niños, analista en la subjefatura de proyectos académicos de educación preescolar y como formadora en maestrías. Desempeñó dichas funciones contando con dos plazas en la Secretaría de Educación de su entidad, una como directora de un centro de atención múltiple, la otra como psicóloga; con esas plazas fue comisionadaⁱⁱ a un doctorado en educación, programa en el que tres instituciones de educación superior públicas y una particular fueron apoyadas por la Secretaría de Educación estatal para ofrecer formación de ese nivel.

En ese doctorado, Abril fungió como adjunta de investigación de uno de los doctores, pues tenía experiencias previas que la calificaban para desempeñar dicha función. La investigación era para Abril una especie de “ruta de compromiso social” de la que esperaba resultados que dieran respuesta a situaciones cotidianas con la posibilidad de intervenir para mejorar esas situaciones, así lo expresó:

La investigación me emociona, es como si uno con esa parte se asume como un ciudadano, como un trabajador; si estás en un lugar y estás viendo que hay problemas, pues tienes que buscarle, entonces la investigación es esa búsqueda de respuestas a las cosas que te ocurren en lo cotidiano y que puede ser más formal o menos formal pero que es ese compromiso. Si uno no se para y se pregunta “por qué nos ocurrió esto, por qué no estamos pudiendo resolver esto”, que eso es hacer investigación desde mi punto de vista, entonces no sirve [como investigador]. EP10ⁱⁱⁱ

Abril fue invitada a ser alumna del doctorado en educación en el que laboraba, en la segunda generación. En relación con sus posibilidades de dedicación al programa, ella se consideró afortunada: tenía sus dos plazas comisionadas al doctorado -aunque eso le impedía concursar por ascensos escalafonarios - pero en comparación con los males que otros compañeros padecían para dedicar tiempo al doctorado, ella tenía un problema menor.

La estancia de Abril en el doctorado fue una plataforma que propició de manera amplia su producción académica, pues ella era una persona altamente motivada y dispuesta al trabajo, a la que además le gustaba lo que hacía:

Escribí y publiqué muchos artículos sobre la investigación que realizaba como adjunta, también sobre mi investigación doctoral, cada semestre asistí a un congreso sobre el tema que estaba investigando; tuve la fortuna de conocer gente que luego me invitó a participar en charlas o conferencias en instituciones de la capital del país. Estuve escribiendo sobre filosofía para niños y luego sobre representaciones sociales y discapacidad, también escribí algunos textos sobre la reflexión epistemológica y algunos metodológicos. Al terminar el programa escribí por lo menos en 5 libros sobre los resultados de mi investigación y sobre los procesos. Fue una época muy productiva en la que me sentía realmente contenta de lo que era capaz de hacer, todavía me siento así. RP3

Abril considera que uno de los logros académicos más valiosos de su etapa de formación doctoral fue el de las redes y relaciones que estableció con otros grupos de investigadores y con sus respectivas instituciones, pues afirma que le abrieron muchas puertas y le permitieron vivir experiencias muy valiosas.

Una vez que Abril concluyó su doctorado, continuó laborando un tiempo allí mismo y luego decidió regresar a sus plazas base como directora y psicóloga. Fue recibida con mucho gusto porque el plantel al cual estaba asignada como directora atravesaba por una etapa crítica, así que para su supervisora fue un alivio que Abril regresara.

Yo sentía el enorme compromiso de que “se me notara lo doctora”, así que hice mucho trabajo de mejoras al plantel, de negociación con padres de familia y de trabajo con los profesores, con todo el apoyo de la supervisora en un inicio y luego con muchas dificultades al apretar la marcha del centro. RP4

Lo anterior ilustra rasgos de la *cultura de investigación* que prevalece en amplios sectores del personal que labora en los sistemas de educación básica. Por una parte, Abril sabía que su formación como doctora en educación había tenido como objetivo central la *formación para la investigación* y

que la nueva función que había aprendido a desempeñar era la de generar conocimiento por vía de la investigación. Por otra parte, lo que las comunidades educativas suelen esperar de los doctores en educación, es que lleguen a resolver problemas y aportar soluciones, sin poner como condición que éstas se deriven de procesos formales de investigación como tal.

Cuando Abril intervino en problemas más complejos de la institución, sus acciones dejaron de considerarse “buenas” porque ahora demandaba a su personal hacer más y/o hacerlo de mejor manera. “Para entonces la supervisora ya no estaba tan contenta de que yo hubiera regresado y empezó a dirigirse a mí como ‘doctora’. Hasta la fecha lo hace” RP4. Así, su grado fue reconocido pero con una connotación negativa, diciéndole entre líneas: “obtener el doctorado te hizo olvidar lo que se puede o no se puede hacer en las escuelas”, como si Abril se hubiera salido de la realidad cotidiana de las escuelas del sistema de educación básica en forma asociada a la obtención del grado.

El retorno de Abril a sus plazas duró poco porque obtuvo un ascenso escalafonario y quedó como supervisora de zona. La cuestión medular a indagar es si Abril, como egresada de un doctorado en educación orientado a la formación para la investigación, tenía oportunidades y apoyos para realizar investigación educativa en el sistema de educación básica estatal en el que laboraba; al respecto narró:

El asunto de la investigación ha sido todo un reto. *Trabajar en educación básica no es muy compatible con hacer investigación*, todo lo que se puede hacer al respecto debe hacerse en tiempos extra, noches, sábados, domingos y días festivos. He tratado de conciliar haciendo investigación en mis ámbitos cercanos y he contado con la colaboración de los directores y asesores de las zonas en que he trabajado como supervisora. He tratado también de mantener algún vínculo con la educación superior sobre todo para tener alguna garantía de poder difundir los resultados. RP5

Además de lo anterior, Abril comentó:

No he dejado de hacer “investigación casera”, de publicar uno que otro artículo para que no se me entuman las neuronas, de fungir como tutora de alumnos de maestría y de doctorado. Participé en el diseño curricular de dos doctorados, doy

clases en maestría y desarrollo una investigación sobre los Consejos Técnicos y su vinculación con el desarrollo de escuelas inclusivas. RP5

La “investigación casera” es una investigación que produce conocimiento pero que no tiene como finalidad prioritaria esa producción de conocimiento sino que es como una consecuencia de estar acá [en la práctica cotidiana] resolviendo cosas, y es casera porque es como robada, realizada en tiempos robados [a actividades rutinarias o al descanso personal]. Yo me he hecho muy disciplinada en eso, voy recogiendo evidencias y luego digo, por lo menos los sábados cada quince días me voy a sentar a sistematizar la información porque eso me ayuda a ver cosas que tengo que resolver allá [en mi función de supervisora], pero también me ayuda a escribir un pequeño articulito. EP29

Abril expresó “creo que soy una profesional respetada, muy comprometida con la educación y valorada por mis pares y por mis compañeros de zona” RP5. Sin embargo, su autovaloración no parece ser igualmente fuerte y segura en lo que corresponde a su incorporación y reconocimiento en el oficio de investigadora:

No me considero una investigadora, sino una aficionada al oficio y una terca maestra de educación básica que *le apuesta a la mejora a través de la investigación*. Mi apuesta y mi compromiso están en mejorar la educación y lo que hacemos cada día. No creo, ni confío, ni me gusta la investigación que se hace sólo para saber cómo funciona el mundo, me parece que ese es un momento, pero considero que siempre hay que ir más allá; esto mismo aplica al profesor de educación básica, es decir, yo creo que un profesor que no recoge sistemáticamente lo que hace, que no piensa en lo que tiene que mejorar y que no emprende nuevas formas de hacerlo, no es digno de llamarse profesor. Como supervisora de zona, me siento cada día comprometida con recuperar lo que hacemos todos, con devolverlo a los directores y profesores y con pensar juntos cómo mejorarlo. Escribo sobre eso que hago y lo comparto en algún foro de vez

en vez. Me gustaría mucho que eso pudiera llamarse investigación y si un día esto llega a ser así, tal vez pueda decir que soy investigadora. RP6

En el señalamiento anterior, resalta su concepción de investigación como sistematización de las experiencias para la mejora educativa y no para la generación de conocimiento explicativo sobre ciertos fenómenos, quizá como reflejo de las demandas de la cultura de investigación que priva en el contexto de la educación básica.

Como alternativa para seguir realizando investigación en un entorno laboral en el que la investigación parece ser ajena a las labores cotidianas, Abril intentó abrir espacios para la investigación formando parte de redes o grupos académicos que comparten ciertas temáticas e intereses de investigación, aunque según lo narró, su experiencia no ha sido buena en este sentido:

Empecé a buscar una red a la que pudiera incorporarme y he tenido muy desagradables experiencias al respecto, es decir como aquello de *las tribus*^{iv} haga de cuenta; como yo estoy en la línea de inclusión educativa, busqué la red que trabaja sobre inclusión y lo hace incluso a nivel internacional; presenté una ponencia para uno de sus eventos y la maestra que coordina se comunicó conmigo para invitarme a que la ponencia se programara como una conferencia, entonces presenté la conferencia y me acerqué a la gente, se habló de un próximo evento en Puerto Rico del cual ellos me avisarían pero nunca ocurrió, a pesar de que yo me comuniqué para preguntar. EP21

Esa misma maestra tuvo que hacer el estado del conocimiento sobre la inclusión y entonces me tuvo que hablar porque descubrió un trabajo mío, hice una síntesis de lo que yo tenía y se la mandé, pero no recibí ninguna señal de interés para que me incorporara a trabajar de manera regular en su grupo. Yo sí quisiera porque eso te anima a producir y a generar y te compromete porque estás en el grupo, pero bueno, pues no he encontrado la puerta adecuada. EP21

Algo similar le ocurrió cuando intentó incorporarse a un cuerpo académico: “no hubo manera de que me incluyeran, lo intenté, hablé con el director, es gente que reconoce mi trabajo, yo sé que lo

reconocen porque me invitan, porque me piden que haga cosas para la institución, pero para ingresar al cuerpo académico no hubo manera de que me aceptaran” EP22.

Ante los diferentes hechos que fue narrando, se le plantearon a Abril algunas preguntas clave: ¿ese es el destino de los egresados de doctorados en educación que trabajan en los sistemas de educación básica en los estados?, ¿no tienen alguna alternativa que les permita ser investigadores en educación?, ¿no hay espacio alguno en las Secretarías de Educación estatales para realizar investigación educativa sin pagar el precio de no poder ascender en el escalafón? Su respuesta fue la siguiente:

En dos ocasiones, con Secretarios de Educación distintos, tuvimos oportunidad de plantearles cómo podría ser el camino para que la gente que está en la Secretaría pudiera desarrollarse en investigación, argumentando su importancia. La primera impresión fue que ni siquiera entendían la pregunta, pero uno de ellos fue más diplomático y dijo que lo revisaría, el otro dijo “miren, eso de la investigación es una cosa, y la educación acá está”. Eso deja ver la lógica desde la que ellos asumen los usos o los sentidos de la investigación en educación, hay autoridades educativas que en el fondo piensan con la lógica de “pues la investigación sabe para qué será”. EP23

Se perfila entonces una situación sombría, una especie de círculo pernicioso, porque parece que los profesores que cursan doctorados y laboran en los sistemas de educación básica estatales, no tienen perspectiva de futuro como investigadores si no se incorporan a otras instituciones de educación superior o a espacios donde la investigación esté entre los objetivos prioritarios, migración que tampoco es fácil. Incluso quienes realizan un doctorado contando con plaza académica en el ámbito de las escuelas normales, que están consideradas con las mismas funciones que las universidades (docencia, investigación, difusión), donde políticas como la de obtención del Perfil Prodep o la de formación de cuerpos académicos están vigentes, cuando regresan a su institución son ubicados la mayor parte de su tiempo en funciones de docencia y con apoyos mínimos para la investigación, con honrosas excepciones.

Así, los egresados de doctorados en educación que laboran con plazas en los sistemas estatales de educación pública, parecen tener dos opciones: una, declinar a la posibilidad de consolidar una trayectoria como investigadores en educación y dedicarse sólo a las funciones que les

asignan; la otra, realizar las funciones propias de su plaza, pero fortaleciéndolas en la práctica con herramientas propias de la investigación, sin ostentarlas como tales y sin buscar apoyos formales, contando sólo con el convencimiento y la motivación de quienes colaboran con ellos en las labores cotidianas.

Esta segunda alternativa es la que Abril eligió; en sus funciones como supervisora incorpora acciones sustentadas en procesos propios de la *investigación en la acción* e involucra a los asesores y directores escolares que dependen de ella, pero no lo hace ver como producto de investigación para evitar otro tipo de reacciones.

Me siento muy contenta porque allá la gente se ha metido a colaborar mucho en los proyectos que generamos, creo que se meten en el proceso y en las búsquedas porque ellos piensan que es mi tarea de supervisora, pero tengo la sospecha de que si yo les dijera que es por una investigación no lo harían. Es como una sospecha, pero prefiero no ponerla a prueba. EP25

En relación a qué tanto lo que ella hace y comparte con otros, tanto en su función de supervisora de zona, como en el de investigadora educativa en la acción, es conocido y reconocido por sus autoridades y por sus pares, Abril expresó:

No creo que mi trabajo como supervisora ni como diletante de investigación le importe a nadie en el sistema de educación básica estatal. No creo que a mi institución le importe lo que yo haga, al menos no recibo retroalimentación al respecto,..., ningún reporte de algo que hago recibe retroalimentación, y los supervisores somos reyes en nuestro reino, el reino se puede hundir o salir a flote sin que nadie meta un dedo. RP6

De lo que sí están pendientes las autoridades superiores es de que su personal no se ausente “de manera oficial”; así lo narró Abril al referirse a una experiencia en que intentó recibir autorización para participar como conferencista en otro estado:

Me invitaron a dar una conferencia en otra entidad del país y solicité permiso a mi autoridad inmediata; después de muchos trámites me dijo que no. Desde entonces invento una mentira creíble que no signifique que voy a hacer nada académico y

sin problema me he ido a congresos, a dar cursos, etc. Espero dejar claro que ni esperanzas de recibir algún apoyo económico para asistir a algún espacio académico. RP6

Así, Abril ha logrado realizar investigación que sustenta, enriquece y consolida su práctica educativa, pero sin hacerlo de manera abierta en un sistema educativo que mayoritariamente no incluye la investigación; en otras palabras, ha logrado ser investigadora de manera “subterránea” y atraer a otros a tareas propias de la investigación sin declararlo oficialmente como tal, ¿es eso lo deseable?

CONSIDERACIONES DE CIERRE

El caso de Abril es ilustrativo de lo que encuentran egresados de doctorados en educación que laboran en los sistemas de educación básica:

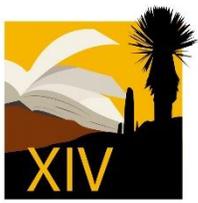
- *Altas expectativas* de la comunidad educativa a la que se insertan, en términos de que los doctores generen soluciones para los diversos problemas, sin importar si lo hacen con base en investigación o no.
- *Celo del uso del tiempo* de los nuevos doctores, con afán de que atiendan únicamente las funciones propias de su plaza, las cuales, en educación básica, no incluyen la investigación.
- *Ausencia de apoyo institucional* para la investigación, si ésta se realiza hay que hacerla en tiempos y con recursos personales, o bien “robando” tiempo a otras funciones asignadas según las plazas que se desempeñen.
- *Escasa apertura* para que, quienes laboran en educación básica, se integren a redes de investigación o a cuerpos académicos.

Entonces ¿por qué en el discurso oficial se manifiesta apertura y demanda de la actividad de investigación en educación básica, pero en los hechos no se apoya su realización, aún por profesores de ese sistema de educación que han recibido una formación de calidad que los ha habilitado para realizarla, como es el caso de Abril?

Lo que “salva la situación” son las estrategias que los nuevos doctores generan para investigar “a pesar de”, como se ilustra en el caso de Abril. Sin embargo, encuentra poco sentido estar induciendo a los profesores de educación básica a obtener doctorados en educación como los promovidos por las propias Secretarías de Educación estatales, si al reincorporarse a sus plazas se les limita para el desempeño de la investigación, incluso de la que tiene como objetivo la transformación de las prácticas educativas. Lo anterior invita a un replanteamiento del papel de la investigación en educación básica, así como al establecimiento de políticas y acciones concretas que posibiliten su realización.

REFERENCIAS

- Argüello, A. (2009). "Fenomenografía y perspectiva biográfica en la investigación educativa. Aproximaciones epistemológicas". *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Contreras, J. (2014). "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado", *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 125-136
- Jiménez, S.A. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara
- Moreno, M. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G.; Torres, J. C. y Jiménez, J. M. (2014). *El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el posgrado*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. y Torres, J. C. (2015). "Buscar la inserción al oficio de investigador educativo después del doctorado y no morir en el intento". *Memoria en extenso del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE
- Sautu, R. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere
- Torres, J. C. (2011), *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara.



ⁱ En este trabajo se usan como sinónimos las expresiones “vivencias” y “experiencias significativas”.

ⁱⁱ Asignada temporalmente percibiendo como sueldo el que generaban dichas plazas.

ⁱⁱⁱ El código significa que la viñeta fue tomada de la página 10 del texto en el que se transcribió la entrevista con Abril.

^{iv} Se refiere a la obra de Becher (2001) titulada “Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas”.

^v Se especifica que en Secretarías de Educación Estatales porque el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel federal es diferente, en ésta hay al menos diversas instancias que cuentan con equipos de investigación educativa y que, entre otras cosas, dan seguimiento a la implantación de los diferentes proyectos emprendidos a nivel nacional.