

# "PROCESOS EDUCATIVOS: MIRADAS INSTITUCIONALES"

LIBRO COLECTIVO DEL  
CUERPO ACADÉMICO PROCESOS EDUCATIVOS

Coordinador.

Luis Jesús Ibarra Manrique

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**PROCESOS EDUCATIVOS: MIRADAS INSTITUCIONALES, PUBLICACIÓN DEL CUERPO ACADÉMICO PROCESOS EDUCATIVOS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DEL CAMPUS GUANAJUATO DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO.**

**Responsable de la publicación:**

Luis Jesús Ibarra Manrique

**Consejo Externo**

Dr. Abel Rubén Hernández Ulloa

*(Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato)*

Dra. Anabela López Brabilla

*(Universidad Pedagógica Nacional-UNIDAD-096 D.F. NORTE)*

Dra. Ayuzabet de la Rosa Albuquerque

*(Departamento de Administración de la UAM-Azcapotzalco)*

Mtra. Graciela Ramos Guerrero

*(Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 111 Guanajuato)*

Mtro. José Luis Martínez Rosas

*(Benemerita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato)*

Mtra. Leticia del Carmen Reyes Martínez

*(Benemerita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato)*

Dr. J. Natividad Maldonado Chagolla

*(Escuela de Nivel Medio Superior de Guanajuato, Universidad de Guanajuato)*

Dr. José Ezcurdia

*(Departamento de Filosofía de la Universidad de Guanajuato)*

Mtra. María del Carmen Carrasco Hernández

*(Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato)*

Dr. Rodolfo Cortés del Moral

*(Departamento de Filosofía de la Universidad de Guanajuato)*

**Comité Editorial del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato**

**Presidenta:**

Dra. Cirila Cervera Delgado

**Miembros del Comité Editorial:**

Dra. Cirila Cervera Delgado, Dr. Abel Rubén Hernández Ulloa,  
Dra. Mireya Martí Reyes, Mtra. Silvia Guadalupe Ordaz Cortés,  
Dr. Javier González García, Mtra. Marta Eugenia Valtierra Mata,  
Dr. José Ezcurdia.

Dr. Arturo Lara López  
Rector General de la Universidad de Guanajuato

Dr. J. de Jesús García Soto  
Director de Apoyo a la Investigación y al Posgrado

Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino  
Rector del Campus Guanajuato

Dr. Javier Corona Fernández  
Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Cirila Cervera Delgado  
Directora del Departamento de Educación

Diseño de portada: LDG Juan Carlos Ramírez Guerrero

Primera Edición, 2009

D.R. © UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO  
Lascrain de Retana No. 5  
C.P. 36000  
Guanajuato, Gto.

ISBN 978-607-441-014-8

Impreso y hecho en México  
Printed and made in Mexico

## LISTA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.</b> ROSALÍA SUSANA LASTRA BARRIOS .....	1
<b>“APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR BÁSICA Y EL SUJETO IMPLICADO”.</b> MARÍA GUADALUPE GALVAN MARTÍNEZ.....	10
<b>“EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO: TRAYECTORIA, MATICES Y TENDENCIAS.</b> LUIS JESÚS IBARRA MANRIQUE .....	23
<b>“ANTECEDENTES DEL INSTITUCIONALISMO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO: FUNDAMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA INTERPRETATIVA”.</b> ROSALÍA SUSANA LASTRA BARRIOS.	48
<b>“REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE”.</b> SILVIA GUADALUPE ORDAZ CORTÉS .....	65
<b>“PROPUESTA DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA EL ESTUDIANTE DE CIENCIAS SOCIALES”.</b> MARTA EUGENIA VALTIERRA MATA .....	80

## INTRODUCCIÓN

La presente obra constituye el primer “producto” de investigación conjunto, resultado de los trabajos presentados en un seminario y realizados por integrantes del Cuerpo Académico denominado Procesos Educativos, el cual fue configurado a partir del 2002 e integrado por ocho profesores-investigadores provenientes de distintas disciplinas y tradiciones científicas, todos ellos vinculados con el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG).

Una de las conclusiones de dicho seminario fue el reconocimiento panorámico de la dimensión inconmensurable que intentamos sitiar del “arenal educacional”. Lo desolador de tal hecho menguó con el hallazgo de un común denominador: el análisis institucional y nuestro interés investigativo por asumir con profundo compromiso la delegación del alto mandato dado a los universitarios por la sociedad: tributar resultados que provean de un espectro explicativo cada vez más interdisciplinario. El significado específico es el de mutuo apoyo que permita abonar el conocimiento humanista, a partir de fortificar con reflexión, debate y propuestas, desde distintos enfoques, el desarrollo permanente de las organizaciones e instituciones que vivifican al medio educativo.

La metáfora de “el arenal y la playa” resulta útil para representar lo que, en apariencia, es distante a primera vista. Más la unicidad se empieza a lograr al atender la perspectiva de un corte institucional. Tal como lo evidencia el índice, las temáticas aquí presentadas van desde una investigación que se esfuerza por el conocimiento de lo que se asemejaría a una playa, otra a un puñado de arena o,

quizá, de un granito. Otra investigación intenta abrir brecha para sembrar alguna palmera, alguna otra orada en las raíces y, algún osado se aventura hacia el embravecido mar. El común denominador de las miradas presentadas, según los calibres de las anteojeras de cada autor, es dar cuenta, a nuestros estudiantes y a todo interesado en sumar esfuerzos explicativos sobre el fenómeno educativo, del acontecer cultural de partes relevantes del medio, intentando trascender –dentro de lo posible– al estudio de aspectos educativos en Guanajuato.

¿Qué queremos decir con “miradas institucionales”? Nuestro enfoque institucional alude al estudio de los significados que adquieren distintas señales cognitivas, las cuales parten del contexto y ayudan a explicar la configuración o el funcionamiento de las organizaciones –en este caso, educativas–, las cuales se traducen en formas de expresión manifiestas en el ser y hacer de quien aprende o aspira a hacerlo, así como del docente y de quien viabiliza operativamente la labor. Cada participante del fenómeno educativo produce y reproduce acciones que relacionan, en un mismo momento, sus experiencias pasadas, su lógica de pertenencia a un grupo humano, su adaptación a cada situación, en función de la percepción de quien se es y el papel que desempeña en cada ámbito en que acciona, dando por resultado, en suma, percepciones sobre la forma de la sociedad –a partir del pasado, mirando al futuro–. Tocando los bordes del arduo conocimiento de los valores, se trata de analizar aquello que, en opinión de cada autor, “instituye” en alguna medida a las organizaciones educativas.

Se afirma que, “las instituciones consisten en estructuras y actividades cognitivas, normativas y regulativas que proporcionan estabilidad y significado a la conducta social” (Scott, 1995: 33). Desde una perspectiva sociológica, las

instituciones son mesoestructuras que ensamblan el nivel micro de la acción social individual con el nivel macro del sistema social (Castillo, 2004: 14). Son elementos de las estructuras sociales que instituyen al individuo y a la vida social, confiriéndole identidad, dirección y sentido (Louran, 2001). Se constituyen por símbolos y prácticas materiales y la sociedad se compone a su vez de múltiples lógicas institucionales, disponibles para que los individuos y las organizaciones basen en ellas su acción.

Las instituciones, organizacionalmente estructuradas o no, se constituyen en parámetros que circunscriben la acción social, canalizando a ésta en trayectorias definidas que varían con relativa lentitud en el tiempo. Entonces, la relación entre individuos e instituciones es de posesión recíproca. Su construcción sucede en términos de su origen cultural, político, económico o social, el cual se traduce en categorías normativas (Jepperson, 2001). Su estructura se asemeja a un iceberg, pues una gran parte se sumerge en la mente de las personas, adoptando la forma de un anclaje cognitivo que suele pasar desapercibido, configurando la dualidad “explícita-tácita”, que explica la vinculación entre instituciones y cultura (Smircich, 1983). “Cuando los actos tienen explicaciones ya hechas, están institucionalizados, es decir, son tanto objetivos como exteriores” (Zucker, 2001).

Una forma de estudiar a las instituciones es a través de crear dispositivos comunicacionales. Al efecto, resulta de interés la idea de Marcel Mauss, que afirma que:

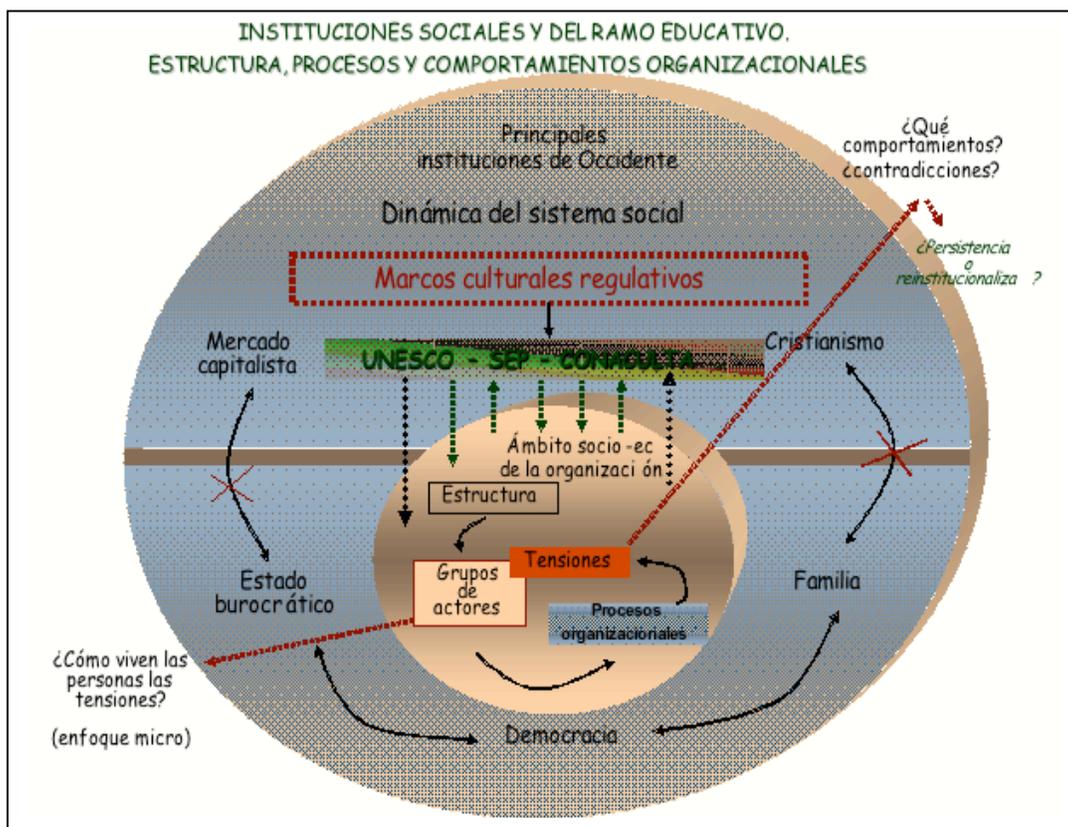
La prueba de lo social sólo puede ser mental [...] jamás podremos saber si hemos averiguado el sentido y la función de una institución si no podemos revivir su incidencia sobre una conciencia individual; como al mismo tiempo esta incidencia es parte integrante de la institución, cualquier

interpretación tiene que hacer coincidir la objetividad del análisis histórico con la subjetividad de la experiencia vivida [...] hay muchas oportunidades de que la realidad se encuentre en las elaboraciones conscientes que en las estructuras mentales inconscientes a las cuales se puede llegar por medio de las instituciones e incluso mejor, por medio del lenguaje (1996: 26).

Así, uno de los atractivos que ofrecen los avances de investigación presentados, es que todos giran en torno a la importancia otorgada para reconocer a cada actor tratado en su respectivo contexto institucional, penetrando a su realidad organizacional a través de la interpretación de sus diversas producciones expresivas. El viaje va de la revisión del fundamento teórico del institucionalismo sociológico, transitando por la exploración de los retos de la evaluación docente y de las nuevas tecnologías para ellos, pasando por la educación de infantes, hasta arribar a una narrativa de la acción directiva y de los hechos históricos cruciales que, a golpes de aciertos y desasosiegos, aporta una explicación de la realidad presente de una organización muy especial, nuestro IIEDUG.

Si bien es cierto que “las palabras son signo de las concepciones internas [...] marcas de las ideas dentro de las cuales la mente doquiera esté, pueden estarse haciendo saber a otros, y los pensamientos pueden ser comunicados de uno a otro” (Gergen, K. y T. Thatchenkery, 1996: 6), se trata de ir más allá “si la naturaleza del mundo objetivo es hecha saber a través del lenguaje, otros pueden reexaminarla y dar interpretaciones adicionales a esas proposiciones, los hallazgos de esa postura son otra vez hechos disponibles para nuevos escrutinios y así sucesivamente” (*Ibid.*: 10).

Entonces, se desea contribuir con nuestra mirada al entendimiento de la realidad educativa que cada quien ha ido sitiando a lo largo del quehacer de muchos años, disponible para que el lector sume la propia en una prospección abierta. Aunque es cierto que “el mapa no es el territorio” (Bateson), valga la siguiente imagen como síntesis de los planos esenciales en que varios integrantes del Cuerpo Académico hemos observado interconexiones, partiendo de los procesos de institucionalización de la educación en México.



Es posible encontrar institucionalistas que se dedican únicamente al estudio teórico de la interacción entre instituciones, o sólo de alguna de ellas. Otros estudian su efecto organizacional, centrándose en alguno de sus aspectos esenciales (estructura, procesos o comportamientos), sea desde un enfoque a

macronivel (políticas públicas hacia la educación por niveles, el estudio de la SEP o los sindicatos) o a micronivel, a través de los llamados estudios de caso (un plantel particular o grupos específicos de actores).

Fundamentando el nombre del Cuerpo Académico de quienes aquí escriben, las temáticas de esta obra se concentran en torno al estudio de procesos educativos selectos. Sin embargo, ello no significa que se haga de lado el estudio de las estructuras del ramo educativo –siempre limitantes de la acción, individual y colectiva–, o de comportamientos específicos. Sólo es cuestión de énfasis temporal al cierre de esta edición, con la intención de proceder ulteriormente a refinar el diseño el ángulo de observación de cada hecho y su respectiva totalidad.

Con el ánimo de provocar el deseo de sumergirse en la lectura, según la preferencia temática del lector, a continuación se comparte la idea central del contenido abordado *in extenso* en cada capítulo. Cada uno constituye en sí la presentación sintética del enfoque investigativo que hoy ocupa a cada autor, siempre abierto a cobijar toda contribución y la buena crítica.

### **Institucionalización de la evaluación de desempeños**

Desde la panorámica de la reseña teórica, entrando a los hitos que hoy retan a todo investigador en México, el trabajo de la Dra. Rosalía Susana Lastra, especialista en economía y política internacional, versa sobre las contribuciones que conforman los antecedentes del análisis institucionalista para encuadrar los sistemas de evaluación al desempeño laboral, desde el enfoque del análisis organizacional. El puerto de arribo es la estructuración de una propuesta de marco interpretativo a partir del nuevo institucionalismo sociológico, para estudiar el significado que

adquiere entre académicos de las universidades públicas los procesos exógenos de estímulo a que son sometidos desde mediados de los años ochenta.

La Mtra. Silvia Guadalupe Ordaz, estudiosa de los procesos de enseñanza, centra su atención en los procesos de evaluación del quehacer docente, pero particularizando su mirada más detallada en la necesaria sistematización del monitoreo de tal función en la Universidad de Guanajuato. Observa que fuerte acicate al respecto lo representa la necesaria introducción de las nuevas tecnologías, constructoras de resistencias y nuevas disfuncionalidades en aquellos que las prefieren distantes, en un claro reto a las inescrutables señales impuestas por la realidad. ¿Qué tipo de evaluación? ¿Cómo problematizar y estimular al docente para que busque superar su desempeño autocríticamente? ¿Los cursos de actualización son la solución? ¿Qué contenidos, en qué áreas del conocimiento, a qué altura de los programas de estudio? ¿Cómo flexibilizar la rígida estructura de evaluación vertical que incluya el punto de vista de los estudiantes?

En la mirada del estudiantado, la Mtra. Martha Valtierra profundiza en la función de la orientación vocacional dentro del nivel medio superior, preguntándose sobre el desarrollo, efectos y eficacia de las metodologías de autoaprendizaje en ciencias sociales para efectuar una orientación más acorde a las circunstancias de los jóvenes ávidos de desarrollar sus capacidades y habilidades con relativa independencia del espectro de la enseñanza tradicional, enfrentando crecientes desencuentros con su lugar en la vida, si no es que en el ámbito laboral, que le ofrecen perspectivas instituidas cada vez más estrechas a todo lo largo del territorio nacional. ¿Cómo detonar en la Universidad de Guanajuato la enseñanza que induzca hacia la emancipadora flexibilidad del autoaprendizaje promotor de la

generación de soluciones por el estudiante a su propia medida, tanto dentro del medio educativo como del contexto social?

### **Institucionalización de aprendizajes lúdicos**

La mirada de la Mtra. María Guadalupe Galván, especialista en educación infantil, es sobre todo una presentación del avance investigativo logrado en el IIEDUG a partir de los trabajos en su línea de investigación, coadyuvada por tesis de la Maestría en Investigación Educativa. Da pistas sobre las obras relativas que derivaron en una coedición con el DIF Estatal, presentando hallazgos, problemáticas sociales de las organizaciones de dicho nivel educativo, retos para la enseñanza y el aprendizaje, principales resultados de las investigaciones y perspectivas. Las preguntas vertebrales se refieren a cómo aplicar creatividad para poner en marcha prácticas que hagan tomar sentido a los niños sobre la importancia y significado del esfuerzo que hoy se realiza para procurarles un futuro promisorio, y en el sentido institucionalista, ¿qué innovaciones puede aportar la investigación educativa para incidir directamente en la regulación del aprendizaje significativo que se desarrolla en las aulas?

### **Administración y gestión de instituciones para la investigación educativa**

El Mtro. Luis Jesús Ibarra Manrique, estudioso de la gestión para la investigación educativa, presenta un inédito esfuerzo por recopilar documentos históricos, aspectos humanos, estructurales, reglamentarios, culturales y hasta políticos que, con motivo de la celebración de los 40 años de existencia desde su forma primigenia, explican y correlacionan hechos sobre la forma que ha ido tomando el

IIEDUG. Arriba al planteamiento de la prospectiva y los retos centrados en sus programas de posgrado, en particular para “investigar la investigación educativa”. Este ejercicio de memoria histórica pone al descubierto una serie de esfuerzos por encuadrar el quehacer investigativo en contextos altamente cambiantes, pero también revela una serie de obstáculos, críticas y hasta requerimientos que en lo futuro habrán de documentarse para evitar las lagunas que limitan el seguimiento de los “por qué” del estado institucional actual de la organización.

Rosalía Susana Lastra Barrios

# APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR BÁSICA Y EL SUJETO IMPLICADO

*María Guadalupe Galván Martínez*



El presente trabajo sobre el aprendizaje infantil y la propuesta de retomar el juego como estrategia para lograrlo con solidez y sustento teórico, surge de la inquietud y preocupación por los resultados encontrados en la revisión del estado del conocimiento de los trabajos producidos por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG) sobre diversos aspectos del desarrollo evolutivo, relacionados con la educación y las actividades culturales de la población infantil.

El juego, como actividad lúdica, significa en la construcción del conocimiento, el intento por acercar los contenidos académicos hacia los menores implicados en el aprendizaje, mediante un proceso ameno y atractivo y en el contexto de la institución escolar básica.

Entendemos como sujeto implicado, al alumno que está incluido en los procesos educativos de la institución escolar, que es un ser ligado a sus estructuras socioculturales, pero que además las vive de manera personal y autobiográfica.

Los resultados de la revisión del estado del conocimiento mencionado en párrafos anteriores, constituyeron en el libro *La situación de la infancia en el estado de Guanajuato*, el capítulo IV “Educación, esparcimiento y actividades culturales”, el texto se publicó en el 2006, participando instancias como la Universidad de Guanajuato y sus comisiones jurídicas así como el DIF estatal.

En ese capítulo se realizó un ejercicio de revisión del conocimiento producido en la temática educativa, con base en el desarrollo de los trabajos de tesis del Instituto de Investigaciones en Educación, durante el periodo 2000-2006, con la finalidad de presentar un panorama global sobre los mismos e interpretar sus aportaciones, tanto teóricas como metodológicas.

### **Revisión del conocimiento producido por la investigación del IIEDUG**

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza los trabajos encontrados en cada uno de los rubros de investigación establecidos en el IIEDUG en el campo educativo, metodologías y aportaciones, para su posterior análisis.

<b>Rubro de investigación</b>	<b>Niveles educativos</b>	<b>Metodología utilizada</b>	<b>Aportes</b>
I. Influencia familiar en educación	Educación básica	Explicativo-descriptivo de correlación y cuasi-experimental	Fuerte demanda de que la institución escolar trabaje en coordinación con otros sectores como el cultural, social, productivo y por supuesto involucrar a los miembros de la familia, sobre todo a los padres varones.
II. Escolaridad	Educación básica y media superior	Descriptivo, exploratorio y cuasi-experimental	Sensación de insatisfacción por parte de los profesores respecto de los resultados encontrados en los estudios sobre la capacidad y comprensión lectora de estudiantes de educación básica y media superior.
III. Impacto de actividades sociales, culturales y deportivas	Educación básica	Estudio comparativo, estudio cuasi-experimental y metodología cualitativa	El programa Progresá, al aparecer disminuye las diferencias relacionadas con el género y sobre todo con las interpretaciones ligadas a la formación de niñas o de niños. Por otro lado se refuerza la necesidad de educación, alimentación, salud y bienestar de la población en general y no solamente proteger a los hijos dependiendo del género de los mismos.

Rubro de investigación	Niveles educativos	Metodología utilizada	Aportes
IV. Juventud y violencia	Educación media superior	Investigación de tipo transversal, investigación documental	Trabajos referentes a temas de actualidad, como las adicciones en los jóvenes y la violencia en las relaciones de noviazgo; se clarifican y aportan importantes estrategias tanto en la escuela como en la familia para disminuir el riesgo a la adicción así como también el análisis de la transición de la juventud a la vida adulta para conocer cuál es la situación en la que se encuentran las/os jóvenes en el estado de Guanajuato.
V. Atención a la demanda y eficiencia terminal	Educación básica y media superior	Investigaciones de tipo exploratorio y descriptivo y diseño transversal	Información sobre el rezago educativo, equidad, eficacia, exclusión y resultados que apoyarán a bajar las altas tasas de deserción y reprobación en el estado de Guanajuato.
VI. Tipos de juego	Educación preescolar	Investigaciones de tipo descriptivo de corte transversal	Se analiza la responsabilidad que compete a educadores y padres sobre la orientación del uso adecuado de la televisión comercial; y como alternativas, la gran diversidad de actividades lúdicas que pueden complementar la formación de los niños de preescolar en el estado de Guanajuato.
VII. Educación y salud	Educación preescolar	Estudio de correlación	La intersección entre el campo de la educación y el de la salud para prevenir enfermedades infecciosas y mejorar el nivel de vida de los preescolares a través de la intervención pedagógica.

El rubro de investigación I permite inferir que uno de los problemas frecuentes en varios de los trabajos revisados ha sido el aislamiento de la institución escolar de los demás agentes de socialización, como son familia, empresa, organizaciones no gubernamentales y de gobierno entre otros, además del aislamiento social que es alarmante, al estar constituido por las diferentes condiciones económicas, culturales, sociales y de salud que tienen las zonas marginadas estudiadas, urbanas y rurales del estado de Guanajuato, con las

correspondientes consecuencias en términos educativos y de bienestar social.

Otra situación crítica detectada en el rubro II, es la insatisfacción por los resultados encontrados respecto de la capacidad lectora de los estudiantes de educación básica y media superior, y relacionado con lo anterior la expectativa de la institución escolar de un decidido apoyo familiar que hasta ahora no se ha tenido.

En relación con lo anterior, en el rubro III se concluye que existe desigualdad en las comunidades más marginadas; respecto del trato y oportunidades para estudiar que se otorgan a los hijos, estas dependen del género y, por supuesto, quienes salen desfavorecidas son las menores de edad del sexo femenino.

Respecto del rubro IV, los estudios sobre la juventud del estado de Guanajuato arrojan que los jóvenes que padecen falta de motivos y sentido de vida tienen alto riesgo de caer en adicciones y desafortunadamente se constatan porcentajes que tienden a hacerse preocupantes.

Otro estudio se abocó hacia cómo es que los supervisores y directores consideran a los consejos escolares de participación social, resultando en el rubro V, como instancias exclusivamente de apoyo, al constatar que si tales consejos no han funcionado es porque sus actividades son similares a las de las asociaciones de padres de familia, y correlativo a esto se encuentra la falta de claridad en las funciones de los organismos mencionados en perjuicio del mejor funcionamiento de las actividades sociales, administrativas y culturales de la institución escolar.

En otra investigación (rubro V) realizada sobre el rezago educativo, equidad, eficacia y exclusión, se encontraron altas tasas de deserción y reprobación en el estado, y además una situación que habla de lo poco atendida que es la demanda de educación de los niños académicamente sobresalientes.

Sobre los tipos de juego (estudiada en el rubro VI), se concluye sobre la gran responsabilidad que compete a educadores y padres sobre la orientación del uso adecuado de la televisión comercial y cómo el exceso de su uso influye negativamente en el ámbito familiar.

En educación y salud, que es el rubro VII y último, se señala una interesante intersección entre estos dos campos para la prevención de enfermedades infecciosas, vinculación que aún no está consolidada.

Una de las conclusiones de la revisión anterior nos lleva a identificar la necesidad de que en la escuela existan espacios para la información, la reflexión y la sensibilización social, que *de facto* son ya tareas ineludibles, lo cual hace necesario reformular no sólo los discursos pedagógicos, sino también las prácticas y las metodologías abocadas a la esencia del aprendizaje. Se requiere cuestionarnos acerca de cuál es la más agradable y significativa manera de acercar los contenidos académicos a la población escolar infantil.

Es tiempo ya de replantear el proceso formativo en la escuela, comprender su intimidad ética y los múltiples efectos que juega la escuela en el sujeto que dice formar, es decir, cuestionar la escuela de cara al sujeto.

Consecuentemente, se requiere de una mejor organización de la institución para la realización de las tareas anteriores. Asimismo, preguntarnos constantemente por el contexto actual, sentirnos interpelados por sus cambios y cuestionar a la sociedad desde la escuela.

Con base en los anteriores aportes al campo educativo que arrojaron estos estudios, y tomándolos como antecedentes, se plantean las siguientes consideraciones:

### **1. La escuela: un agente de socialización**

En la escuela desafortunadamente los maestros nos hemos abocado mucho a la aplicación del conocimiento sin que haya apropiación de referentes conceptuales, es decir, se puede tener el conocimiento, pero es diferente a la capacidad de pensar con base en él y es justamente aquí donde radica el significado que adquiere la escuela en la vida de sus implicados.

La sociedad generalmente entiende el conocimiento como de un sólo tipo: el preformativo, que se encuentra en la sociedad de la información, con un lenguaje hiperfuncional y aquí estaríamos hablando de información pero no de apropiación conceptual de referentes.

En la actualidad, gracias a los medios masivos de comunicación y al consumo cultural existe una sobre información, pero como afirma el pedagogo Gerardo Meneses (2005), si toda esa información no implica apropiación, el sujeto

queda desinformado y confundido, y es ahí donde se desdibuja el sujeto y donde la empresa educativa tendría que pensar en lo trascendente, en lo humano, en la formación del sujeto.

Entendiendo al estudiante más que como un individuo que alude a indivisibilidad o como una persona que se remite a máscara, como un sujeto porque adquiere significado al vivenciar procesos de sujeción de las estructuras socioculturales y a su propia historia.

Lo anterior, afirma Meneses (*op. cit.*), implica articulación entre el psiquismo y la cultura, entre el deseo y los contenedores sociales, todo en un marco del devenir histórico porque los acontecimientos están rebasando las posibilidades de acción de la institución educativa

Aquí nos preguntaríamos qué está ocurriendo en la actualidad para que la escuela no pueda contribuir a revertir tendencias como la formación de un hombre superficial, hedonista, muy influenciado por el consumo cultural y los medios masivos de comunicación, es decir, un hombre consumista, poco comprometido.

El tipo de hombre del que se habló en el párrafo anterior generalmente ha transformado su percepción de la felicidad auténtica, la coherencia interior, la armonía con uno mismo, por el bienestar, la seguridad, el protagonismo y el éxito, y no porque esto no sea deseable, sino porque esto puede estar sustituyendo, en nuestra naturaleza vital, el objetivo último que es el cumplimiento de la naturaleza humana; llegar a ser plenamente quienes somos en un proyecto de vida coherente que implica encontrarnos bien con nosotros mismos y además un sólido concepto del trabajo, la cultura y el amor. Entendiendo este último término más como verbo, que nos lleva a la acción, que como sustantivo que remite a un sentimiento.

Meneses, retomando a Paulo Sues, afirma que en la actual sociedad occidental se percibe “La incapacidad de los unos para acordarse de los otros” y se trata de la incapacidad de preguntarnos qué yo, desde mi postura, estoy contribuyendo a ese individualismo exacerbado. (*Idem.*)

La crisis en los principales espacios de socialización, como son la escuela, la iglesia, los amigos, los medios de comunicación y su mal uso y, sobre todo, la

familia, conllevan a un desacierto en lo social expresado como una precariedad pedagógica, y es ahí donde entra en escena la formación en la institución escolar.

En la escuela se considera que los niños y los jóvenes aprenden con mucho entusiasmo, pero fuera de ella, a la escuela van a aburrirse, porque los mandan sus papás, por esa razón es hora de replantear discursos y prácticas pedagógicas que adquieran significado en la vida de sus implicados, ver al alumno como un sujeto en formación de su propia autonomía y recurrir, para ese efecto, a alternativas didácticas acordes al nuevo entorno de mundialización de la cultura.

Consideramos, junto con Meneses, que el poder del sistema educativo para formar sujetos hoy es más relativo y relacional que nunca, sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y con otras instituciones que producen e imponen significados como los medios de comunicación y el consumo cultural.

Es necesario reconocer y analizar el mensaje conservador que se recibe de las instituciones, como la familia, la Iglesia y la escuela, en contradicción con los estímulos visuales y el miedo que existe en el entorno actual.

¿A qué recurrir en la escuela para que la institución adquiera sentido y significado para sus implicados (en este caso los niños)? ¿Qué puede aportar la investigación educativa que impacte directamente en el aprendizaje que se desarrolla en las aulas escolares?

En el caso del aprendizaje en la institución escolar implica revisar tanto la visión individualista como la sociologista del aprendizaje, respecto a la construcción de referentes conceptuales.

## **2. La construcción del conocimiento**

Las tareas anteriores exigen articular el discurso de la construcción del conocimiento de acuerdo a dos concepciones prototípicas: la individual o psicologista, que incluye el constructivismo de Jean Piaget, y la psicología de la cognición social, posturas que han sido duramente criticadas por apreciarse como un constructivismo en solitario, solipista y donde se ve al sujeto como el único responsable activo de la construcción. Mientras que, por otro lado, la otra

concepción prototípica es la cultural o sociologista, que incluye a las representaciones sociales y la sociología del conocimiento, la cual también ha sido cuestionada por insuficiente, porque si bien es cierto que el conocimiento se construye en marcos sociales y culturales, éste se experimenta en la mente de los individuos como personales.

El sujeto percibe, interpreta y concibe su mundo, su persona y sus acciones, con base en un contexto sociocultural que le da significado a sus representaciones individuales, pero las perspectivas individual y cultural sobre la construcción del conocimiento nos dan sólo una visión particular de la realidad.

José Rodrigo, Armando Rodríguez y José Marrero, en su obra *Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, contemplan las dos perspectivas prototípicas como versiones sesgadas, fruto del aislamiento disciplinar que suele ocurrir frecuentemente en las ciencias, y comentan que la perspectiva individual hace gravitar todo el peso explicativo en el anclaje representacional y la perspectiva social sólo reconoce el anclaje social, y la normatización social del conocimiento externalizando los agentes y medios de elaboración; sin embargo, la concepción de los autores frente al planteamiento de la construcción de conocimientos, concretamente de las teorías implícitas, requiere la integración en un mismo marco conceptual, el anclaje biológico, social y representacional del conocimiento. El conocimiento es fruto tanto de invarianzas en el sistema cognitivo como de invarianzas en el soporte social, unas y otras aseguran que todos los individuos de todas las culturas construyen, generación tras generación, su visión particular de la realidad.

Por lo anterior, la escuela hoy tiene fuertes desafíos para lograr que el sujeto elabore, con la información y conocimiento que recibe, nuevas síntesis cognitivas y que además sea capaz de ajustarlas a las demandas situacionales y a las metas personales.

Si las metas personales nos llevan a vivir con una coherencia interna y una gran aceptación de nosotros mismos, hablaríamos, en términos de Vigotsky, del desarrollo de las funciones psicológicas superiores del ser humano, el desarrollo de las funciones intrasicológicas e intersicológicas. Las intersicológicas están

relacionadas con lo social, lo cultural, lo colectivo, lo comunal, la instrucción, el devenir histórico, el entorno y la enseñanza. Las intrasicológicas están más relacionadas con uno mismo, con el interior, con la conciencia, sentido, voluntad, intencionalidad, con el propio proceso de significación y de aprendizaje.

Con el estudiante se realiza una práctica educativa general. Desde que nace, los padres, amigos, medios masivos de comunicación y una serie de aspectos del entorno ejercen una práctica educativa de manera intencional o no, así como también en un ámbito formal se ha ejercido una práctica institucional formal.

Dentro de la institución escolar, la formación se desprende de un referente educativo actual y se realiza de manera consciente, reflexiva e intencionada, es decir, se aspira a formar al hombre y a la sociedad acorde a las demandas y desafíos de la actualidad, hombres y mujeres libres, autodeterminados, autocríticos, propositivos, flexibles, siempre en apertura, con habilidades para comunicarse en términos de sus necesidades, convertidos en aprendices de tiempo completo, de aquí viene la fascinación del término “educación permanente”.

En consecuencia, tenemos por un lado la enseñanza, la instrucción que implica el desarrollo de funciones intersicológicas; y por el otro, la conciencia, voluntad, intencionalidad, el proceso personal de significación, es decir, el aprendizaje que se da también dependiendo de los niveles de inclusión de ideas que se tienen respecto de cualquier nuevo conocimiento, es decir, el aprendizaje, la asimilación y apropiación de contenidos, la construcción de referentes conceptuales también está motivado por el conocimiento previo, con el cual cuenta la experiencia para que se dé el amarre entre lo que ya había y lo nuevo, para que se dé lo que los teóricos llaman “la espiral de acumulación y progresión del conocimiento”.

Para el estudiante, más de lo que se haya tenido intención de enseñar, lo más importante es lo que él haya logrado aprender, lo que haya logrado apropiarse y le haya permitido ser el ser humano que es, con valores, afectos, sentimientos, habilidades de comunicación, de trabajar en equipo y de traducir la información en aprendizaje y capacidad de pensar con base en esta información, iniciativa personal, disposición al cambio y un espíritu crítico en la selección y procesamiento de mensajes.

No sólo se trata de acumular conocimiento, sino de hacer del aprendizaje un proceso interactivo en la producción de nuevas síntesis cognitivas, más que la adquisición de la información acabada.

### **3. La significación**

¿Cómo significa el ser humano? La ciencia todavía no da cuenta bien a bien de un proceso tan relativo y complejo, lo que se tiene son acercamientos y constructos científicos. Se han estudiado algunas operaciones que nos permiten construir una lógica de significación, la cual recorre un proceso lógico.

Bernard Lonergan, mencionado por Miguel Bazdresch (2000), ha estudiado estos procesos y habla de cuatro operaciones, que a la hora de aprender nos llevarían a una lógica productora de la significación:

- Experimentar, se refiere a la experiencia vivida y que esté relacionada con el contenido académico.
- Comprender, se refiere a la posibilidad de hacer inteligible el conocimiento desde una comprensión intuitiva y empática.
- Verificar, estar consciente en qué medida se está comprendiendo para poder compartir significados comunes, se puede verificar la disposición, las actitudes, los cambios, la capacidad de pensar con base en lo que se está entendiendo y no sólo la aplicación mecánica del conocimiento.

Es importante saber dónde se está parado, para que si no va bien puedan reorientar el proceso.

- Valoración, se refiere a la capacidad de hacer juicios, todo es susceptible de valorarse pero con base en el conocimiento.

### **4. El aprendizaje y el juego**

En el aprendizaje existe un resorte motivador llamado interés, el punto de partida del estudio fenomenológico tiene que ver con identificar qué es lo que nos interesa profundamente a los seres humanos, porque el interés es un fenómeno auténtico como una experiencia que se vive efectivamente.

La educación activa, afirma Edouard Claparede, citado por Piaget (1993), no significa que el niño va a hacer todo lo que él quiera, sino buscar la manera de que el niño quiera todo lo que él hace. “El interés que resulta de la necesidad hará de la reacción un verdadero acto”. Por lo tanto, el sistema debe girar en torno a la ley del interés.

El mismo autor comenta que la pedagogía tradicional atribuía al niño una estructura mental idéntica a la del adulto, pero un funcionamiento diferente: veía al niño capaz de entender lo que es lógicamente evidente y de comprender la profundidad de ciertas reglas morales, pero mientras el adulto actúa en cuanto a móviles o intereses (he ahí por qué se creía que funcionaba diferente que el adulto) el niño podría hacer cualquier trabajo sólo porque se le exige en la escuela.

La verdad es que las estructuras mentales y morales del niño no son las mismas que las del adulto. La nueva escuela pretende enseñar al niño de acuerdo a sus etapas de desarrollo. En cuanto a la reacción funcional, el niño es idéntico al adulto, si el adulto se rige por las leyes del interés, pues el niño también, pero con una estructura mental que varía según sus etapas de desarrollo (*op. cit.*).

Los teóricos liberales consideran que la escuela actual debe aprovechar el juego para que el niño asimile lo real al yo, es decir, que asimile las realidades intelectuales a través del juego, pues sin él, son externas a la inteligencia infantil, aunque la asimilación es necesaria para la adaptación y en su evolución interna los juegos se transforman, pero constituye sólo una parte de ella pues la otra es la acomodación y sólo una síntesis progresiva entre asimilación y acomodación propicia la completa adaptación y en su evolución interna los juegos se transforman en construcciones adaptadas que exigen mucho más trabajo efectivo.

Piaget (*ibid.*) sostiene que el niño, antes de los diez años, está imposibilitado para comprender la naturaleza hipotético-deductiva de la verdad matemática, porque en esa etapa la inteligencia práctica supera a la inteligencia reflexiva, es decir, en la primera domina el esquema sensomotor, donde se asimila lo real al yo, más que asimilarse reglas discursivas del pensamiento socializado y, en esta reflexión, se desprende la importancia del juego infantil genuino y auténtico y se propone que como potente herramienta se incluya en el aprendizaje infantil. Por lo

tanto, enseguida se describirá cómo se entiende en esta propuesta la actividad lúdica.

El juego, según los autores mencionados, es asimilación en su forma más pura, sin entrar todavía en equilibrio con la acomodación, es una palanca sumamente potente del aprendizaje, por tanto, en los niños, la estructura lógica y deductiva es susceptible de desarrollo y variación, sin embargo, su reacción funcional es idéntica a la de los adultos, se mueve también por interés.

Paul Moor (1997) hace una diferenciación muy interesante entre el juego del niño y el juego del adulto, por lo que considero que vale la pena mencionar algunas tesis que sostiene el autor:

- Lo pedagógicamente importante del juego, es decir, lo esencial es una especie de juego tal y como se presenta en el juego infantil.
- El juego infantil contiene la seriedad de la responsabilidad, de la satisfacción, y no la seriedad animal de la ambición, superticiosa y vana esperanza por la casualidad favorable de muchos de los juegos adultos.
- El juego del niño no es sólo un juego, sino su verdadera vida en la que hay más seriedad que en muchos trabajos o juegos del adulto.
- El niño vive en el juego y juega porque vive, el juego es su vida y contiene todo: trabajo y descanso, es decir, creatividad e imaginación, satisfacción profunda.
- “El reino de los cielos debería ser el reino de los juegos [...] porque no hay fines y la felicidad eterna no está ligada a ninguna utilidad” (Moor, 1997).

### **A manera de conclusión**

Por lo anterior, se propone la búsqueda incesante que incluya, en la institución escolar, métodos infantiles apropiados que atiendan ese fenómeno genuinamente humano llamado “interés”. En el caso de los niños, por razones ya anotadas, su interés está en el juego y la propuesta es aprovecharlo de manera que permita cocinar los ingredientes fundamentales de un proyecto de vida coherente que incluya amor, trabajo y cultura, logrando aumentar el rendimiento académico y

crecimiento espiritual sin menoscabar la solidez y rigurosidad del proceso de significación en el aprendizaje escolar.

### **Fuentes consultadas**

Bazdresch, Julio Miguel Ángel, 2000. *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Educar SEJ, Guadalajara.

Manem, Max Van, 2003. *Investigación educativa y experiencia vivida*, Idea Brooks, Barcelona.

Meneses, Gerardo, 2005. "Conferencia magistral del IX Encuentro de Orientación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato", *Memorias del IX Encuentro de Investigación Educativa*, Guanajuato, México.

Moor, Paul, 1997. *El juego en la educación*, Herder, Barcelona.

Piaget, Jean, 1993. *Psicología y pedagogía*, Ariel, México.

Rodrigo, María José, Armando Rodríguez y Javier Marrero, 1993. *Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Visor, España.

# EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO: TRAYECTORIA, MATICES Y TENDENCIAS

*Luis Jesús Ibarra Manrique*

En este texto se describe la trayectoria, matices y tendencias de una unidad académica de la Universidad de Guanajuato, en su transición de Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional (DPOV) en 1968, a Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía (IDIEPP) en 1973, y en 1984 adquirir el nombre de Instituto de Investigaciones en Educación (IIEDUG) que se conservó hasta 2008 pues con la reorganización académica administrativa en enero de 2009 se crea el Departamento de Educación.

La referida descripción centrada en la revisión de la investigación educativa como esencia de su funcionamiento.

Para contextualizar se hace una descripción de los orígenes de la investigación educativa en el mundo, en el país y en el mismo estado de Guanajuato, donde se ubica y reconoce el papel de esta unidad académica.

A manera de antecedentes de la realización de la investigación educativa y de la actividad misma de “investigar la investigación educativa”, es importante revisar los orígenes en los ámbitos mundial, nacional y estatal de esta actividad. En el primer caso se recuperan algunos elementos de texto de Gilbert De Landsheere, *La investigación educativa en el mundo*, donde hace alusión a los orígenes de ésta desde sus precursores en el siglo XVIII, específicamente 1773 en Londres como primeros trabajos relacionados con el tema, que el autor denomina “pedagogía experimental” y que desde el inicio del documento maneja como sinónimo de lo que

sería llamado, posteriormente, la investigación educativa; luego se enfoca a los orígenes, propiamente en los primeros años del siglo XX, haciendo alusión a Europa y los Estados Unidos, nuevamente enfocándose de manera importante en trabajos de medición; incluyendo también, en este apartado, el llamado “primer florecimiento”, alrededor de la Segunda Guerra Mundial.

En lo que el autor denomina “la segunda mitad del siglo XX”, describe la proliferación de los institutos de investigación en las diferentes regiones del mundo y de manera particular en algunos países. En capítulos subsiguientes el texto hace referencias a situaciones más específicas como es la metodología utilizada, la metodología del campo curricular y el gran debate cuantitativo-cualitativo después de 1960.

En el capítulo IV de ese libro se reproduce un escrito de Felipe Martínez Rizo denominado “La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano”, publicado en *El oficio del investigador educativo*, del mismo autor, y del que más adelante se detallarán algunos fragmentos que reconocen como instancia de investigación educativa al Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG).

Considerando como referencia éste y algunos otros trabajos de investigación de la investigación educativa que se han producido hasta la fecha en diferentes ámbitos, tanto en éste de alcance internacional (De Landsheere, 1999), como en lo nacional (Vielle, 1980; Latapí, 1978, 1981, 1994, 2003; Weiss, 1994, 1997; Martínez Rizo, 1997, 1998, 2003; Santacruz e Ibarra, 2004: 253-293), y así también en lo estatal (Carrasco, 1981, 1983, 1991; Kepowicz, Romero y Sandoval, 1996; Kepowicz, Hernández y Gutiérrez, 2001; Cacho, 2003), se hace una descripción de la vida institucional del IIEDUG a través una serie de aspectos que coinciden en algunos de tales documentos y que se consideró factible de localizar en la unidad académica de referencia, y que son los siguientes:

- La institución en sí misma.
- Los agentes que han laborado en ella.

- La comunicación de la investigación educativa vista a través de las tesis para obtener el grado de maestría, así como las publicaciones y los eventos diversos.
- Impacto y usos de la investigación educativa.
- La formación para la investigación relacionada a través de su programa de Maestría en Investigación Educativa.

De esta forma es posible marcar las referidas trayectorias, matices y tendencias del IIEDUG, en su hacer sustantivo de realizar investigación educativa. Situación que se sintetiza y enfatiza en el apartado final, denominado Conclusiones, y que busca de manera propositiva plantear las áreas de oportunidad y fortaleza a este respecto de la Unidad Académica y plantear alternativas viables, necesarias y oportunas.

### **La institución en sí misma**

El reconocimiento del IIEDUG como instancia dedicada a la investigación educativa es localizado en diferentes documentos, que se describen en la parte siguiente, tanto en el ámbito internacional como nacional y estatal. En este último caso, tanto en los trabajos realizados al interior como los editados por agentes externos.

En el ámbito internacional Felipe Martínez Rizo, al contextualizar la investigación educativa en México, dice:

En este anexo se presenta una relación de centros de investigación educativa de la región latinoamericana, organizada por país... se incluyen únicamente las instituciones en las que la investigación educativa es la actividad principal, excluyendo otras en las que es una actividad secundaria (De Landsheere, 1999: 373).



Para después en la lista de instituciones anotar: "Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG). Año de fundación, 1973; personal total, 14; investigadores de tiempo completo, 7". (*Ibid.*: 377); y en otro

listado de grupos de investigación educativa en México, para el estado de Guanajuato, se anotan dos: “Secretaría de Educación, Cultura y Recreación. Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad de Guanajuato” (*Ibid.*: 379).

A nivel nacional, en un texto de María Isabel Galán (1993: 44) se menciona la Maestría en Investigación Educativa como uno de los siete programas en el país que forman investigadores educativos, ubicada en el periodo 1984-85. En la misma página, ahora dentro del periodo 1988, lo vuelven a referir como uno de los cinco programas registrados.

En tiempos más cercanos, Alicia Colina y Raúl Osorio (2004) aunque no reconocen al IIEDUG como instancia que realice investigación educativa, no hay registros de las publicaciones realizadas, ni sus profesores son ubicados como algunos de los 212 agentes de investigación educativa en México, en el anexo 1 donde se localiza una síntesis curricular de los agentes con capital simbólico (p. 69), de uno de ellos, la Dra. María de Ibarrola Nicolín, se registra que entre sus cargos ha sido “Asesora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Guanajuato, 1998”.

En esta lista también se localizan otras personas que han dado conferencias o han realizado actividades académicas semejantes en el IIEDUG: Ángel Díaz Barriga Casales, Pablo Latapí Sarre, Carlos Ornelas Navarro, Julio Rubio Oca, Carlos Muñoz Izquierdo, José Bonifacio Barba Casillas y Felipe Martínez Rizo, como se hace constar en algunas publicaciones del entonces Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía (1983, 1984) y en diversos documentos, informes institucionales o, inclusive, de contratos de profesores o conferencistas.

Por supuesto que a lo largo del documento, entre los 212 agentes, otros más han realizado diferentes actividades académicas a lo largo de los 40 años de vida institucional del IIEDUG.

En publicaciones relacionadas con la investigación educativa en el estado de Guanajuato, encontramos que el ahora IIEDUG:

[...] inició su trabajo como Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional [...] al término de 1970 se integró un grupo

que en su mayor parte permanece *hasta la fecha, siendo una de sus mayores aspiraciones la de realizar investigación educativa. A partir de 1971 se estructura el proyecto* para transformar el Departamento en Instituto de Investigaciones. En 1973 se concede la aprobación (Carrasco, 1981: 4-5).

El Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional, que inició su labores en 1968, siendo rector de esta universidad el Sr. Lic. Euquerio Guerrero López y la jefe del mismo, durante el primer año de actividades, la Lic. Melba Castellanos [...] da origen en octubre de 1973, al actual Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, siendo rector de esta universidad el señor Lic. Eugenio Trueba Olivares (Carrasco, 1983: 2).

En el periodo de 1972-1973 [...] el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía inició investigaciones sobre la biotipología del adolescente, rasgos de personalidad del estudiante universitario, sobre evaluación del proceso enseñanza aprendizaje [...] en 1984, [...] dadas sus funciones y extensión de las mismas, cambia su denominación por la que tiene en la actualidad: Instituto de Investigaciones en Educación (Carrasco, 1991: 7-10).

La misma autora, directora y gestora de muchos de estos cambios, hace referencia a las actividades realizadas, varias de ellas relacionadas con los exámenes psicométricos, se inicia el programa de Maestría en Investigación Educativa en 1979, el cual es cursado por todos sus miembros, incluida ella misma, y se realiza investigación del área educativa.

En otro documento más reciente encontramos igualmente alusiones semejantes:

[...] en la década 1984-1994, la mayoría de los proyectos de investigación educativa fueron realizados en la Universidad de Guanajuato y específicamente en el Instituto de Investigaciones en Educación y la Dirección de Planeación (Kepowicz, *et al.*, 1996: 20).

En la elaboración de los estados del conocimiento sobre la investigación de la investigación educativa en el periodo 1993-2001, se localizan las siguientes referencias:

El inicio de la investigación educativa en el estado de Guanajuato parte en la década de los sesenta, cuando se fundó el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía de la Universidad de Guanajuato [...] 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) (Cacho Alfaro, *et al.*, 2003: 383-385).

Las anteriores citas son un reconocimiento pleno a la importancia de esta unidad académica como iniciador de la investigación educativa en el estado de Guanajuato, y la función central que tiene en la investigación educativa. Aunque es importante considerar que la primera de estas citas tiene algunas imprecisiones que se aclaran enseguida y se hacen algunos comentarios relacionados con este texto:

- El apartado maneja algunas imprecisiones, por ejemplo el referir que en la década de los sesenta se funda el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía de la Universidad de Guanajuato, ya que en esa década, específicamente en 1968, lo que se funda es el Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional, y es hasta 1973 que cambia su nombre a la denominación antes referida.
- En otro apartado hace una afirmación sin conocimiento, pues en el mismo IIEDUG se tiene el acervo más amplio del estado de material especializado en educación, con 25 mil textos, y expresa “no existe ninguna biblioteca especializada en educación” (2003: 385).
- Cuando se hace el recuento de los 12 investigadores reconocidos en el estado, es importante ver que tres de ellos son profesores de tiempo completo del IIEDUG, pero que además otros cuatro se formaron en la misma unidad académica y continúan colaborando de diferentes maneras en el Instituto, sobre todo como docentes de tiempo parcial en la mencionada Maestría en Investigación Educativa, y en trabajos de investigación vinculados con los profesores de tiempo completo del Instituto.
- Al revisar la bibliografía que sirvió de base para hacer el acopio de la investigación educativa desarrollada en el estado durante el periodo 1993-2001, encontramos 30 autores, de los cuales tres son profesores de tiempo

completo del Instituto, pero en total 13 se formaron en el programa ofrecido por la unidad académica, la Maestría en Investigación Educativa.

- De los cinco autores del capítulo, tres no aparecen como parte de los 30 autores arriba referidos, parece ser que éste es su primer trabajo de investigación educativa, o al menos en el periodo 1993-2001, que es el reportado en el documento.
- De los cinco autores del capítulo, dos son profesores de tiempo completo del Instituto, pero en total tres se formaron en él.
- En el apartado referido a la producción de la investigación educativa, se encuentra una presencia importante de personal del IIEDUG y de egresados de sus posgrados. En los libros encontramos 50 por ciento, en los capítulos de libros 75 por ciento, en los cuadernos de investigación 50 por ciento, en los artículos de revista 50 por ciento y en los mecanogramas un 60 por ciento; no se localiza presencia en dos tipos de publicaciones: manuales e informes de investigación.
- A lo largo del texto se señala como una etapa contemporánea en la realización de investigación educativa el trabajo realizado por el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa del Estado de Guanajuato (CIIEGG), y aunque no se hace referencia en el mismo documento, es importante resaltar que ese organismo nace a instancias del IIEDUG, con su entonces directora la maestra María del Carmen Sandoval Mendoza, y presidido en este momento –2008– por la actual directora Dra. Cirila Cervera Delgado.

De manera sintética podemos ubicar, a partir de esta primera información, que el IIEDUG ha tenido un reconocimiento explícito en sus inicios, con cierto auge al ser de los primeros centros de investigación en el país con estas características, pero en poco tiempo va perdiendo esa ubicación y de manera contemporánea, según lo visto en documentos, este desconocimiento es evidente.

En páginas posteriores se concentra información específica de lo que hace la unidad académica por recuperar tal prestigio e inclusive incrementarlo, desde esfuerzos centrados en contrataciones de personal, programas educativos, la

presencia de los egresados de sus diferentes programas de docencia, y evidentemente también estaremos en posición y posibilidad de señalar las áreas de oportunidad.

### **Del Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato**

De manera general se revisa enseguida la vida de la unidad académica que en 1968 se funda como Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional de la Universidad de Guanajuato, para luego constituirse en 1973 como Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía de la Universidad de Guanajuato, hasta 1984 que cambia su denominación a Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, nombre que conserva hasta la fecha.

### **1968-1973. Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional**

Con el objetivo de brindar el apoyo precisamente en aspectos psicopedagógicos tanto a los estudiantes de las escuelas preparatorias oficiales de la Universidad de Guanajuato como a sus profesores, así como la orientación vocacional a los estudiantes interesados en definir carreras (Carrasco, 1981, 1983), se logra crear este departamento que inicia sus funciones en las antiguas instalaciones de la Facultad de Relaciones Industriales, al lado derecho de la entrada principal de la Universidad de Guanajuato, Lascuráin de Retana núm. 5 en la zona centro de la ciudad de Guanajuato.

Durante el primer año las labores son realizadas básicamente por dos académicos y su coordinadora, la Lic. Melva Castellanos, consistiendo en la aplicación de pruebas psicométricas a los estudiantes de último semestre y los candidatos a titularse.

En años posteriores, bajo la coordinación de la Mtra. María del Carmen Carrasco Hernández a partir de 1969, su personal realiza una intensa labor en diferentes municipios, y se ve posibilitado por la dedicación y coordinación de todos ellos que desde esos años cumplen funciones con relación a su formación como psicólogos y otros como orientadores educativos formados en diferentes

instituciones, pero con interés en la realización de investigación educativa precisamente impulsados por los resultados de las pruebas psicométricas aplicadas.

De tal forma que cumplen sus funciones como Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional y al estar creciendo en requerimientos y en visión por parte de sus integrantes, ve la posibilidad de modificar su funcionamiento y dar más cabida a la investigación, situación que se verá reflejada más adelante con su formación en el campo, primero con cursos de metodología y posteriormente en la Maestría en Investigación Educativa.

Esta denominación de departamento, y el mismo espacio físico, pronto ve superadas sus expectativas ante la realización de exámenes psicométricos a los numerosos estudiantes de nuevo ingreso y las solicitudes en el apoyo psicopedagógico a los estudiantes de los semestres posteriores, e inclusive solicitudes de apoyo a otras instancias educativas.

#### **1973-1984. Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía (IDIEPP)**

La investigación educativa empieza a ser una actividad central a partir de que se denomina Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, y, como se ha venido citando y se ampliará más adelante, centrada propiamente en aspectos psicológicos, de rendimiento y aprovechamiento escolar, de desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, de manera predominante de escuelas preparatorias y de nuevo ingreso a las licenciaturas de la Universidad de Guanajuato.

Un aspecto básico en este periodo es el creciente interés por la formación para la investigación educativa, iniciándose en 1977 un curso de metodología de la investigación en el que participan los profesores de la propia universidad y de otras instituciones del estado y la región, lo que derivó en la propuesta de creación de la Maestría en Investigación Educativa, aprobada el 5 de abril de 1979.

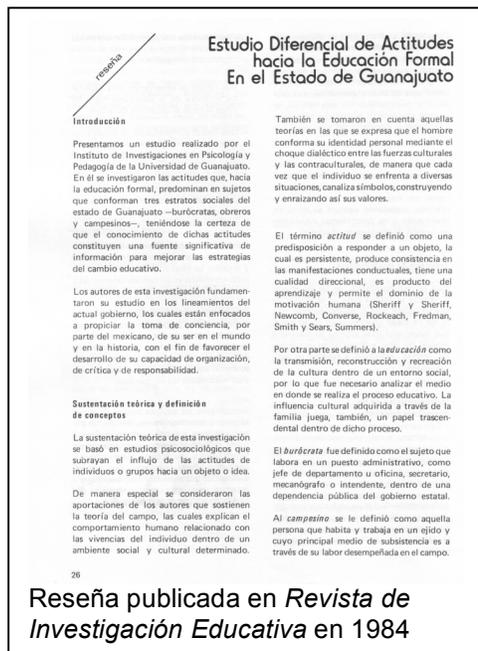
[...] A partir de 1971 se estructura el proyecto para transformar el Departamento en Instituto de Investigaciones. En 1973 se concede la aprobación, pero se conservan las funciones de servicio de apoyo, tales como: exámenes psicométricos, asesoría vocacional, extensión pedagógica en las facultades y en algunas maestrías de la Universidad. Se participa en el diseño curricular de las escuelas preparatorias; se realizan funciones indicativas

para facilitar el trabajo en las mismas sobre orientación vocacional y psicología; se brinda apoyo al Departamento de Personal en Selección; se interviene en la docencia; se realiza asesoría clínico-psicopedagógica, etc. [...] El tiempo dedicado a investigación se minimiza [...] Pero a pesar de ello, en 1977 se inicia el programa de Maestría en Investigación Educativa, el cual es cursado por todos sus miembros (Carrasco, 1981: 4-5).

Las acciones enfocadas a la formación y actualización docente de los profesores universitarios también son de relevancia:

[...] el Instituto ofrece una serie de talleres como son: Introductorio de Didáctica, Formulación de Objetivos, Sistematización de la Enseñanza y Evaluación, Dinámica de Grupos y Relaciones Humanas; además el taller Introducción a la Investigación Científica comprende tres etapas: la primera, la constituyen los pasos básicos de la investigación; la segunda, sus tipos e instrumentos de medición; y la tercera, la elaboración del informe final.

Los talleres aplican a grupos interdisciplinarios de docentes que laboran en la licenciatura y en algunas de las maestrías que se imparten en la Universidad de Guanajuato; se cuenta con suficiente material de apoyo. Sin embargo se tiene la conciencia de que el logro del objetivo deseado del cambio e innovación, en el proceso enseñanza-aprendizaje, no se ha obtenido en el grado deseado (Carrasco, 1981: 11)



De esta manera se ubican los siguientes objetivos del IDIEPP:

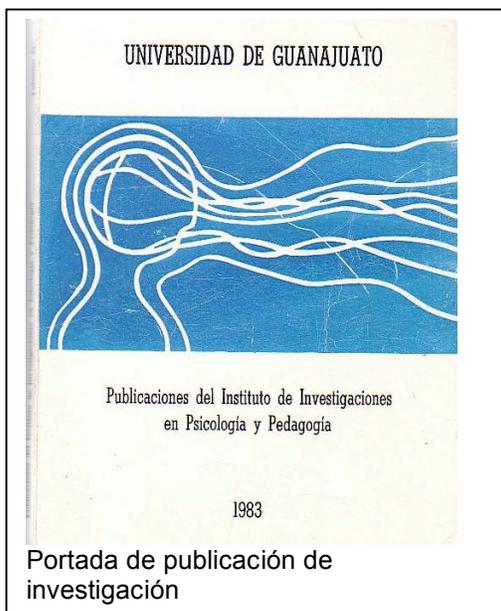
- Realizar investigación en lo referente a la teoría, la técnica y aplicación de las ciencias psicológicas y pedagógicas, encaminadas a la superación del educando, al mejoramiento de la enseñanza

media y superior y al servicio de la comunidad.

- Planear y realizar estudios psicológicos, pedagógicos y socio-económicos que resulten necesarios para formar universitarios

capaces y responsables para descubrir las condiciones en que se desarrolla el aspecto mental, educativo y social de la sociedad Guanajuatense.

- Apoyar mediante asesorías personales a los estudiantes que requieren apoyo psicológico, encaminadas a resolver su problemática personal para mejorar su desarrollo académico. (IIEDUG, 1993: 3-4)



Como se manifiesta en estos párrafos sus actividades se ven muy diversificadas, desde hacer investigación hasta formar recursos humanos para la Universidad sin descartar el apoyo psicopedagógico y de orientación vocacional que fue propiamente su origen. De manera especial, en este tiempo se resalta la investigación titulada “Estudio diferencial de actitudes, aspiraciones y expectativas hacia la educación formal de tres subgrupos sociales en el estado de Guanajuato”, con la autoría

de María del Carmen Carrasco Hernández, María del Carmen Sandoval Mendoza y Estela Ibarra Martínez, realizada con apoyo de CONACyT y difundida en *Publicaciones del Instituto de investigaciones en Psicología y Pedagogía* (1983, vol. IV) que le mereció inclusive una reseña en la *Revista Investigación Educativa* editada por la SEP (1984: 26-29).

#### **1984. Instituto de Investigaciones en Educación (IIEDUG)**

##### *Los inicios 1984-1989*

De nueva cuenta se dan cambios importantes en la vida institucional, y la Mtra. Carmen Carrasco Hernández es también la impulsora y líder de ellos.

Así, la Maestría en Investigación Educativa da la pauta al cambio de nombre de este instituto, y como se refiere: “en 1984, el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, dadas sus funciones y extensión de las mismas, cambia su denominación por la que tiene en la actualidad: Instituto de Investigaciones en Educación. En 1986, ocupa las nuevas instalaciones, las cuales dada su amplitud permiten una mayor funcionalidad” (Carrasco, 1991: 10).

En este periodo se hace referencia a la producción de investigación con cuatro investigaciones terminadas y siete en proceso, con la participación de nueve investigadores, con instalaciones físicas amplias al considerar que permitirán el posterior crecimiento de la unidad académica (*Idem.*).

#### *1989-1992. Transiciones*

Tres directivos (Carrasco 1989, Ibarra 1989-1991 y Segura Ricaño 1991-1992). En este espacio temporal se describe:

[...] en un primer documento interno generado en 1990 se explicitan las funciones del Instituto, en el que se señala que éste es una unidad académica de la Universidad de Guanajuato, cuyo propósito principal es ampliar el conocimiento de las ciencias de la educación y/o sus aplicaciones en los sistemas formal y no formal, así como desempeñar las actividades de docencia y extensión requeridas en este ámbito [...] La investigación educativa. Ésta es la esencia del quehacer del Instituto, responde al objetivo de realizar e innovar teorías, sistemas, modelos, metodologías y técnicas que permitan al investigador realizar diversos estudios para conocer la realidad educativa y señalar las alternativas de solución más apropiadas al momento histórico y realidad social. (IIEDUG, 1993: 6).

En estos señalamientos se hacen notar las intenciones de centrar la atención en la investigación educativa, dando pauta a las acciones de docencia sin una relación clara entre ellas.

#### *1992-2000. Cambios significativos*

En 1993 se edita un cuadernillo en el que la función de investigación se organiza en cuatro líneas:

- Investigación para la planeación
- Investigación curricular
- Investigación en orientación educativa
- Investigación histórica (IIEDUG,1993: 7)

Se describen cada una de ellas, buscando con esto organizar la investigación del personal académico y la realizada por los estudiantes con fines de titulación.

Situación que se expresa de manera esquemática, con algunas modificaciones a lo expresado dos años antes, en otro cuadernillo publicado en 1995 llamado *Instituto de Investigaciones en Educación. Reorientación para el desarrollo de sus funciones*, y que refiere que se realizó

[...] con base en la evaluación interna y externa de la investigación educativa, se formuló la propuesta para reorientar la investigación educativa en los próximos años. Dicha orientación pretende fortalecer la investigación en este Instituto consolidando la tendencia hacia la apertura temática... se propone desarrollar tres áreas problemáticas... a través de diez líneas para abordarlas (p. 8).

Aunque los diferentes planteamientos (1993, 1995 y 2000) tienen bastantes relaciones al permanecer intereses de investigación como líneas en orientación educativa, estudios sobre instituciones educativas y el campo curricular, es de notarse los cambios al ubicar algunas de estas temáticas como líneas, programas o inclusive áreas, además de eliminar algunas temáticas y agregar otras.

Tal parece que no hay una definición con relación a los campos de investigación y se fluctúa entre intereses estatales, personales, las necesidades del programa de maestría y la propia formación de sus diferentes miembros.

Además, durante este tiempo, después de un periodo de revisión y evaluación general, se hacen modificaciones curriculares importantes al programa de Maestría en Investigación Educativa que inician su operación en 1996, el objetivo mismo sufre modificaciones para quedar de la siguiente forma:

A partir de 1996 este objetivo fue reformulado con la finalidad de que sea más concreto en relación a la formación que ofrece el programa de maestría y es el siguiente:

Este programa pretende formar investigadores en el campo educativo que mediante la comprensión de los diversos fenómenos en este extenso campo, sean capaces de abordar un objeto de estudio en alguna de sus dimensiones, contribuyendo, a partir de los resultados, al planteamiento de propuestas de solución a la problemática educativa de su entorno (Márquez, 2000: 17).

Continuando con la intención de incrementar las actividades docentes, en años posteriores se hace una investigación para elaborar la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación, que después de revisiones y algunas oposiciones fuertes es aprobada por el Consejo Universitario en junio de 1999, siendo rectora de la Universidad la Mtra. Silvia Álvarez Bruneliere y estar el estado de Guanajuato inmerso en cambios políticos importantes al postularse el anterior rector, Lic. Juan Carlos Romero Hicks, como candidato, y posterior ganador, a la gubernatura por el Partido Acción Nacional.

Una actividad de Difusión y Extensión que cobra importancia en este periodo es la realización de cinco emisiones del Simposio de Orientación Educativa y que se relaciona con la tradición de trabajo en esta área por el IIEDUG desde sus inicios, y que inclusive determina que se abra una opción terminal de la referida Licenciatura en Educación denominada Orientación Educativa.

La investigación educativa como actividad básica del Instituto se ve disminuida, al menos por los reportes localizados y la difusión del conocimiento se da por medio de tres números de la revista *Dimensión Educativa*, que inicia en este periodo, un número en 1999 ya como “nueva época”, así como la publicación de los libros *Resúmenes analíticos* y *Racionalidad educativa*, de autoría colectiva.

Es también en estos años cuando las políticas de contratación de personal se vuelven más exigentes y se inicia con la contratación de investigadores con el grado de doctorado y sujetos a la evaluación por el Comité de Ingreso y Permanencia, situación que sigue llevándose a cabo.

Hasta estos momentos, la Universidad había manejado las direcciones como designaciones del rector en turno, y con la Mtra. María del Carmen Sandoval

Mendoza se da inicio a la convocatoria para el concurso de candidatos con un proyecto de trabajo, para la presentación y búsqueda de opinión de la comunidad académica, para designación, igualmente por el rector, a periodos de cuatro años.

La Mtra. Sandoval, antes de concluir su periodo, en el 2000, es comisionada como directora de Docencia en el mes de octubre de 1999 por el recién nombrado rector de la Universidad, Lic. Cuauhtémoc Ojeda Rodríguez, cargo que ocupa hasta la fecha.

Lo anterior propicia que de octubre de 1999 a febrero del 2000 ocupe la dirección de manera interina la Mtra. María de los Ángeles Romero Espinoza, quien se venía desempeñando como secretaria académica.

De manera sintética se puede observar en el periodo 1992-2000 el interés por la organización de la investigación educativa, pero ésta no se ve incrementada, como detallaremos en el apartado correspondiente. En cuanto a extensión y difusión, los simposio de orientación educativa son una actividad que ocupa la atención en todos los sentidos de manera importante; se logra también la contratación de personal académico con perfiles destacados aunque con movilidad laboral posterior, y en los programas educativos se realizan cambios básicos al programa de maestría y se crea la licenciatura en educación, privilegiando la atención a la función sustantiva de docencia.

Todo lo anterior plantea la diversidad entre la función o razón de ser del Instituto: la investigación, la extensión-difusión, o la docencia.



Fachada actual

#### *2000-2008. Los años recientes*

En febrero del 2000 después de un proceso de presentación de plan de trabajo y auscultación de opiniones de la comunidad académica, es nombrado director del IIEDUG el Mtro. Héctor Ernesto Ruiz Esparza Murillo por el rector de la Universidad, Lic. Cuauhtémoc Ojeda Rodríguez,

cargo que ocupa por un primer periodo hasta el 2004 y posteriormente es reelecto para el periodo 2004-2008.

A partir del 13 de febrero de 2008, y con el mismo procedimiento antes descrito, asume la dirección del Instituto la Dra. Cirila Cervera Delgado, en un contexto de reformas institucionales importantes a partir de una nueva Ley Orgánica.

En el 2000 se trabaja en construir un Plan de Desarrollo del IIEDUG y se plantea la misión:

Reflexionar e indagar sobre los diversos aspectos que tienen que ver con la educación en todas sus formas y dimensiones y apoyar a los sujetos y objetos que son su esencia, así como a las diversas entidades físicas y morales que la estudian, transforman, mejoran, promueven, gestionan y ejercen (IIEDUG, 2000).

De la misma forma se tiene la visión:

Llegar a ser un Instituto de Investigaciones en Educación cuyo personal y egresados de los programas de docencia, a través de la formación y el esfuerzo de investigadores y expertos en educación en general tengan los más altos estándares de desempeño en sus actividades de investigación, docencia, extensión y difusión con una gestión al servicio y apoyo de lo sustantivo, con el objeto de lograr una fuerte incidencia e impacto en la solución de la problemática educativa del estado (*Idem.*).

En estos enunciados se ubica el énfasis en la formación de recursos humanos para ayudar a la solución de los problemas educativos de la entidad, que parecen marcar el rumbo para los años posteriores.

En el 2000 se inicia también un crecimiento importante de la Maestría en Investigación Educativa prácticamente a partir de solicitudes específicas. De esta forma, en ese año se abre un grupo en la ciudad de León, en las instalaciones de la Facultad de Psicología, ante la solicitud de directivos de la Universidad Tecnológica de León y de la Secretaría de Educación de Guanajuato; en el 2001 inician también dos grupos de este programa en la Escuela Preparatoria Oficial de Irapuato, con la participación, en su mayoría, de profesores de diferentes Escuelas Preparatorias

Oficiales, ante la solicitud de directivos de este nivel de la Universidad de Guanajuato. La solicitud y apertura continúa en el siguiente año en Salvatierra, en la Escuela Preparatoria Oficial; Celaya con la Unidad 112 de la Universidad Pedagógica Nacional, Dolores Hidalgo en la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato y en San Miguel de Allende en la Unidad de Extensión Universitaria.

Egresó la primera generación de la Licenciatura en Educación en junio de 2003, programa que continúa con su desarrollo y al 2008 lleva cinco generaciones de egresados y se encuentran en formación cuatro grupos con un total de 85 estudiantes de 1º, 3º, 5º y 7º semestre. Cabe destacar que, buscando actualizar el plan de estudios, en agosto de 2007 entró en funcionamiento una nueva propuesta, por lo que a agosto de 2009 los dos primeros semestres antes referidos trabajan con el Plan 1999 y los dos últimos con el Plan 2007.

Lo anterior también ha requerido de un crecimiento y acondicionamiento de la infraestructura física y hasta el momento se han construido nueve salones, un nuevo módulo con espacio para biblioteca, cubículos y auditorio; además se amplió el centro de cómputo, se acondicionó un área para el Centro de Aprendizaje de Idiomas (CADI) y un salón para exámenes recepcionales. En estos momentos se proyecta aún más adecuaciones y construcción.

Un hecho que resulta significativo es contar a partir de junio de 2003 con el Doctorado en Ciencias de la Educación por convenio con la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, programa que al 2008 es cursado por la segunda generación en el quinto de seis semestres por siete estudiantes y que tiene apoyo de CONACYT en reconocimiento a la calidad del mismo. De la primera generación egresaron siete personas en el 2006 y al 2008 se han titulado cuatro de ellos.

En el mes de junio de 2004 se aprueba la Maestría en Desarrollo Docente, que inicia actividades con el primer semestre en enero de 2005 en los municipios de Salvatierra, León y Guanajuato. Para el 2008 son ya diez municipios atendidos (Celaya, Ciudad Manuel Doblado, Dolores Hidalgo, Guanajuato, Irapuato, León, San Felipe, Tierra Blanca, Victoria y Yuriria) con una población de más de trescientos estudiantes en diecinueve grupos y siendo el IIEDUG la unidad académica con más

presencia en el estado de Guanajuato y en algunos de ellos es la única opción educativa de esta institución de educación superior.

Como eventos se da continuidad a los simposios de orientación educativa y se organizan entre 2000 y 2004 tres emisiones más, con la participación de orientadores educativos de diferentes lugares de la República y reconocidos conferencistas, destacando el Dr. Helí Morales Ascencio por sus intervenciones en cada uno de ellos.

Durante este periodo se inicia la organización de “Encuentros de investigación educativa” con la finalidad de promover el intercambio de experiencias de investigación entre los estudiantes de la maestría, principalmente, así como enriquecer estos procesos con la participación de expertos del campo educativo. Para lograrlo se organizan dos en modalidad abierta, llamados “Ieducada” con la participación del Dr. Mario Rueda Beltrán (en la sede de Salvatierra), el siguiente con el Dr. César Carrizales Retamoza (en la sede de Irapuato).

Posteriormente se cambia la organización y se desarrollan los siguientes seis encuentros, en cada uno de ellos considerando como eje una de las cuatro líneas de investigación definidas en el Instituto: 1) Historia de la educación, 2) Currículum, modelos convencionales y no convencionales, 3) Sujetos y procesos de la educación, y 4) Educación, estado y sociedad.

A partir del 2003, como parte de la política educativa nacional desde la SEP, los profesores de tiempo completo se organizan en toda la Universidad de Guanajuato en cuerpos académicos, por afinidad en temas de investigación, y para el año 2008 en el IIEDUG se cuenta ya con tres, dos de ellos en nivel de consolidación, con importante producción reflejada en proyectos de investigación con apoyo financiero de diferentes instancias y con publicaciones reconocidas. En el siguiente cuadro se resume información al respecto:

CUERPO ACADÉMICO	AÑO DE CREACIÓN	NIVEL DE CONSOLIDACIÓN	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO <sup>1</sup>	GRADO ACADÉMICO DE LOS PROFESORES
PROCESOS EDUCATIVOS	2003	En formación	1. Educación, estado y sociedad 2. Educación y cultura	8	2 con doctorado 6 con maestría
CONFIGURACIONES FORMATIVAS: SIGNIFICACIONES Y PRÁCTICAS	2005	En consolidación	Análisis filosófico e histórico social de configuraciones formativas	4	Todos con doctorado
EDUCACIÓN EN LA CULTURA, LA HISTORIA Y EL ARTE	2006	En consolidación	Estudio sobre cultura, arte e historia de la educación	4	3 con doctorado 1 con maestría

Con relación a las publicaciones, es en este periodo cuando se editan tres números de la revista *Dimensión Educativa*, “nueva época”; así como la publicación digital *Gaceta Informativa* que tiene la difusión de tres números en el 2004 con información general del Instituto en cuanto a su organización, programas educativos y actividades realizadas y a realizar.

En el 2005 se cambia el formato y surge la revista *Educatio*, que ha tenido con periodicidad semestral hasta junio de 2008 seis números de manera ininterrumpida, con importantes aportaciones del personal del IIEDUG, de otras unidades académicas de la Universidad de Guanajuato y además de otras instituciones del país y fuera de él.



Como libros, la producción en este



periodo se incrementa de manera por demás considerable, tanto con publicaciones individuales como de los cuerpos académicos, principalmente de

<sup>1</sup> En cada uno de estos cuerpos académicos hay un profesor de otra unidad académica de la propia Universidad de Guanajuato.

Configuraciones Formativas: Significaciones y Prácticas. Tanto la revista *Educatio* como las últimas publicaciones se editan en versión impresa y están disponibles en formato digital en la página web <http://www.educatio.ugto.mx/>



En lo referente al personal académico, se ha tenido un crecimiento importante, y en años recientes la contratación de profesores con el grado de doctorado, siendo actualmente 8 de los 15 profesores de tiempo completo quienes cuentan con este nivel, además de que cinco de ellos están reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), pero el total tiene

posgrado.

Aunque es de resaltar que ahora no se nombran con plazas de investigadores sino de profesores de tiempo completo, al buscar que se realicen las funciones sustantivas de docencia, extensión-difusión e investigación en un equilibrio, aunque con el predominio en la actividad central de la unidad académica, que en el caso del IIEDUG precisamente se busca que sea la realización de la investigación educativa.

Esta función sustantiva, como se detallará más adelante, ha estado también incrementándose poco a poco y se han recibido apoyos importantes de diferentes instancias para ello, propiamente del Consejo de Ciencia y Tecnología para el Estado de Guanajuato (CONCyTEG), de la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad de Guanajuato, así como la realización de trabajos de investigación a encargo específico de otras dependencias, tal es el caso de la Cámara del Calzado, Secretaría de Educación de Guanajuato y el gobierno estatal.

En síntesis podemos describir este periodo del 2000 al 2008 en términos de crecimiento, de aumento de matrícula, instalaciones, programas educativos,

publicaciones, personal e inclusive de investigación en general y en particular con apoyos externos de instancias de la propia universidad y del CONCyTEG.

Además se tienen evidencias de la posibilidad de seguir en esta misma dinámica al contemplarse la obtención del grado de doctorado en los próximos años de profesores de tiempo completo que cuentan con maestría y que actualmente cursan este siguiente nivel; la contratación de personal en los siguientes años, adquisición de equipo y ampliación importante de infraestructura física en el 2008.

Se tienen varias necesidades importantes como tareas siguientes, y las principales son organizar de manera armónica los recursos con que se cuenta y seguir definiendo de manera clara y sistemática la investigación a realizar, con impacto no sólo local sino al menos regional y mejor aún, nacional e internacional.

### **Comentarios finales**

Es indudable que el IIEDUG tiene un liderazgo en investigación educativa en el estado de Guanajuato, y en el país ha sido pionero en este tipo de actividades. El reconocimiento en diferentes textos nacionales da constancia de ello, básicamente en décadas pasadas; aunque también en otros documentos contemporáneos, sobre todo, está parcialmente ausente.

Varios factores influyen de manera importante para que se dé lo anterior: las publicaciones han tenido prácticamente una difusión local, la investigación realizada no ha tenido la trascendencia nacional de otros agentes de la investigación educativa, muchas de ellas han sido enfocadas a resolver igualmente situaciones locales.

Dentro del mismo estado existe el sesgo para reconocer académicamente al Instituto, básicamente sólo lo hacen para publicarlo como el iniciador de la investigación educativa en el estado de Guanajuato. En el mismo nivel estatal es importante destacar que a pesar de lo anterior, se ubican un número importante de personas egresadas del Instituto, o que han trabajado en él, que son reconocidas como investigadores educativos y su producción académica es citada.

Con otro tipo de estudios también se localizan egresados en puestos clave del campo educativo, dos delegados regionales de la Secretaría de Educación de los ocho que hay en el estado (figura en el nivel siguiente del secretario de educación estatal), son egresados de la Maestría en Investigación Educativa, otros trabajan en puestos directivos diversos; y dentro de la misma Universidad de Guanajuato, la directora de Docencia (uno de los tres puestos académicos más importantes con dependencia directa del rector) también es egresada de este programa de posgrado y trabajó en el Instituto desde 1970 hasta 1999, cuando pasó a ocupar ese cargo; además el anterior gobernador del estado, Lic. Juan Carlos Romero Hicks, quien ha sido secretario general y luego rector de la Universidad, fue profesor del posgrado en la materia de Planificación de la Educación, según consta en los archivos y por referencias de egresados en entrevistas realizadas.

Cada etapa de la vida del Instituto se ha dado con sus propias particularidades, propiamente por el perfil de su personal y en consecuencia del proyecto en turno. Así tuvimos un Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional, junto con los primeros años del IDIEPP y algunas actividades todavía como IIEDUG, en que el apoyo e investigación en el campo de la orientación educativa y vocacional fue lo central, a pesar inclusive de enunciaciones diferentes al respecto.

Las etapas posteriores del IIEDUG donde se buscó organizar y trascender con la investigación educativa sufren sus particularidades al no tenerse las condiciones y consistencia en ello, predominando la actividad docente, esto evidenciado por la creación de la Licenciatura en Educación, primero, y después por la expansión de la Maestría en Investigación Educativa, e inclusive la apertura posterior de otro programa de maestría, ahora en desarrollo docente.

En los tiempos recientes de crecimiento en todos los sentidos, se corre sin embargo el riesgo de no dirigir el rumbo hacia la realización de la investigación educativa, y perderse en otras actividades o tardarse demasiado en los acuerdos correspondientes.

Se considera que esto puede y requiere cambiar hacia un proyecto más sólido de mediano y largo plazo en donde esta función sustantiva sea lo central y las

demás sean de relación y mejora de ella y las diferencias en puntos de vista y formación lleven a una posibilidad de apoyos variados pero no al enfrentamiento, y menos aún a la dispersión y destrucción.

La tarea más inmediata es la reorganización como Departamento de Educación, dentro de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Campus Guanajuato; todo ello en el esquema de la reestructuración de la Universidad de Guanajuato; espacios en los que se visualiza, a partir de los proyectos de trabajo presentados, con una importante actividad en apoyar el rumbo educativo de nuestra máxima casa de estudios.

### **Fuentes consultadas**

- Cacho Alfaro, Manuel *et al.*, 2003 “La investigación educativa en Guanajuato. 1993-2001”, en Weiss, Eduardo (coord.), *El campo de la investigación educativa (1993-2001)*, vol. 1 La investigación educativa en México 1992-2001, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 383-407.
- Carrasco Hernández, María del Carmen, 1981. “El Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía y la formación de recursos humanos para la educación” en *Publicaciones del Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía*, vol. I, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, , pp. 1-20 bis.
- \_\_\_\_\_, 1983. “Reseña histórica del Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía de la Universidad de Guanajuato, a celebrar en el presente año, el X aniversario de sus actividades” en *Publicaciones del Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía*, vol. V, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, pp. 1-9.
- \_\_\_\_\_, 1991. “Centros, institutos y departamentos de investigación en la Universidad de Guanajuato” en *Publicaciones del IIEDUG*, vol. XI Universidad de Guanajuato, Guanajuato, pp. 1-20.
- Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid, 2004. *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y hábitos*, Plaza y Valdés, México.

- De Landsheere, Gilbert, 1999. *La investigación educativa en el mundo*, FCE, México.
- Galán Giral, María Isabel *et al.*, 1993. “Estudios sobre la investigación educativa”, *Investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento*, cuaderno núm. 30, II Congreso Nacional Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel (coord.), 1996. *Racionalidad y profesión educativa*, Universidad de Guanajuato. IIEDUG. 1ª ed., Guanajuato.
- Instituto de Investigaciones en Educación, 1984-1991. *Publicaciones del Instituto de Investigaciones en Educación*, vols. VI-XI, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- \_\_\_\_\_, 1993-1994. *Dimensión Educativa*, núms. 1, 2, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- \_\_\_\_\_, 1993. *Antecedentes y perspectivas*, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- \_\_\_\_\_, 1995. *Reorientación para el desarrollo de sus funciones*, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- \_\_\_\_\_, 1999-2004. *Dimensión Educativa*, nueva época, núms 1-4, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, 1981-1983. *Publicaciones del Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía*, vols. I-V, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- Kepowicz Malinowska, Bárbara, Ma. Trinidad Hernández Cabrera y Ma. Teresa Gutiérrez Castro, 2005. “Diagnóstico sobre la investigación educativa en el estado de Guanajuato” en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Colima.
- Kepowicz Malinowska, Bárbara, María de los Ángeles Romero Espinoza y María del Carmen Sandoval Mendoza, 1996. “Investigación educativa en instituciones públicas del estado de Guanajuato: tendencias y dilemas” en

- Hoyos Medina, Carlos Ángel (coord.), *Racionalidad y profesión educativa*, IIEDUG. 1ª ed., Guanajuato, pp. 14-52.
- Latapí Sarre, Pablo, 1997. *La investigación educativa en México*, FCE, México.
- Márquez Márquez, Manuel *et al.*, 2000. *Autoevaluación de la Maestría en Investigación Educativa*, Mecanograma, IIEDUG, Guanajuato.
- Martínez Rizo, Felipe, 1997. *El oficio del investigador educativo*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- \_\_\_\_\_, 1999. “La investigación educativa en el contexto latinoamericano” en De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo*, FCE, México.
- Sandoval Mendoza, María del Carmen (coord.), 1993. *Resúmenes analíticos en educación 1982-1993*, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- Santacruz Oros, Leticia y Luis Jesús Ibarra Manrique, 2004. “La investigación de la investigación educativa en México” en Santacruz Oros, Leticia (coord.), *Educación, Estado y sociedad*, IIEDUG, Guanajuato, pp. 253-292.
- Santacruz Oros, Leticia, (coord.), 2004. *Educación, Estado y sociedad*, IIEDUG, Guanajuato.
- Secretaría de Educación Pública, 1984. “Estudio diferencial de actitudes hacia la educación formal en el estado de Guanajuato” en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 26-29.
- Universidad de Guanajuato, 1979. Acta núm. 85 del Consejo Universitario.
- Weiss, Eduardo (coord.), 2003. “El campo de la investigación educativa (1993-2001)” en *La investigación educativa en México 1992-2001*, vol. 1, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

# **ANTECEDENTES DEL INSTITUCIONALISMO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO: FUNDAMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA INTERPRETATIVA**

*Rosalía Susana Lastra Barrios*

Lo que a continuación se presenta pretende ser una vista panorámica de las contribuciones teóricas, desde el enfoque económico-organizacional, de los aspectos institucionales sobre las formas para justipreciar desempeños, relacionando al académico. El debate alcanza aspectos filosóficos entre la interpretación del “deber ser” y el “deber hacer” que perfila la identidad del académico en todo el mundo. Aquí dicho debate se encuadra para el mexicano en universidades públicas –tradicionalmente especializado en docencia o en investigación–, hoy presionado para internacionalizarse y desarrollar la multifuncionalidad, agregando la función de vinculación con el entorno.

¿Qué es “lo natural” y posible según disponibilidades en cada organización? ¿Son generalizables las bases sobre las bondades de tal modelo? Aunque aquí no se profundizará en tal disertación, sí se plantearán los elementos mínimos que resultaron útiles para fundamentar en la tesis doctoral una propuesta de marco interpretativo, aplicable a los académicos de cualquier universidad mexicana.

## **Evaluación de desempeños en la teoría organizacional**

En general, la noción de desempeño refiere un viejo e inacabable dilema, que toma dimensiones exponenciales al aplicarlo al ámbito académico. En esencia, alude al entramado de opiniones emergentes de los saberes y conductas aceptados en cada organización, dadas restricciones institucionales vertidas en forma de expectativas. La noción “desempeño” no suele aludir un mero indicador, sino algo como lo que podría equivaler a la variable dependiente dentro de un complicado modelo interactivo de sociedad.

La complejidad y ambigüedad en el marco educativo empiezan con los intentos, casi siempre fructíferos, por equiparar la evaluación y los estímulos para la

actividad académica desde referentes que posiblemente han sido exitosos en otras áreas del quehacer laboral. Específicamente, la referencia se dirige a las excitantes corrientes de evaluación de desempeños en las plantas industriales, esfuerzos reforzados con potencia interdisciplinaria notable a partir de la Segunda Guerra Mundial, con los tan estudiados fordismo y taylorismo. Toda su razón de ser se encamina a elevar la “productividad”, fácilmente medible en términos de unidades físicas de producto. Sin embargo, muchos investigadores del fenómeno educativo han demostrado que nuestro objeto no tiene una unidad de medición tan específica, ni un objetivo fijo en resultados sino en procesos.

En un rápido repaso por las principales corrientes de la teoría de la organización, se nota que en casi todas está presente la evaluación de desempeños, en función del problema que cada cual percibe y del concepto subyacente de persona.

Cuadro 1

CORRIENTES DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN						
	Admón. Científica	Relaciones Humanas	Burocracia	Comportamiento	Contingencia	Nuevas Rel. Humanas
Principios aportes teóricos	Principio del <i>one best way</i>	Reconocimiento del individuo como ser humano, las relaciones informales, la relevancia del grupo, la O como sistema socio-técnico en constante equilibrio y el nuevo papel del administrador	Tipo ideal de burocracia, funciones y disfunciones, funciones latentes, definiciones de O burocrática, capacidad estratégica del actor	Racionalidad limitada, O como sistema decisorio o de procesamiento de info, equilibrio organizacional, foco de atención secuencial, laxitud organizativa, O como coalición política (incertidumbre y ambigüedad en la toma de decisiones)	Las relaciones entre estructura de la O y ambiente /contexto, principio <i>all depends</i>	Inadecuación entre individuo y estructura formal: reconocimiento del individuo como un ser humano capaz
Concepción de la persona	Ser económico, apéndice de la máquina	Ser con sentimientos y con necesidad de hablar y ser escuchado (satisfecho)	Ser político con capacidad estratégica	Ser administrativo, toma decisiones bajo circunstancias de incertidumbre y racionalidad limitada	-----	Ser motivado y competente
Variable siempre implícita	Desempeño, productividad y eficiencia	Comportamiento, desempeño y productividad	Comportamiento y eficiencia	Comportamiento y desempeño	Configuración estructural y desempeño	Comportamiento y desempeño
Problemas percibidos	Desorden, desperdicio, ineficiencia, control	Monotonía del trabajo, ausentismo, rotación, conflicto, malas actitudes y baja moral	Disfunciones derivadas de la rigidez estructural	Racionalidad absoluta del hombre	Desacoplamiento estructural /ambiente	Desarticulación estructural organizacional - individuo

Elaboración propia con apoyo del Dr. Ayuzabet de la Rosa A.

Lo inquietante es que, a pesar de tanto transitar por la temática, el acompañamiento del escabroso problema de la “justa remuneración” y los tipos de estímulos prescritos, queda casi siempre indefinido o soterrado al derivar de un ser humano esencialmente interesado en aspectos materiales o como evasor de castigos. En el lado extremo, quedan aquellas investigaciones de corte eminentemente propagandístico y de control, de ideólogos de varios países socialistas.

El asunto es particularmente espinoso al tratarse de la institucionalización del grupo supuestamente más crítico y propositivo de la sociedad, sito en las universidades, ya que en ellas –históricamente–, se ha depositado la confianza de bregar por el valor de la lucha social solidaria, a favor de una distribución de la riqueza corresponsable, bajo el heroico supuesto de que cada académico empeña, siempre y en toda situación, su mejor esfuerzo para cumplir la misión de impartir enseñanza de vanguardia a todo implicado, sin ser en principio la remuneración extraordinaria o la ostentación de prestigio los ejes motrices de su comportamiento. Veamos qué es lo que al respecto aporta la teoría seleccionada.

### **Nuevo institucionalismo sociológico (NIS)**

La búsqueda más reciente de explicaciones para entender y propiciar motivaciones en los trabajadores giró hacia estudios que empezaron a plantear como variables las actitudes, los guiones y el seguimiento de creencias. Ellas se aglutinaron en torno a la escuela del comportamiento y las teorías sobre toma de decisiones. Sus intereses atañen esencialmente al ámbito gerencial, por lo cual su reseña no es indispensable para lo presente; mas es de interés rescatar que sus ideas se vuelven a centrar en los comportamientos y la evaluación de resultados por el incremento en la rentabilidad, auspiciadas por un empresario-gerente que actúa con supuesta plena racionalidad. Esta reducción de la organización a sistema decisorio, fue reencuadrada por H. Simon, en su noción de racionalidad limitada, emergida de la pregunta ¿Por qué el individuo acepta ser influenciado en su comportamiento dentro

de la organización?, es decir, ¿por qué acomoda su comportamiento a las exigencias de la organización?

Parte de la respuesta se remonta al supuesto esbozado por Taylor, según el cual, el equilibrio en la organización inicia con la “decisión” del trabajador de participar en ella porque le ofrece a cambio compensaciones más allá de lo monetario, percibidas como recompensas a las contribuciones aportadas. Resultan inquietantes las consecuencias que pudieran emerger de visualizar a los académicos de la universidad pública de manera semejante. Por el lado de las universidades, se supone que los académicos tienen un fin único, cuya esencia se traduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el de todos los demás participantes en el apoyo para la construcción de una sociedad más integrada y equitativa, a través de la búsqueda del conocimiento.

Hoy este fin tiende a sonar simplista, por el beneplácito con que se viene acogiendo del papel de servidor multifuncional y, en consecuencia, la necesidad burocrática de instaurar mecanismos administrados para la solución de conflictos ante las acuciantes expectativas materiales de los académicos. Ellas hoy son atendidas formalmente de manera secuencial, en función de las señales del contexto nacional, pero estando en realidad fundadas en la medición de la capacidad negociadora de cada grupo interviniente.

No deja de sorprender que, aunque March y Cyert desarrollaron la noción de laxitud organizativa para el ámbito empresarial, ella hace su aparición con mayor intensidad en las organizaciones públicas, incluidas las educativas. Agrupados bajo el nombre de teorías de la ambigüedad organizativa, esos autores inauguraron estudios sobre anarquías organizadas, modelos de depósito de residuos y sistemas flojamente acoplados, postulando que en las organizaciones, la toma de decisiones no es sólo instrumental sino portadora de significados, susceptible de diversas interpretaciones, y que al no ser clara la relación entre intenciones y acción, se dificulta establecer la causa-efecto entre decisiones y acción, toda vez que las decisiones son construidas socialmente.

March y Olsen desarrollan el paso de la “lógica de la consecuencia” a la “lógica de lo apropiado”; en ésta, el individuo decide y actúa no en función de un

conjunto claro de preferencias, alternativas y consecuencias, sino de su experiencia, identidades y la situación en cuestión, eligiendo no el valor sino la regla apropiada o pertinente a partir de una situación dada.

### **Acción anticipatoria**

¿Cuáles son mis alternativas?

¿Cuáles son mis valores?

¿Cuáles son las consecuencias de mis alternativas para mis valores?

¿Cuál alternativa tiene las mejores consecuencias?

### **Acción obligatoria**

¿Qué clase de situación es ésta?

¿Quién soy?

¿Cuán pertinentes son para mí las diferentes acciones en esta situación?

¿Qué es lo más pertinente?

El tránsito de la acción anticipatoria a la acción “obligatoria” implica el justo momento de la identificación del paso de la racionalidad a la institucionalidad, en el cual, las reglas de decisión están dadas por marcos sociales, culturales, políticos y económicos institucionales interiorizados por el decisor.

A efecto de estudiar el Sistema de Instituciones de Educación Superior (SIES) en México, resulta de gran utilidad el uso de los principios acuñados dentro del nuevo institucionalismo sociológico (NIS), en particular a través de la obra de Meyer y Rowan. Ellos sostienen que las “reglas institucionalizadas” van conformando a la estructura de la organización por medio de la adopción, voluntaria o no, de “mitos racionalizados” legitimados socialmente, que con el tiempo institucionalizan la estructura organizacional y su desempeño. Lo inédito es su reconocimiento de que la legitimación y estabilidad de la organización puede correr de manera independiente a su eficiencia. Su principal supuesto es que entre más burocratizada (sentido weberiano) esté una sociedad, más mitos racionalizados rondarán en el ambiente, así como que en la medida que estén institucionalizados, más organizaciones formales habrá. La incorporación de ambientes institucionalizados, institucionaliza la estructura organizacional y los comportamientos de sus integrantes, debido a que ya tienen dentro de sí instituciones.

Powell y Di Maggio coinciden con el interés por conocer el efecto del ambiente en la estructura organizacional, enfatizando la tendencia al isomorfismo institucional, usando la noción de “configuración de campos organizacionales” y tres tipos de mecanismo de cambio institucional, a saber: coercitivo (por influencias políticas y problemas de legitimidad), mimético (resultado de respuestas estándares a la incertidumbre) y normativo (asociado a la profesionalización). Más que la forma en que se institucionaliza la estructura, su interés es identificar los factores que hacen que se tiendan a parecer entre ellas.

L. Zucker también se ocupa de los procesos de institucionalización, pero a diferencia de la visión macro de los autores previos, se centra en el nivel micro de las relaciones interpersonales en contextos socioculturales acotados. Ella define la institucionalización como:

[...] el proceso por medio del cual los actores individuales transmiten lo que socialmente se define como real y, al mismo tiempo, en cualquier punto del proceso, el significado de un acto se puede definir, más o menos, como una parte dada por hecho de esta realidad social (Zucker, 1999: 129).

Demos un paseo por los aspectos generales que cimientan el Sistema Nacional de Evaluación a los académicos de la educación superior en México, manteniendo en la mente las ideas de los autores del NIS, para intentar inferir si ellas se ajustan a posibles mejores explicaciones sobre el fenómeno que nos ocupa y, de ahí, juzgar las bondades del marco interpretativo propuesto.

### **Hitos sobre evaluación de los académicos universitarios**

Rompiendo la larga tradición que venía marcando el artículo 127 constitucional, en su fracción 7, que instituye que “a trabajo igual, corresponde igual remuneración”, en 1984 se lanza por edicto la inauguración de la política pública que entabla procesos exógenos (formalmente facultativos, para no violentar la autonomía universitaria), de evaluación y estímulos para organizaciones y académicos universitarios mexicanos. Ello queda instrumentado a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y su programa denominado Sistema Nacional

de Investigadores (SNI), cuyo fin va dirigido a estimular esencialmente a los investigadores que se ciñan a los criterios fijados a lapsos a veces no tan largos, dentro de selectos grupos de pares, por áreas disciplinares. La movilización de voluntades instituyen la aceptación incuestionable de los criterios ahí acuñados a cambio de una beca anual, prorrogable mientras los pares así lo determinen. En realidad más que una beca es una deshomologación, pues el salario puede llegar casi a duplicarse. No acumula beneficios para el momento de la jubilación, pero si se grava fiscalmente. Una década después, en 1996 apareció en el seno de la SEP, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), dirigido esencialmente a estimular el perfil multifuncional de los académicos en un inicio de provincia.

Ambos programas pueden ser tratados de forma simultánea en lo que toca a que parten de la misma filosofía de desarrollo humano y base institucional. Sin embargo, sus objetivos específicos –se aprecia– son en principio distintos, a pesar de lo cual llegan a ser percibidos de manera ambigua, habiendo quienes, por ejemplo, piensan que al acceder a uno de ellos les debiera hacer merecedores del otro en automático. El sistema ha sido juzgado en el mundo como benévolo, porque si no se entra en los criterios institucionales que los pares demandan, no se lanza al académico al desempleo, sino que lo único que sucede es que le bajan los “estímulos”. No obstante, eso es una percepción equivocada, pues las disposiciones sindicales hacen imposible tal eventual medida como pretensión.

En una mezcla de “necesaria” deshomologación por los deteriorados niveles salariales y la evasión de antiguos valladares reglamentarios, hoy presenciamos el apoyo oficial a la visión institucional de dirigir los rumbos de la educación pasados por cierto tamiz de valores del mercado capitalista, así como la intervención del estado burocrático más allá de lo subsidiario, la introducción en el trabajo del fomento a mecanismos de semidemocracia, todo ello ante la silente aunque no poco anonadada mirada de los empresarios y la indiferencia de las familias.

Mucho se ha escrito al respecto, pero las contribuciones van en sentidos muy diametrales. Entonces surge la duda: los académicos hoy involucrados en esta

vorágame, ¿vemos lo que se debe ver o, por el contrario, vemos lo que queremos ver de tales sistemas de evaluación y estímulo?

Entre los tratadistas mexicanos se cuentan las versiones de los teóricos-funcionarios, los cuales hacen verdaderas apoteosis de los logros de corto plazo a la vista, pero soslayan los efectos institucionales avizorados en el largo plazo. En el paseo literario se encuentran también las versiones de los asiduos críticos, centrados particularmente en las nuevas exigencias burocráticas que el sistema les impone. Estos llegan a un clímax de quejas, que van desde la desconsideración a los ritmos personales para la generación intelectual, hasta los excesos de requerimientos que sugieren la intencionalidad de control. Por citar un caso:

[Didriksson (1995), al referirse al ritmo de evaluación que propician los estímulos lo comparó con una] ruleta perversa. [...] el ritmo que lleva la evaluación, de sus aplicaciones y consecuencias está generando una lógica perversa de simulación y competencia infames, no necesariamente un logro absoluto de cualificación del trabajo [...] está el hecho de que estos mecanismos [de evaluación] propician una lógica de competitividad, muy vinculada a las concepciones mercantilistas de moda que van en detrimento de mecanismos de cooperación, de apoyo mutuo y de creación de redes. En otras experiencias los fondos propician lo último, para evitar lo primero. Vale decir, la orientación de montos crecientes de recursos exclusivamente hacia los equipos, proyectos y personas que logran articular sus actividades en redes, en fórmulas de cooperación, en estructuras interinstitucionales, en donde se privilegia la solidaridad, la comparación de recursos y el trabajo colectivo. Ante la falta de estos últimos criterios, lo que ha prevalecido es el desgarramiento de vestiduras, la simulación académica, el chantaje autoritario y el fraude científico. No tenemos que argumentar mucho sobre esto porque todos lo conocemos, y sabemos que ello se deriva de los mecanismos de los estímulos echadas a andar y de la falta de criterios con los que se aplican (*La Jornada*, 12 de junio, 1995: 24).

Por todo este mundo de contradicciones, a consideración de quien aquí escribe, lo que queda como posibilidad de aportación es, por un lado, dar voz a través de un orden institucionalista a dichas perspectivas y, por otro, crear a partir de ellas un instrumento metodológico que permita documentar y sistematizar

estudios de caso sobre el significado que los programas públicos citados adquieren en la percepción de los académicos que reciben su impacto.

Previo a ello, es cauteloso dar voz a quienes, en otros contextos pero con igual intención, han emprendido estudios sobre el hecho. Sintetizado en una idea, el notable esfuerzo por rastrear una opinión, al parecer, muy representativa de lo que ha ocurrido al respecto en el vecino país del Norte, con muchos más años de camino sobre lo que puede verse como lógico o natural al evaluar el desempeño académico, valga la siguiente cita:

En 1986, Murnane y Cohen presentaron un balance de 75 años del uso de los programas tipo *"merit pay"* (o "pago al mérito") en instituciones educativas norteamericanas según el desempeño o resultados de los profesores. Estos autores afirman que esos programas tuvieron una baja en los cuarenta y cincuenta, con una ligera alza en los setenta, y con una vida media de cinco años, la mayoría de los cuales ha fracasado debido a que no resuelve "el problema de la motivación de los profesores" y es ajeno a la naturaleza de su trabajo (Comas, 2004).

Otras experiencias pueden ser consultadas en los autores que el siguiente cuadro señala.

**Cuadro 2:** Muestra de trabajos internacionales sobre los estímulos económicos para los académicos entre 1986 y 1997.

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Posición</b>	<b>Comentarios</b>
Murnane y Cohen	1986	En contra	No es un procedimiento eficiente de compensación salarial.
Schwab y Olson	1989	A favor	El pago al mérito logró mejorar el rendimiento de los profesores.
Prewitt et al.	1991	En contra	El pago al mérito aumentó los mecanismos de control sobre los profesores.
Tharp	1991	En contra	No hay claros criterios de evaluación.
Lauer	1991	En contra	No salvan los obstáculos institucionales para incentivar la calidad.

Autor	Año	Posición	Comentarios
Poston	1991	En contra	El pago al mérito hace el trabajo de Sísifo.
Miller	1992	En contra	Diseño de evaluación no satisfactorios para el trabajo académico.
Mc Naught y Anwyl	1992	Ambigua	Los incentivos adicionan presiones al presupuesto y compromete recursos para una calidad académica sobre la cual se tienen ciertas dudas.
Moore	1992	En contra	Revisar los criterios de evaluación. Los incentivos no mejoran el prestigio ni el reconocimiento del trabajo académico.
Tracy	1992	A favor	El pago al mérito fue considerado justo a pesar de sus limitaciones.
Tranner	1992	Ambigua	Algunos maestros lo consideran apropiado y otros no alcanzan a notar su efectividad como instrumento para incrementar la calidad de los productos académicos.
Murria	1993	En contra	No hay seguimiento de sus efectos sobre la docencia y sus ventajas a la calidad de la investigación.
Twomey	1993	En contra	El incentivo sólo resuelve problemas temporales y no garantiza un cambio de actitud en los profesores.
Kohn	1994	En contra	Los premios crean desconfianza e irritación y resquebrajan las posibilidades de cooperación.
Jackson	1997	Ambigua	Sólo son efectivos si las partes (universidad, academia y sindicato) acuerdan criterios, porcentajes, tiempos y procedimientos.

Comas J. en [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib72/9.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib72/9.html)

Aunque no se puede concluir que los beneficios que no han emergido en otros países aquí tampoco funcionarán, no es sensato cerrarse a la evidencia. Además dichos puntos de vista pueden orientar la construcción de los rangos

negativos en los instrumentos para la eventual extracción de información. Los positivos vienen por el lado de la interpretación de los promotores PROMEP-SNI.

### Encuadre interdisciplinar

Una síntesis del trabajo *in extenso* de la presente investigación, puede visualizarse en términos de los siguientes elementos teórico-metodológicos:

Respecto al esfuerzo teórico, se trata de avanzar a través de las siguientes visiones disciplinarias:

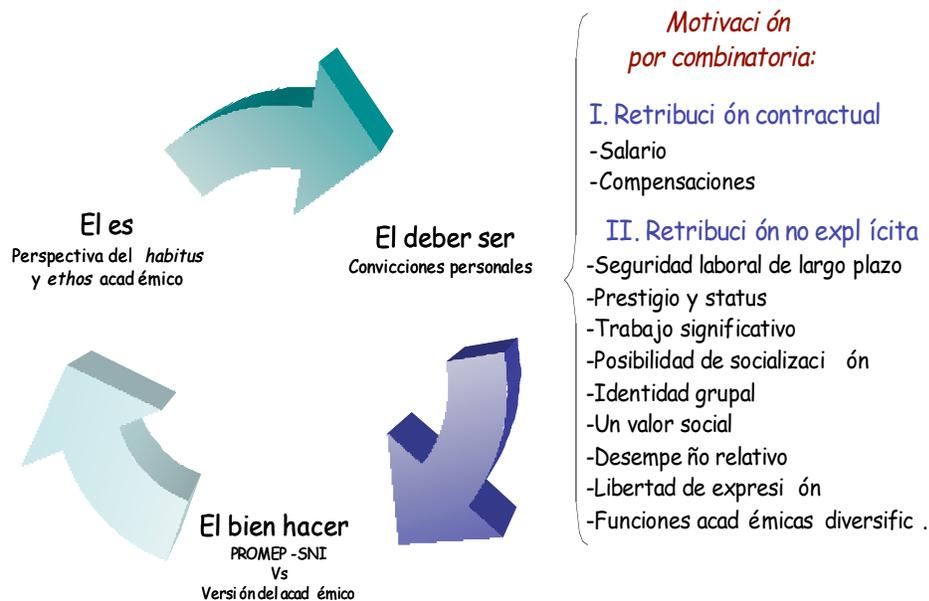
<u>Visión</u>	<u>Postulado</u>
<b>Economicista</b>	<i>Estudio de la formación racional de las elecciones .</i>
<b>Sociológica</b>	<i>Estudio de las bases irracionales que impiden elegir .</i>
<b>Institucional</b>	<i>Estudio de la oposición entre órdenes transracionales (más allá del juicio de lo racional o lo irracional) .</i>

La visión economicista parte del reconocimiento de la existencia común de los siguientes enfoques para remunerar:

<b>Valorativo</b>	<p><i>¿Qué importancia tiene cada factor cooperante?</i></p> <p>La respuesta requiere alto consenso o de la sobreposición de los valores de unos respecto a los demás. Este enfoque domina en los países subdesarrollados donde las remuneraciones suceden por precios "aceptables".</p>
<b>Técnico</b>	<p><i>¿cómo conocer qué cantidad de producto es obra de cada actor?</i></p> <p>Este enfoque se basa en la propuesta teórica de la Función de Producción y los rendimientos a escala. Domina en países donde las remuneraciones suceden en esencia por precios según la productividad, con contratos de corto plazo.</p>

La visión sociológica se incorpora a través de los elementos resultantes de la interacción entre académicos de la organización, lo cual implica interconectar:

## El desempeño académico y su retribución



La visión del enfoque del NIS, a partir de la comprensión del tránsito por los intersticios societales que recorre todo proceso institucional, pasando por las organizaciones y llegando al individuo, se sintetiza en la necesidad de reconocer en cada contexto educativo la configuración de:

- El intersticio que va de las instituciones generales prevalecientes en Occidente, en el cual se configura el Patrón Institucional, de preferencia el establecido en el contexto nacional, sus premisas justificativas, reglas y clasificaciones, derivando en el conocimiento de ciertos juegos simbólicos que viabilizan la institucionalización del SIES, con su respectivo orden y lógicas centrales.
- El intersticio que va de la organización SIES hacia las universidades públicas, lo cual nos sitúa frente a una organización de organizaciones. Al efecto es importante develar los elementos más significativos del ambiente institucional y la estructura organizacional SIES-IES-organización en estudio. Ésta puede ser una unidad académica, varias o todas, según exigencias del analista.

- c) El tercer intersticio implica el estudio de la relación que se establece entre la IES en su conjunto y el grupo o grupos en estudio, a partir del reconocimiento de los mitos racionalizados institucionalizados. El contraste del Patrón Institucional, establecido en el primer intersticio, respecto a lo que se obtenga del conocimiento de la forma en que él se lee en la organización-meta a través de los mitos, constituye lo que se denomina como patrón institucionalizado.
- d) Finalmente, el cuarto intersticio, a partir del conocimiento de todo aquello instituyente y que se ha instituido, implica la identificación de la señal institucional de los académicos hacia el contexto social. El punto de llegada esperado es la posible dictaminación de resistencias al cambio, las cuales se denominan persistencia institucional, o su contrario, que es la tendencia a la

∩ Del enfoque normativo de la acción ∩	<i>al enfoque cognoscitivo</i>
∩ Del compromiso ∩	<i>a la rutina</i>
∩ De los valores ∩	<i>a las premisas</i>
∩ De la motivación ∩	<i>a la lógica del seguimiento de reglas</i>

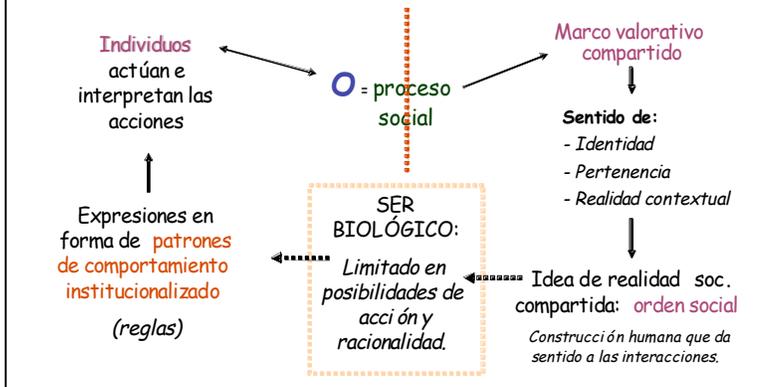
reinstitutionalización a favor de lo inducido por PROMEP-SNI entre el grupo de académicos estudiado.

Así, el sentido de la batería de instrumentos para la recolección de la información parte del siguiente recorrido teórico dentro del NIS:

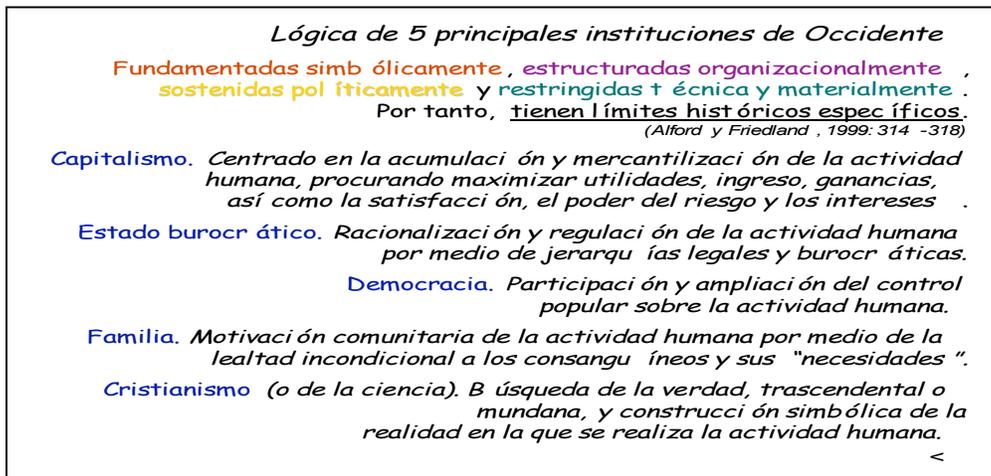
La pertinencia de dar un tratamiento organizacional a nuestro hecho social, parte de su esencia misma, en la cual encontramos que los comportamientos humanos quedan divididos entre su realidad contextual cercana y lo que procesa desde su interior. La institucionalización, desde esta perspectiva, puede quedar representada como sigue:

## 11. Institucionalización (1/6)

Forma en que los individuos establecen patrones de comportamiento y comparten sus interpretaciones por tipos de actores en la O (Meyer y Rowan).



Las lógicas centrales consideradas como integrantes del Patrón Institucional de Occidente son:



Los mitos racionalizados que resultaron más insistentes a lo largo del estudio del SIES son:



Y, finalmente, el grupo de preguntas que deben quedar reflejadas en la traza de los instrumentos, estableciendo la sistematización del estudio de las principales nociones son sobre:

1. El mercado capitalista y la evaluación a académicos en la educación superior.
2. El estado burocrático que timonea el perfil académico ofreciendo estímulos.
3. La introducción de la semidemocracia en el desempeño entre académicos.
4. Valores adyacentes formados probablemente en la familia.
5. Creencias como escalas de verdad.

Definitivamente, es pertinente considerar datos personales de los académicos, obtenidos del área organizacional administrativa, un cuestionario que explore la orientación de la percepción respecto a los mitos operacionalizados a través de las nociones conceptuales de cada institución y, de ser posible, entrevistas para la corroboración de la interpretación de lo anterior.

La interpretación parte de las prescripciones NIS para develar el grado de institucionalización del grupo estudiado y, de ahí, el diagnóstico de posibles contradicciones reflejadas en los académicos, pero muy probablemente derivadas de su percepción de las señales que emanan de los programas oficiales que limitan su acción.

## **Conclusión**

Entre las contribuciones que se persiguen de lograr pilotear el marco interpretativo aquí esbozado en sus fundamentos, se espera conocer los cambios en marcha en el *ethos y habitus* académico y, en consecuencia, en su identidad. Ello sustancia la teoría que busca evidencias sobre los elementos propulsores de la realidad en los

procesos de transformación y cambio organizacional, de tal forma que sea posible incidir en que la vida en ellas sea menos extenuante para los implicados y sus resultados más potentes para la sociedad que les sustenta.

### **Fuentes consultadas**

ANUIES, 2004. *Evaluación del desempeño académico. Análisis y propuesta de metodología básica*, (Colección Biblioteca de la Educación Superior).

\_\_\_\_\_. *El PROMEP etapa de planeación: enero de 1997-abril de 1999*, (Colección Documentos), México.

\_\_\_\_\_. *El PROMEP y sus dos primeras etapas de funcionamiento*, (Colección Documentos), México.

Barba A., Antonio y Luis Montaña (coords.), 2001. *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, UAM. Porrúa, México.

Chanlat, Alain (1984). "La multicomplementaridad en el conocimiento y en la acción" en *Gestión et Culture d'Enterprise*, Montreal.

Comas R, Oscar, 2004. *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos no económicos. El caso de la UAM*. Libros en línea. ANUIES. Serie Investigaciones. México.

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib72/9.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib72/9.html)

(2005) Ponencia 2006. 2º Coloquio sobre Cuerpos Académicos

De Alba, A., 1995. *Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos*, CESU-UNAM. Porrúa, México.

De la Rosa A., Ayuzabet, 2002. "Teoría de la organización y nuevo institucionalismo en el análisis organizacional" en *Administración y Organización*, UAM, junio, pp. 13- 43.

Dubar, Claude, 1991. *La Socialización. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*, Armand Colin, París

Friedland, R. y Robert Alford, 2001. "Introduciendo de nuevo a la sociedad: símbolos, prácticas y contradicciones institucionales" en Powell, Walter y Paul DiMaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

<http://www.conacyt.mx/sni/descripcion/reglamento.htm#c9>

<http://www.conacyt.mx/sni/index/mx>

<http://www.promep.sep.gob.mx/inge.htm>

*La Jornada*, 12 de junio, 1995: 24.

March, James G. y Johan P. Olsen, 1997. *El Redescubrimiento de las Instituciones. La Base Organizativa de la Política*, Colegio Nacional de Ciencias Políticas/ Administración Pública. Universidad Autónoma de Sinaloa/ FCE, México.

Meyer, John y Brian Rowan, 1977. "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony" en *American Journal of Sociology*, Estados Unidos.

Pacheco, M. Teresa y Ángel Díaz Barriga, 2003. *Evaluación académica*, CESU-UNAM-FCE, México.

Powell, Walter y Paul DiMaggio, 2001. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México.

Rueda Beltrán, Mario, 2004. "La evaluación de la relación educativa en la universidad" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 2, en línea: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>

Rueda Beltrán, Mario y Monique Landesmann (coords.), 1999. "¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?" en *Pensamiento Universitario*, 3ª época, núm. 88, CESU-UNAM, México.

Sánchez Izquierdo, Miguel Ángel, 2005. "Políticas y experiencias de evaluación a académicos" en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, julio-diciembre, Universidad Veracruzana, en línea: [www.uv.mx/iie/Coleccion/N\\_30/politicas\\_y\\_experiencias\\_de\\_eval.htm](http://www.uv.mx/iie/Coleccion/N_30/politicas_y_experiencias_de_eval.htm)

Zucker, Lynne, 2001. "El papel de la institucionalización en la persistencia cultural" en Powell, Walter y Paul DiMaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, FCE, México, pp. 126-153.

## REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE

*Silvia Guadalupe Ordaz Cortés*

Una de las preocupaciones fundamentales de las autoridades educativas de la Universidad de Guanajuato consiste en evaluar la labor de la enseñanza de los docentes, con el objeto de identificar los puntos “fuertes” y “débiles” de la misma, para su integración en el perfeccionamiento profesional del cuerpo de profesores, a fin de orientar y asegurar el seguimiento de dicho perfeccionamiento.

Cuando se reconoce que la calidad de la educación tiene relación con el monto del presupuesto otorgado, el número de edificios funcionales, las partidas para laboratorios, la cantidad de profesores de dedicación exclusiva, etc., se está permitiendo con ello, ofrecer cada día una mejor educación; sin embargo, las variables antes mencionadas sólo guardan una relación limitada con la calidad de la educación, es necesario evaluar muy de cerca el proceso de aprendizaje, no sólo a través de los comentarios, en ocasiones subjetivos, de los alumnos que pasan de boca en boca sus experiencias y vivencias con respecto a los profesores.

Se requiere el manejo de una evaluación sistemática, que puede ser a través de variados instrumentos resueltos por los alumnos, porque a estos son a quienes enseña el profesor, y para ellos está diseñado el curso y son ellos el contacto directo con el maestro, los que deben juzgar si el profesor explica bien los temas, o si se pone nervioso o agresivo cuando se le solicita que vuelva a explicar porque no entendieron, o que hable más despacio, con voz modulada que se escuche hasta atrás del salón, que revise los ejercicios, etcétera.

Por todo lo anterior, día tras día cobra mayor interés la evaluación del rendimiento del docente por los alumnos.

### **Antecedentes sobre la evaluación del docente**

Recientemente, en las universidades europeas los alumnos pagaban directamente al profesor al término de cada conferencia, si estos no quedaban complacidos, ya no regresaban, la evaluación era directa, natural y rigurosa.

Se dice que la primera evaluación formal de docentes en la universidad se realizó, en 1924, en Harvard, por un grupo de estudiantes que publicaron la Guía Confidencial de Cursos, la cual tenía por objeto seleccionar al docente que cubriera mejor las expectativas del alumno (Bernard, H. y Michael T., 1988).

Esta actividad se difundió en los Estados Unidos, tomando mayor auge después de la Segunda Guerra Mundial, considerada como el motor de la transformación industrial y origen de la influencia de ese país en todos los campos.

En la educación se revisa el criterio del liberalismo económico "*laissez faire*" surgido en el siglo XVIII, durante el cual el profesor permitía a los estudiantes dejar hacer, dejar pasar, sin adoptar actitudes, mostrándose siempre indeciso, sin ayudar a los alumnos a resolver sus dificultades, impartiendo su clase sin preocuparse del resultado y del progreso de los alumnos que estaban bajo su cuidado, la única evaluación educativa que realizaba, sólo consistía en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos, ateniéndose a su particular punto de vista, sin valorar el aprovechamiento de sus alumnos, sin someterse a los requisitos de ningún manejo de datos estadísticos y empleando los recursos que consideraba prudentes (Morán Oviedo, 1981).

Esta situación se vio modificada al aplicarse los principios de la administración científica del trabajo del obrero, control de tiempos y movimientos, pruebas de rendimiento, evaluación como logro de resultados, lo que dio origen a la tecnología educativa. Durante la década de los setenta, se sistematiza esta concepción: cada acción educativa deberá tener objetivos, actividades y evaluación de las mismas (Carreño, H.F., 1985).

Con esta tendencia se desintegra el proceso, se vuelve mecánico y se realiza por expertos en tecnología educativa, la que se impone en todos los países, incluyendo los subdesarrollados, a los que se les otorga un financiamiento especial por medio de los organismos internacionales. Aparece como ciencia la investigación educativa, el acervo bibliográfico crece rápidamente. La evaluación del docente por los alumnos se cuestiona. Se analiza la confiabilidad de los instrumentos y se proponen otras fuentes de información que incluyen material de enseñanza, autoevaluación, currícula, evaluación por pares, y por supuesto la evaluación de las

autoridades con fines administrativos y de control. En esta época, la evaluación formativa tuvo su mayor desarrollo bajo un enfoque agrícola-botánico (Sacristán, Gimeno y Ángel Pérez Gómez, 1985) porque consideran a las personas como si fueran plantas: se determinan las condiciones iniciales (examen de diagnóstico), se seleccionan las variables a estudiar, se programan y realizan las experiencias, se evalúan los resultados y se determinan las modificaciones a realizar.

La validación de estas pruebas requiere de muestras muy amplias y costosas en tiempo y recursos. Se ha intentado simular las condiciones de laboratorio, pero la situación se vuelve tan artificial que los resultados no se pueden aplicar a la realidad, puesto que en la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de acuerdo a la interpretación personal de cada docente en función de su experiencia, conocimientos y personalidad.

En la evaluación tradicional se ha considerado al docente como un ser ahistórico, cuya personalidad es independiente de factores económicos y sociales, lo cual, obviamente, es falso. Además la evaluación se realiza en una sola dirección del evaluador al evaluado, en la que a éste se le niega la oportunidad de examinar y debatir la concepción de lo que debe ser el perfil académico y su relación con la práctica concreta.

Lo anterior ha generado resistencias y cuestionamientos acerca de la autoridad disciplinaria y técnico-pedagógica de los evaluadores así como su legitimidad. Gómez Junco señala algunos de los elementos que dificultan la objetividad de la opinión de los colegas evaluadores como son:

- Afinidad o no al campo profesional.
- Sentido de solidaridad.
- Relaciones de amistad.
- Afinidad intelectual, política o religiosa.
- Dificultad para discriminar entre capacidad intelectual y habilidad para enseñar.
- Inclinación a mezclar elementos tales como antigüedad, experiencia, investigación.

En México, el Dr. Ignacio Chávez, ex rector de la UNAM, realizó un esfuerzo sin precedentes para lograr que un gran número de profesores aceptara y adquiriera la tecnología educativa. Se otorgaron los recursos necesarios a los profesores becarios del sistema. Se creó el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. En algunas facultades se realizaron las primeras investigaciones (Heredia, A.B., 1979).

La Universidad de Guanajuato participó en esa corriente, se revisaron programas, se procuró dotar a los laboratorios de los recursos indispensables para realizar las actividades de aprendizaje. Sin embargo, la evaluación de docentes es realizada de manera asistemática, solamente por las autoridades educativas, lo que representa un sesgo vertical, limitante y reduccionista.

Durante la década de los ochenta se presentó un panorama diferente, la producción y el precio del petróleo provocaron una modificación en la economía de las naciones. Aunque a nivel mundial el presupuesto para la educación se recortó, en México la situación se deterioró drásticamente. En Estados Unidos se adiciona al discurso de productividad el concepto de eficiencia: "Hay que hacer más con menos". El lugar preferente en la administración educativa es la reducción de costos.

En la evaluación del docente aparecen otras alternativas relacionadas con la antropología social, la psiquiatría y la investigación sociológica de observación participativa (Sacristán, Gimeno, 1985), cuya preocupación básica es la descripción y la interpretación antes que la medición y la predicción, identificando los procesos que parecen producir resultados deseables de cada contexto particular de cada situación de docencia. Con este enfoque, la docencia aparece como un proceso dinámico, plural y circunstancial, cuya evaluación es compleja y está siempre en deuda con la realidad, pues es una atribución hecha por el evaluador a lo evaluado. (De Ibarrola, 1993). Sin embargo no se puede considerar como un acto arbitrario del grupo que evalúa, pues estos se basan en normas aceptadas como válidas en el momento de la evaluación.

De lo anterior surge la necesidad de que los docentes tengan conocimiento de criterios y/o normas de la evaluación, así como oportunidad de modificarlas, en un proceso de investigación participativa, como sería la autoevaluación en la cual el docente sería quien construyera, con base en su conocimiento disciplinario, pedagógico y práctico, sus propios conceptos teóricos de lo que es la educación y de la acción que él mismo debe desarrollar. Esto le permitirá reflexionar sobre dicho proceso, sobre el marco institucional en que está inscrito, sobre la realidad del grupo social que interviene, sobre sus motivaciones y esquemas de significación, con el objeto de transformar o actuar sobre el proceso de aprendizaje de una manera eficaz.

En 1986, el Instituto de Investigaciones en Educación publicó el estudio *Escalas para evaluar el desempeño del docente universitario* (Sandoval et al., 1986), mediante el cual se obtuvieron indicadores confiables, válidos que englobaron las diversas actividades de los profesores de la Universidad de Guanajuato, obteniéndose algunos criterios básicos para evaluar el desempeño del profesor.

### **Referencias sobre la evaluación en los planes y programas institucionales**

En 1987, siendo rector de la Universidad de Guanajuato, el Dr. Santiago Hernández Ornelas fundamentó en el Plan Institucional de Desarrollo, (1987-1995) en el apartado tres, programa 1, la necesidad de establecer evaluaciones periódicas de las actividades docentes al personal académico. Entre otras acciones propone:

Establecer mecanismos permanentes y articulados de evaluación y detección de necesidades e implementación de acciones para la actualización del personal académico, en las áreas que se establezcan como prioritarias en la Universidad.

En el Proyecto de Superación Académica y Administrativa (1991) de la Universidad de Guanajuato, dentro de las funciones universitarias en el rubro de docencia, se describen de manera muy general cuatro propuestas para el mejoramiento e impulso de las mismas, entre las que destaca: j). Diseñar sistemas de evaluación docente adecuados a las características y necesidades de los diversos programas académicos.

En el Programa del Ingreso, la Permanencia y la Promoción de los Profesores de Tiempo Parcial (1989) se estipula en el título segundo, artículo 28, el desempeño de las actividades de los profesores de carrera con nombramiento definitivo quedará sujeto a una evaluación en base al programa académico aprobado, considerando adicionalmente lo previsto en el artículo 30 de este título. Dicha evaluación será llevada a juicio del jurado. El artículo 30 señala:

Para efectos de llevar a cabo la evaluación del desempeño de Profesores de Carrera, tanto de nuevo ingreso como aquellos con nombramiento definitivo, ésta considerará su contenido, entre otros los siguientes aspectos:

- I. Cumplimiento y desarrollo de las actividades académicas programadas.
- II. Asistencia y puntualidad.
- III. Generación de conocimientos documentados en publicaciones patentes y/o diseños originales.
- IV. Participación en eventos orientados a la formación de recursos humanos, a la difusión del conocimiento y a la superación y actualización profesional en su área.

De lo anterior, se desprende que los aspectos genéricos manejados durante la evaluación del personal académico, están referidos a la preparación de los docentes, a la información que sobre la materia obtienen los alumnos como producto del trabajo docente, así como la formación de hábitos, actitudes y habilidades incluidas en el currículo, y el propio trabajo realizado en torno al proceso de aprendizaje; que incluye tanto las actividades que lleva a cabo el profesor dentro del salón de clases, como todas aquellas que efectivamente desarrolla el profesor para la preparación y evaluación de su labor, el apoyo y asesoría extraclase, la tutoría a los alumnos, la recuperación de su práctica docente y profesional –a través de estudios, investigaciones, publicaciones, diseño de materias de apoyo– y la vinculación con otros profesores para el desarrollo de trabajos colegiados que enriquezcan las actividades educativas (Llarena de Thierry, 1991).

La Normatividad Vigente 2004 de la Universidad de Guanajuato, en el estatuto académico, título primero, disposiciones generales, capítulo II, correspondiente a los profesores, estipula en el artículo 10, fracción XIII, que los docentes deben ser evaluados en su desempeño académico, en los términos del reglamento respectivo.

Actualmente la Dirección de Docencia de la Universidad de Guanajuato cuenta con un instrumento de evaluación del desempeño del docente que aplica semestralmente. Las evaluaciones de los estudiantes hacia los profesores proporcionan en conjunto el criterio de calidad del desempeño docente, dado que ellos son los más “fieles observadores”.

La información proporcionada por los cuestionarios sirve como mecanismo de retroalimentación, de manera que se produce en el profesor una cierta disonancia o insatisfacción que le induce a cambiar.

Parece obvio que decirle simplemente al profesor que no es muy efectivo, no le sirve de mucho. Por lo que el efecto de mejora producido por los cuestionarios surge de los resultados obtenidos en las preguntas específicas. Su actuación como docente aumenta positivamente porque está motivado con los resultados obtenidos en los cuestionarios, así como con las orientaciones ofrecidas por los especialistas acerca de cómo perfeccionar su actuación. Respecto a la motivación es importante que las valoraciones obtenidas vayan unidas a un sistema de recompensas de manera que los aumentos de sueldo, asignación de grupos, u otros, dependan entre otros criterios de las evaluaciones de los estudiantes. Por lo que se refiere a la ayuda proporcionada por especialistas, las universidades deben de contar con equipos de personas que colaboren con los profesores en los aspectos técnicos de la enseñanza.

Se han realizado algunas investigaciones para comprobar si la retroalimentación recibida por el profesor da lugar a una mejora en la enseñanza. La mayor parte de estos estudios comparan las diferencias entre las valoraciones obtenidas por profesores que han recibido anteriormente una retroalimentación de sus estudiantes con las de aquellos que no han recibido ninguna información anterior. En otros casos, lo que se compara son las diferencias en el rendimiento de los alumnos cuyos profesores han recibido retroalimentación. También se han estudiado las diferencias en el logro de objetivos afectivos por parte de los alumnos cuyos profesores han sido evaluados anteriormente.

En relación con el primer tipo de estudios, los datos obtenidos son contradictorios. Diversos autores han encontrado que las evaluaciones de

profesores que conocían el resultado de valoraciones anteriores, eran más favorables que las de aquellos que desconocían dichos resultados, en tanto que otros, no encontraron diferencias entre ambos grupos de profesores.

En general, debe advertirse que los estudiantes tienden a valorar muy generosamente a sus profesores. Hildebrand, por ejemplo, asegura que el común de los profesores, suele recibir una puntuación de 5.5 en una escala de 7 puntos. Aunque, como ya se ha dicho, la generosidad de los alumnos depende en cierta medida de las instrucciones, incluso diciéndoles que se trata de evaluaciones formativas, los datos obtenidos de las valoraciones pueden dar una visión demasiado optimista de la enseñanza. Siendo esto así, cabe esperar que en condiciones normales el profesor se sienta injustificadamente satisfecho de su labor. Por esta razón debe procurarse que los profesores conozcan este extremo y que interpreten las puntuaciones comparativamente.

El análisis y las valoraciones de la eficacia de un sistema escolar son absolutamente necesarias para un desarrollo normal del mismo y, por lo tanto, debe institucionalizarse. En general, se afirma que el concepto de evaluación se relaciona con el establecimiento del valor o mérito de alguna persona, programa, proceso, etc. Esta acción presupone una teoría que sustente las normas o criterios para realizarla.

Actualmente el término evaluación es un elemento básico de toda actividad humana sistematizada, que en la educación se considera como un campo científico emergente en proceso de constitución (Díaz Barriga, 1987) razón por la cual ha sido pobremente definido y aceptado.

### **La evaluación en función del crecimiento total del educando**

Evaluar significa saber lo que se quiere alcanzar y medir el grado en que ello se ha logrado. Empezar el análisis de nuestro quehacer en el aula es una tarea importante, si en realidad queremos conocerlo y encaminarlo por donde creemos conveniente. Para ello tenemos que empezar por ser personas conscientes y auténticas con nosotros mismos respecto a nuestras experiencias, reconocerlas y ser capaces de vivirlas y de comunicarlas si lo consideramos pertinente.

La autenticidad, en este caso, significa reconocernos como docentes que somos y asumimos el papel como tales, en lugar de tratar de ocultarnos. Debemos asumir las contradicciones que haya en nuestra práctica docente y recalcar la importancia de los educandos que en ella intervienen –tenemos que hurgar en lo explícito y en lo implícito en el currículo abierto y oculto.

El reconocimiento de nuestro quehacer docente nos lleva sin duda a la reconceptualización de la práctica docente, a través de la participación directa y consciente del propio maestro. Es éste quien tiene que transitar su propia crisis y en este tránsito dejar de creer en lo que ha creído, dejar de pensar como ha pensado y dejar de hacer como lo ha hecho.

Debemos pensar y analizar nuestras actitudes hacia la docencia de manera activa afrontándola de manera crítica y activa.

La aceptación pasiva del conocimiento nos hace suponer que dicho conocimiento es algo ya dado de antemano y que el más alto logro intelectual es la memorización, razón por la cual los alumnos deben ver a ésta como el eje de su aprendizaje. Sin posibilidad de aspirar a construir y acceder por sí mismo el conocimiento. Esto que no se explica abiertamente en la clase, ni en los programas, subyace en todas las actitudes del maestro, mismo que propicia su adopción por los alumnos, vía sometimiento y manipulación de la conducta de estos. De esta manera se va legitimando la voz de la autoridad, representada en el aula por el maestro, haciendo ver como intrascendentes las opiniones de los propios estudiantes.

La educación no es la transferencia del saber, es un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados, desmitifica al maestro como el poseedor del conocimiento y único posibilitado para transitarlo. Para practicar la profesión desde una perspectiva crítica tenemos que prepararnos para aceptar la inseguridad y la derrota, incluso de los conocimientos que por ahora nos sostiene en el status que detectamos. Tenemos que pugnar por transformar en preguntas nuestras respuestas y las que a cada paso, a cada indagación, vayamos encontrando.

Asumir la práctica docente significa no tener miedo a los resultados de nuestra propia crítica, como tampoco tenerlo de que nuestras dudas dialoguen con

nuestras certezas. Pensar y actuar críticamente requiere pues de cierta decisión para romper con los esquemas que la tradición y el poder se han esclerotizado; requiere mirar la vida de otro modo, y en nuestro caso, pensar y practicar la docencia como tanto tiempo han prohibido pensarla y practicarla.

De allí que por mucha literatura que exista al respecto y por muchos cursos de profesores que se implementen, lo que realmente importa, si de verdad deseamos modificar nuestro quehacer magisterial, es situar nuestra reflexión en la propia práctica; cuestionar nuestras creencias, valores y seguridades, tener la valentía de pensar lo no permitido y compartir nuestras experiencias y confusiones con los alumnos y con los maestros de nuestras escuelas. Es decir, transitar por la confusión y la indagación, como señala Carrizales, a fin de orientar la práctica docente por el camino de la investigación, y transformar así la estructura interpretativa de nuestra propia experiencia.

En el caso de la evaluación del docente, recientemente ha renacido esta tendencia y se le ha concedido mayor atención desde que se incorporó de manera oficial en los planes de desarrollo del sector educativo, y cada vez cobra mayor actualidad debido a los frecuentes cambios que viven las instituciones educativas, tanto en su estructura, tamaño, organización académica, matrícula estudiantil, perfil de los académicos, así como en términos del presupuesto universitario, de su relación con el Estado y de su imagen y status en la sociedad.

Al evaluar al docente, es necesario preguntarnos qué se va a evaluar, para qué y con qué criterios. La primera pregunta está en función del para qué o intencionalidad de la evaluación. Lo que significa que los aspectos a evaluar deben estar determinados por las necesidades de la evaluación, sin olvidar que se deben tomar en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje y no sólo los productos de dicha evaluación.

Toda evaluación debe regirse por normas que provienen del conocimiento de la esencia del objeto de la evaluación que son realmente simples, en el caso de objetos concretos, pero que sólo son aproximaciones en el caso de la realidad educativa, siempre compleja y cambiante. Una primera aproximación a este conocimiento sería establecer un perfil teórico de desempeño académico necesario

para alcanzar los fines de la institución a la que pertenece o tal vez el perfil que requiere este sistema, en esta situación histórica, política, económica en particular. Sin este conocimiento, necesario para establecer normas o criterios de evaluación del docente, se considera manejada como una acción política, desordenada y no científica, de vigilancia y control, utilizada para justificar los procedimientos existentes, disimular problemas y fundamentar decisiones que concretan un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación (Díaz Barriga, 1987).

La evaluación recibe diferentes nombres de acuerdo al objeto de la misma: “diagnosticadora”, cuando se pretende obtener información sobre la realidad del docente. “Formativa”, si la finalidad de la evaluación es proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos en una alternativa educacional crítica, activa, interdisciplinaria. “Sumativa”, en el caso de la toma de decisiones, establecimiento de juicios, opiniones o elección sobre una situación que afecte al docente como es el caso de promociones, estímulos u otros.

La comunidad escolar generalmente realiza una evaluación espontánea del docente, pues siempre se sabe quien es exigente, o cual no lo es. La evaluación institucional ha sido diagnosticadora, sumativa, y ha pretendido ser formativa a partir de una concepción muy recortada de la realidad.

Los métodos que se vienen utilizando en la evaluación de los profesores son muy variados. Se clasifican en: los realizados por los propios profesores, los colegas del profesor, videograbaciones o por los estudiantes.

La opinión de los estudiantes para evaluar a los docentes ha sido el instrumento más empleado, aun cuando se han estudiado una serie de elementos que afectan las valoraciones realizadas por los alumnos, sin embargo se considera como una de las más confiables, siempre que sean sistemáticas, planeadas en forma colectiva, periódicas y analizadas estadísticamente, y con una orientación previa a los alumnos respecto al propósito del cuestionario.

A través de los comentarios escritos por los alumnos se detectan aspectos específicos singulares de la asignatura y del profesor que la imparte. Este tipo de

resultados de carácter diagnóstico son muy útiles para hacer que el profesor conozca los comentarios de sus alumnos y mejore su enseñanza, y con ello cubrir los fines de la evaluación formativa.

### **Recomendaciones**

En general puede decirse que el éxito o fracaso de un alumno no depende de la acción positiva o negativa de su profesor, sino de una serie de factores, entre los cuales la variable docente es una más. Otras serían: las características del plan de estudios, de la institución docente, del medio ambiente de donde proviene el alumno y la capacidad y a actitud del educando.

Es importante recordar que la evaluación debe estar en función de un crecimiento total del educando, dándole al estudiante la oportunidad de conocer, estimular y mejorar lo alcanzado, permitiéndole al docente conocer a sus alumnos, comprobar en qué medida se lograron los objetivos propuestos, lo que facilitará descubrir los obstáculos que inciden en el aprendizaje, para orientar y mejorar su tarea educativa, así como revisar sus actitudes profesionales y humanas, favoreciendo con ello la experimentación pedagógica.

La complejidad de la evaluación del docente y las limitaciones que presentan las realizadas con base en objetivos conductuales, que ignoran las múltiples interacciones entre los alumnos y el profesor en el proceso educativo, ha originado nuevos enfoques teóricos, recordando siempre que al ser la clase una pequeña sociedad que crea sus valores, reglas y su propio lenguaje, estos deben conocerse para evaluar la eficacia de la enseñanza.

No olvidemos que el trabajo docente implica creatividad e imaginación para resolver situaciones nuevas y para inventar de continuo mejores estrategias de logro, capacidad de integración de esfuerzos, sentido crítico de la acción que permita indagar lo que se obtiene para continuar, rectificar o ratificar el proceso, internalización de los valores de la institución y responsabilidad en la ejecución. La formación de profesores y la profesionalización de la docencia requieren de acciones conjuntas en donde el docente reconozca que su tarea requiere de una permanente reflexión de su quehacer como docente, de sus logros, de acciones que

en forma individual y colectiva deben realizarse para la función social que le corresponde en el momento histórico presente. Por ello, se recomienda como indispensable que cada institución establezca los mecanismos que faciliten el trabajo integrado y cooperativo, la información sobre las necesidades y condiciones sociales, los recursos necesarios para el cumplimiento de sus funciones y el clima adecuado para fomentar la creatividad, la investigación y la responsabilidad personal y colectiva.

La percepción o imagen que los alumnos tienen del profesor en relación a los conocimientos, puede deberse al dominio en el manejo de los contenidos, a la capacidad de comunicación, al uso adecuado de las estrategias metodológicas, a la firmeza en la toma de decisiones, a su carisma y estilo, entre otros. Todos estos rasgos contribuirán a que los alumnos opinen que las clases del profesor son claras, entendibles, interesantes y que domina la materia.

Es conveniente recordar que el comportamiento del educando en cualquier momento es resultado de factores biológicos y ambientales que operan simultáneamente, mismos que deben ser conocidos e identificados por el maestro, puesto que la naturaleza humana es modificable y son los educadores los que desempeñan un papel decisivo en el proceso de producir los cambios deseados en la conducta del educando. Para entender al estudiante, el profesor debe conocerlo como organismo biológico con necesidades y objetivos, conocer el medio social y psicológico del que forma parte.

Respecto a la variable docente, es bien sabido que tiene gran peso la forma en cómo el maestro conduce el proceso de aprendizaje, ya que él impulsa al alumno y está preparado para establecer con sus estrategias cierta relación con el estudiante, cuando la metodología de enseñanza es variada, entre otras cosas serán variadas las formas de comunicación y la relación maestro-alumno.

### **Fuentes consultadas**

Bernard H., Michael T., 1988. *“Analyse des Politiques d’ Evaluation de Enseignement des Universités Canadiennes”* en *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. XVIII, núm. 3, Ottawa, pp.51-67.

- Carreño, H.F., 1985. *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*, Trillas, México.
- CONPES. 1981. Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991, México.
- 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*, número doble, 53-54, México, pp. 7-11.
- Díaz Barriga, Ángel, 1987. "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". en *Perfiles Educativos*, núm. 37, CISE-UNAM, México, pp. 3-15.
- Gómez Junco, H., 1976. "La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos" en *Revista de la Educación Superior*, núm. 17, ANUIES, México, pp. 87-99
- Heredia, A.B., 1979. "Cuestionamiento para la evaluación de cursos" en *Revista de la Educación Superior*, núm. 30, ANUIES, México, pp.105-167
- Lauforcade, P.D., 1982. *La evaluación de las organizaciones educativas centradas en logros*, Trillas, México.
- Llarena de Thierry, Rocío, 1991. "Evaluación del personal académico" en *Perfiles Educativos*, núms. 53-54, CISE-UNAM, México, pp. 18-29.
- Morán Oviedo, P., 1981. "La evaluación de los aprendizajes y sus aplicaciones educativas y sociales" en *Perfiles Educativos*, núm. 13, CISE-UNAM, México, pp. 21-36.
- Sacristán, Gimeno y Ángel I. Pérez Gómez, 1985. *La enseñanza su teoría y su práctica*, Paidós, Barcelona.
- Sandoval Mendoza, María del Carmen *et al.*, 1986. "Escalas para evaluar el desempeño del docente universitario" en *Publicaciones del Instituto de Investigaciones en Educación*, vol. VII, Universidad de Guanajuato, Guanajuato. pp. 6-79.
- Universidad de Guanajuato, 1978. Plan Institucional de Desarrollo. Enero de 1987, México.
- \_\_\_\_\_, 1992. Proyecto de Superación Académica y Administrativa, México.

\_\_\_\_\_, 1992. Reglamento del Ingreso, la Permanencia y la Promoción de los Profesores de Carrera y del Ingreso y la Permanencia de los Profesores de Tiempo Parcial, México.

# **ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA EL ESTUDIANTE DE CIENCIAS SOCIALES**

Martha Eugenia Valtierra Mata

Este texto da cuenta de un proyecto de investigación que se ha diseñado como un estudio de caso sobre los alumnos pertenecientes al área de ciencias sociales para la educación superior. El estudio permite describir empíricamente la realización de un diagnóstico obtenido mediante la aplicación y análisis de cuatro instrumentos con los cuales se indagó sobre el nivel del uso de estrategias de aprendizaje, habilidades y hábitos de estudio que los estudiantes emplean durante el curso de su carrera, para conocer qué modificaciones serían las pertinentes y así contribuir a mejorar sus niveles de aprendizaje y aprovechamiento académico. También se da una breve información acerca de las ciencias sociales en el mundo de la educación, que coincide con algunas funciones sociales, como las de preparar al estudiante para el trabajo y la vida pública, es decir, para que se asuma como ciudadano, que se desarrolle como ser humano e integrarlo a la sociedad civil y finalmente para establecer maneras de revitalizar la conciencia nacional entre los alumnos. Al tratar de las ciencias sociales y su didáctica, se dice que posiblemente la aportación principal de los programas en la formación profesional del maestro, será el proporcionarle, conjuntamente con la profundidad del conocimiento teórico, la didáctica especial del área, que en un avance simultáneo le dará los elementos necesarios para conducir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante de las ciencias sociales habrá de enfrentarse con su aprendizaje a algunos problemas complejos. El primero de ellos está relacionado con el conocimiento. El acervo cultural de la humanidad es tan inmenso, sobre todo el producido en las últimas décadas, que plantea graves dificultades de canalización, selección y organización.

También, en este trabajo se describen las experiencias e inquietudes experimentadas en la función de docencia. Se dan a conocer una serie de

reflexiones que se han recopilado por medio de estudios de evaluación y características de perfiles de estudiantes, tanto de adolescentes así como de jóvenes pertenecientes a una población numerosa de la cual se ha tenido la oportunidad de conocer algunas de sus necesidades, inquietudes e intereses. Además se mencionan algunos elementos importantes que pueden compartirse a través de experiencias educativas y sociales de estos jóvenes, con respecto a su proceso de aprendizaje.

Asimismo, se menciona al aprendizaje considerado principalmente como una actividad intelectual en la que es conveniente el desarrollo de habilidades para planificar los procesos cognitivos y la información que deben de aprender los estudiantes a manejar. Se hace énfasis en algunos cuestionamientos acerca del aprendizaje: el qué es aprender, el cómo se aprende y cuándo se aprende, cuyas respuestas serán necesarias para detectar las dificultades, cuando surgen éstas y proceder a aclarar sus niveles de aprendizaje así como el grado de participación del estudiante, al construir su aprendizaje intencional.

En la educación superior, la enseñanza se basa en la práctica interactiva y conjunta de las estrategias creadas que deberán ser de índole comprensiva, pues se requiere de una mayor flexibilidad en cuanto a la selección de objetivos, contenidos y metodologías y una mayor atención a la diversidad del alumnado. Las grandes o pequeñas diferencias entre las capacidades, las motivaciones o los intereses de los alumnos de educación superior, suponen un nuevo reto para el profesorado y es aquí donde el uso diverso de los medios didácticos adecuados puede adquirir una especial importancia como elemento fundamental de la renovación metodológica, que el proceso de aprendizaje conlleva.

Por otro lado, se define el aprendizaje como una labor intelectual que permite ordenar la información y ponerla en práctica. Porque para aprender a desarrollar la capacidad intelectual, es conveniente contar con recursos y estrategias educativas, entendidas como mecanismos que coadyuvan a la planificación de los procesos cognitivos encaminados a seleccionar, estructurar y transformar la información. Puesto que cuando no se aprenden a manejar estas habilidades, el estudiante tiende a presentar problemas y en ocasiones deserción o fracaso escolar.

Se expone el papel de las estrategias de aprendizaje en las conductas del aprender a aprender, para que el estudiante de nivel superior sea capaz de actuar en forma autónoma y autorregulada, relativamente independiente de la situación de enseñanza.

Se hace mención de algunas estrategias de aprendizaje desde un enfoque constructivista con la indicación de que existen procedimientos para la adquisición de aprendizajes flexibles que el estudiante tiene que apropiarse a partir de contextos educativos en su más amplio sentido, sin dejar de considerar la figura del profesor, que es determinante para el uso óptimo de los recursos, y que estos, en absoluto, ni anulan ni limitan la personalidad del docente, sino todo lo contrario, enriquecen su labor dotando a su actividad de un dinamismo del que carecen frecuentemente las acciones del aprendizaje tradicional.

En este trabajo se pretende valorar en qué medida la adquisición de estrategias de aprendizaje influyen en el estudiante, para la formación de hábitos de estudio y el rendimiento académico adecuado. Se entienden como estrategias de aprendizaje, aquellos procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información, y como rendimiento o aprovechamiento académico, se entiende que el nivel óptimo de asimilación de dichas estrategias de aprendizaje, ha sido el adecuado (Díaz Barriga, 2002).

### **Características del contexto social**

En los últimos años, la niñez y la juventud están encontrándose frente a frente con una enorme cantidad de cultura y conocimientos que la experiencia humana ha venido acumulando por siglos, ligada a la tendencia globalizadora (Océano, 2000) de los grupos sociales y las actividades más diversas que participan en una gran red, en la que cada pieza del todo (sus economías, las políticas, las culturas, la información que circula, etc.) es afectada y puede afectar a las demás sin que deban perder su singularidad. Es por ello, que se derivan nuevos retos para la educación y se hace necesario elaborar un proyecto de ser humano y de sociedad, que aprovechará las posibilidades de afrontar los riesgos de dicha globalización y

formará sujetos que la puedan reorientar, es decir, educar para un mundo en el que a los estudiantes no les resulte ajeno, pues la educación se ve obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos y métodos. Para esto, es necesario el planteamiento y uso adecuado de estrategias de aprendizaje en general, así como en el rendimiento escolar en particular, para responder a una sociedad de cambios rápidos que actualmente ha superado la vieja creencia de que el objetivo de la escuela es únicamente la transmisión de conocimientos. Los profesionales de la educación trabajan para formar ciudadanos capaces de enfrentar y solucionar con eficacia los problemas que la vida les plantea en forma de necesidades individuales específicas. El trabajo de la escuela está más orientado al desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y estrategias con las que se tiene que enfrentar con eficacia el estudiante a las demandas sociales y no a la simple acumulación de conocimientos. En la actualidad existe un gran interés por el tema de enseñar modelos, procedimientos y estrategias de aprendizaje, mediante los cuales, los niños, adolescentes, y jóvenes desarrollen sus potencialidades, aprendan a pensar y a controlar el proceso propio del aprendizaje. En el caso de este trabajo, se hace necesaria la contextualización del estudiante de ciencias sociales en los conceptos anteriormente vertidos.

Enseguida se exponen algunos conceptos de los distintos aspectos pertenecientes al estudio de las ciencias sociales.

### **Contexto conceptual de las ciencias sociales**

Respecto a lo que se entiende en la educación por ciencias sociales, conviene señalar que no siempre se han enseñado en la escuela como ciencias. De hecho, en algunos diseños curriculares la enseñanza de la historia y la geografía, por ejemplo, queda diluida en un complejo de difícil clasificación y, desde un enfoque estrictamente científico y mediante la óptica de la propia disciplina, genera la duda de si lo que se introduce es realmente contenido histórico o geográfico o por el contrario, es contenido meramente ideológico o periodístico (Orozco, 2001).

Asimismo, se presenta una opción en los criterios de selección de los contenidos educativos para que el alumnado pueda tener una idea lo más clara

posible del conocimiento histórico y geográfico, considerando su autonomía y entidad como las principales ciencias estructurantes de los contenidos sociales. Ello es incompatible, por un lado, con la memorización simple de datos o teorías y por otro, con la utilización de estas ciencias como saberes auxiliares.

El mundo de la educación coincide más o menos en algunas funciones sociales, como las de preparar al individuo para el trabajo, para la vida pública, es decir, para que se asuma como ciudadano, para que se desarrolle como ser humano, integrarlo a la sociedad civil y finalmente establecer maneras de revitalizar la conciencia nacional entre los alumnos. La educación ofrece una recuperación de los valores fundamentales de cada cultura, primariamente a través de la familia y por las influencias directas o indirectas de las instituciones de mayor poder: los estados, las iglesias y las escuelas (Fernández, 1995; Sicinski, 1990 y Gómez, 1996).

Se pueden dividir los análisis y las críticas sobre la educación escolar entre los que la observan como: la reproductora de los valores sociales (Marx, Gramsci, Bourdieu, Althusser, Baudelot, Apple); los autores que sueñan a la educación escolar como posibilidad de recrear críticamente a la sociedad (Bruner, Freinet, Freire, Giroux); los que la entienden como un sub-sistema del macrosistema social (Lukhmann); los que la interpretan como microcosmos pluricultural de la multiculturalidad (los postmodernos) y, tal vez en otro grupo, los que no le ven sentido alguno a la escuela (Iván Illich).

Preparar a los individuos para el trabajo desde la escuela ha sido preocupación de los estados en razón de los sistemas de valores, normas y modelos de comportamiento social, la competencia de los mercados y la ideología que se pretende insertar o mantener en las generaciones de niños y niñas dependientes de los adultos. De ahí que algunos estudiosos de la función social escolar la ven como reproductora de la cultura, donde se desarrollan los intereses económicos del estado o del control de las clases dominantes.

En la escuela, aunque es conocido que los valores se transfieren del currículo real y también por medio del currículo oculto, tanto en materias específicas como en el llamado currículo transversal así como en el espacio que se llama genéricamente

de las ciencias sociales y humanas, en el que se trata específicamente de la enseñanza de los valores. A continuación se hará una breve semblanza del papel de las ciencias sociales en la educación.

### **Las ciencias sociales y la educación**

Las explicaciones científicas de lo social aportan muy poco a la educación y con frecuencia han sido potenciadas para conseguir adoctrinamientos o para crear sentimientos de adhesión a patrias o personajes históricos. En estos casos no puede hablarse de educación de ciudadanos libres y con espíritu crítico e independencia de criterio, sino todo lo contrario. Es evidente que pocos profesionales de la enseñanza se prestarían a una utilización irracional o manipuladora de las ciencias sociales. Sin embargo, sí se detecta con cierta frecuencia el siguiente problema: cuando se imparten conocimientos de ciencias sociales en las aulas, se suelen presentar como conocimientos acabados que el alumnado no relaciona precisamente con lo que es propio de una ciencia. A menudo, sólo se consideran materias científicas las ciencias naturales o las ciencias fisicomatemáticas, mientras que las materias sociales se perciben como elementos de cultura, de curiosidad o de mera repetición de efemérides o accidentes geográficos.

Esta ausencia de vínculo de lo científico con lo social hace que el alumnado vea la historia, la geografía y otras ciencias sociales, como asignaturas memorísticas, más o menos interesantes, que no llevan actividades discursivas, de indagación o de resolución de problemas. Para que las ciencias sociales sean disciplinas formativas e introduzcan al alumnado a un planteamiento de aprendizaje que haga descubrir la racionalidad del análisis social, con todo lo que tiene ello de formativo, y que haga que la configuración de su visión de la realidad se pueda basar en aproximaciones científicas a su entorno social, político y cultural, es imprescindible que la educación ofrezca una didáctica de esas disciplinas que considere la naturaleza de este tipo de conocimientos.

Y para que ese conocimiento reúna las características señaladas, es indispensable que no se diluya en unas inexistentes ciencias sociales, sino que

venga dado y configurado escolarmente, de manera coherente, con la ciencia social que lo ha producido. Existe lo social como objeto de conocimiento, pero cada ciencia ofrece una visión específica coherente con un método, también específico, para alcanzar este conocimiento, por lo que se hace necesario comentar sobre la importancia de la didáctica de las ciencias sociales (Océano, 2000).

### **Las ciencias sociales y su didáctica**

El cúmulo de conocimientos que existe en la actualidad obliga a la educación a seleccionar rigurosamente los contenidos esenciales del área de ciencias sociales y a diseñar objetivos educacionales que logren la formación integral del individuo, más que el acervo de simple información.

Se ha dicho, y con razón, que probablemente ningún otro dominio del saber se caracterice por una diversidad considerable como las ciencias sociales, sin embargo, frecuentemente se extraen conceptos en todas las disciplinas afines a ellas, que estudian las relaciones, instituciones, costumbres y comportamiento humano; esto significa que los temas seleccionados no están necesariamente separados por materias, sino estrechamente interrelacionados entre sí.

El área de ciencias sociales está integrada fundamentalmente por la sociología, antropología, economía (tres disciplinas fuertemente integradoras), ciencia política, derecho, geografía humana, demografía, historia y psicología, de vital contribución para un programa integral. Existe una estrecha relación entre las ciencias sociales y las naturales y algunos temas se tratan en ambas aunque con distinto enfoque.

Posiblemente la aportación principal de estos programas, en la formación profesional del maestro, será el proporcionarle conjuntamente con la profundidad del conocimiento teórico, la didáctica especial del área que, en un avance simultáneo, le dará los elementos necesarios para conducir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos generales más importantes que deben alcanzarse al término de la carrera son, que el alumno:

1. Comprenda y analice científicamente, los fenómenos sociales con un concepto claro sobre el mundo y la vida, su realidad presente y su proyección futura.
2. Adquiera la preparación que le permita dominar el contenido del área de ciencias sociales, sus fundamentos psicopedagógicos y sus contenidos científicos y humanísticos delineados en los programas y libros de texto.
3. Contribuya durante su vida de estudiante y en el ejercicio profesional a fortalecer la unidad nacional y afirmar la posición de México como país soberano en el conjunto de las naciones.
4. Sea promotor del cambio social, con un criterio revolucionario fundado en nuestro pasado histórico.
5. Postule “la paz universal, basada en el reconocimiento de los deberes y derechos económicos, políticos y sociales de las naciones” (Morales, 1997).

### **La misión del estudiante de las ciencias sociales**

La misión del estudiante de las ciencias sociales consiste en la consecución de los diferentes tipos de objetivos: conocer, comprender, analizar, interpretar, intervenir, capacitarse y dotarse de un pensamiento crítico y una voluntad autónoma. Comprender los cambios vertiginosos que se producen en el mundo, el adaptarse a nuevas situaciones que cuestionan firmes convicciones anteriores y que afectan a la orientación misma de la existencia, e intervenir responsablemente en la solución de los grandes problemas que continuamente surgen, son los retos a los que el estudiante habrá de dar respuesta desde su educación para conformar un mundo más humano (*Idem.*).

El estudiante de las ciencias sociales habrá de enfrentarse con su aprendizaje a algunos problemas complejos. El primero de ellos está relacionado con el conocimiento. El acervo cultural de la humanidad es tan inmenso, sobre todo el producido en las últimas décadas, que plantea graves dificultades de canalización, selección y organización.

Otro problema es el de la significatividad y utilidad de los objetivos y contenidos planteados. La renovación del conocimiento es tan vertiginosa que lo

que hoy es nuevo mañana estará caduco. El estudiante de las ciencias sociales deberá apropiarse de programas con objetivos y contenidos actualizados, con visión de futuro, que le sirvan para entender el mundo que le tocará vivir, actuar y transformar. Deberá prepararse para hacer frente a las verdaderas necesidades.

Otro aspecto de la misión del estudiante de ciencias sociales será el análisis de las características de la sociedad actual para así prevenir a la sociedad futura, y eso deberá hacerlo en todos los ámbitos sociales a su alcance y tomando en cuenta la globalidad de los problemas y su interacción en dichos ámbitos.

### **La educación y la formación social del estudiante**

Los especialistas en educación opinan que ésta tiende a la formación de un individuo de acuerdo con los ideales de la sociedad en que se desenvuelve. Pues la educación tiene por objetivo lograr que la mayoría de los estudiantes se apropien de aquello que les interesa conocer, a través de una enseñanza motivadora. De esta manera, dicen algunos autores, el éxito, en efecto, genera éxito, aumenta la seguridad personal, suscita el interés y éste genera aprendizaje. Valora las capacidades al mostrar realizaciones y por consecuencia genera satisfacciones personales. Humaniza el proceso educativo produciendo salud psicológica y evita la frustración, anima al educando a estudiar fuera de la escuela y se motiva para desarrollar su autoaprendizaje. Conduce al estudiante a ser persona responsable y a interesarse más en la lectura. De esta manera, la educación puede definirse desde dos puntos de vista: individual y social (Suárez, 1991).

Desde el punto de vista individual, la educación se propone lograr en el estudiante el desenvolvimiento armónico de sus potencialidades somatosíquicas, es decir, trata de incrementar todas sus posibles fuerzas corporales y mentales. Este incremento debe estar de acuerdo con los ideales de la sociedad a la que el estudiante pertenece. Desde el punto de vista social, la educación puede definirse “como un proceso condicionado por factores económicos, políticos y sociales, por medio del cual, la educación tiene, como fin, desarrollar y construir las potencialidades de los estudiantes, lograr que estos, se apropien de sus valores,

sus ideales y su cultura promoviéndolos y adecuándolos”; esto debe comenzar desde los niveles más elementales de la educación del individuo.

Según Reynaldo Suárez, la vida es imposible de programar y planificar de manera rígida. Las reacciones de las personas y de los grupos son impredecibles. La enseñanza puede, por lo demás, tener efectos colaterales no previstos en los objetivos. En la opinión del autor Bloom (1976), “el problema educacional no consiste en encontrar o seleccionar a los pocos estudiantes que puedan tener éxito, sino en determinar cómo la mayoría puede aprender eficazmente las habilidades y los contenidos considerados como esenciales para su propio progreso en una sociedad compleja”. El aprendizaje debe ser exitoso y gratificante para que motive su desarrollo. Las diferencias individuales se deben más bien al ritmo y al modo de aprendizaje que al nivel y a la capacidad del logro.

Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes son capaces de lograr los objetivos que han sido bien planeados. Y el aprendizaje estará al alcance de todos si se utilizan métodos adecuados para ayudar a cada estudiante a seguir un ritmo variado de acuerdo a las características de cada situación (enseñanza individualizada, en pequeños grupos, etcétera).

Como resultado de las reflexiones descritas, se obtuvo la idea de que las instituciones de educación superior deben brindar apoyo a través del personal administrativo y académico que incluye a los docentes y tutores, ya que estos tienen una gran responsabilidad para la contribución del desarrollo de una vigorosa personalidad para la formación integral del estudiante.

Lo importante de esta formación integral, por ejemplo, debe ser el de procurar el desarrollo del pensamiento reflexivo en cualquier materia que se curse, mediante el planteamiento de situaciones problemáticas realistas; el conocimiento de los procesos de resolución de casos, que lleven a situaciones establecidas por la ciencia o por la utilización de procedimientos de investigación que conduzcan al descubrimiento de hechos del medio circundante y que sólo la ciencia puede sistematizar.

## **Condiciones del estudiante según el contexto socio-ambiental**

Desde el punto de vista educativo se debe estudiar la personalidad a partir de dos vertientes: en primer lugar, como variable crucial en el proceso educativo y, en segundo lugar, como objetivo en la planeación educativa.

Al recordar que la finalidad de la educación consiste en la formación integral del estudiante, se debe tomar en cuenta que la personalidad es el resultado final de la interacción entre los factores biológicos y el ambiente donde se desenvuelve la persona que puede afrontar la tarea de conseguir los objetivos propuestos.

Un desarrollo físico, intelectual, afectivo y social en armonía, dará lugar a una personalidad equilibrada y evitará algún tipo de trastornos que interrumpan su proceso de aprendizaje de manera adecuada.

El docente será el encargado de diseñar estrategias de aprendizaje acordes a las características personales del estudiante y las dificultades específicas del aprendizaje que necesita de su intervención. El educador, a la hora de aplicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe saber que las metas y expectativas no son las mismas en las personas que pertenecen a un ambiente socioeconómico de bajo nivel que a uno de nivel alto; los primeros tienen un afán de superación para salir de su entorno y así poder elevar su nivel socioeconómico, y los segundos, al ser hijos de profesionales, su meta, en la mayoría de los casos, es igualar el modelo paterno, las necesidades sociales en las que se va a desarrollar su vida son distintas a las de los otros sujetos; por tanto, sus necesidades de aprendizaje también varían. Por dicho motivo es importante establecer no sólo lo que sabe el alumno sino lo que es capaz de llegar a aprender (potencial de aprendizaje) y, en ese sentido, es importante tener en cuenta las características personales, las metas y las expectativas que el estudiante se plantea, así como sus adaptaciones socioculturales, ya que cada vez se da más importancia a la dimensión social (Suárez, 1991).

El aprendizaje y el pensamiento tienen lugar en un contexto social; están influenciados por la cultura, el entorno histórico e institucional (Wertsche, 1985; Brown *et al.*, 1989). Actualmente se sabe que los procesos cognitivos se desarrollan en base a las interacciones sociales que la persona realiza en su entorno. Por otra

parte, el término “rendimiento” se ubica como una expresión valorativa particular del proceso educativo que se da en el marco de la institución escolar. En dicho proceso se entrelazan un conjunto de relaciones pedagógicas y sociales que inciden en la escuela y condicionan el rendimiento, ya que está sometido a todas las variaciones, contradicciones, cambios y transformaciones del proceso educativo.

En el presente trabajo se parte de la idea de que el rendimiento académico no es un hecho aislado o atribuible sólo al estudiante, sino que forma parte del proceso escolar vinculado con la historia socio-familiar e individual de las personas, en donde la obtención de altas calificaciones es importante, pero como reflejo de que los estudiantes cuenten con una serie de capacidades, habilidades y conocimientos indispensables para utilizar de la mejor manera posible, los recursos que la escuela pone a su disposición y desarrolle una reflexión crítica del conocimiento para ponerlo en práctica en contextos diversos. Si bien las notas o calificaciones escolares siguen siendo parámetros de medición del éxito del acto educativo concreto, se considera que el rendimiento no es producto de la apropiación solamente intelectual, sino que se reconoce la influencia del entorno sociocultural, escolar y del medio socio-afectivo en que el alumno se desarrolla (Wertsche, 1991).

### **Problemática para el ingreso a la educación superior**

En la educación superior, los estudiosos de la cuestión educativa en México (Gerardo Meneses Díaz, Oria Mercado y Sylvia Schmelkes) hablan de una crisis como resultado de un crecimiento vertiginoso del sistema, es decir, el esfuerzo por atender a la cantidad de alumnos ha repercutido en la pérdida de la calidad educativa.

Otros investigadores mencionan como responsable a la política de restricción del gasto público, que al imponer un verdadero cerco a la educación, por ser considerada no productiva ni rentable, dio lugar a la crisis del sector educativo.

Hay quienes aluden a una explicación multifactorial del deterioro educativo (estructuras obsoletas, formación docente desfasada, excesivo burocratismo, agotamiento del discurso ideológico), cuyas manifestaciones más notables son: el

analfabetismo persistente, promedio bajo de escolaridad, altos índices de reprobación y deserción, baja eficiencia terminal, rezagos considerables, cobertura parcial y escasa calidad educativa.

El ingreso a la educación superior significa un referente social de calidad educativa. Este concepto incorpora aspectos relacionados con reprobación, deserción y eficiencia terminal; la calidad educativa se refiere particularmente a las causas de reprobación del examen de admisión (factores personales) y a las causas de carácter socioeconómico (factores contextuales); está relacionada con el principio de equidad, el cual consiste en poner a disposición de la sociedad las mismas oportunidades de educación y trabajo para todos los ciudadanos, dejando de lado las diferencias de raza, religión, género y nivel económico. Para algunos investigadores, la calidad educativa no se reduce al aprendizaje de contenidos ni a la relevancia, sino que abarca necesariamente la formación de valores, la participación social, la productividad, el empleo, el financiamiento, principalmente (Guevara, 1995: 64); la calidad implica desarrollar mejor las facultades intelectuales superiores y la capacidad de análisis, síntesis, evaluación, flexibilidad y creatividad. Hay también quien relaciona la calidad educativa, particularmente con el ingreso a la educación superior y a valores de clase, que promueve la formación de aptitudes requeridas por el sistema productivo dominante (Ibarrola, M., 1994: 40). Hay quien se refiere con ella, al ascenso social y a un determinismo de las condiciones socioeconómicas del estudiantado, que dicho ascenso social, por medio de los estudios profesionales es hoy más ilusorio que real, o en consonancia con la movilidad social, habilidad individual y factores extra académicos.

La Universidad de Guanajuato ha conseguido que la producción académica, la formación de seres humanos íntegros, la sensibilidad hacia las necesidades del entorno y el reconocimiento social sean algunos de sus logros más preciados, alcanzados gracias a la labor cotidiana del cuerpo docente, cuya actividad se sustenta y regula en la normatividad institucional, definida ésta por la vida colegiada, a través de la cual queda representado el interés y deseo de la comunidad universitaria y de la sociedad en general, sobre el ser y quehacer de la Universidad de Guanajuato.

Por lo anterior, la Universidad de Guanajuato ha obtenido incrementos en la calidad de la educación y de la enseñanza, principalmente en la educación superior, y cuenta con infraestructura física y académica, con medios de enseñanza-aprendizaje pertinentes.

En el caso particular de esta investigación en el área de ciencias sociales, como estudio de caso, la Licenciatura en Educación, se hizo necesaria la búsqueda de estrategias de aprendizaje para los estudiantes de nivel superior, las cuales se aplicaron para fortalecer el aprovechamiento académico de estos. La importancia del trabajo radicó en que se les proporcionó información básica a los estudiantes, respecto a distintas estrategias de aprendizaje y su aplicación en el aula. Por otra parte, los resultados que aportó esta información, ayudarán a plantear nuevas investigaciones en las que se presenten propuestas concretas sobre el tema.

Para ese planteamiento se recurre al enfoque cognitivo como modelo básico del aprendizaje, cuya exposición se presenta enseguida.

### **Enfoque cognitivo**

La orientación en técnicas de trabajo intelectual será una ayuda para que los alumnos vayan adquiriendo procedimientos eficaces que les permitan conseguir aprendizajes funcionales y de otras técnicas propias del trabajo intelectual que serán necesarias para orientar a los alumnos en la práctica de otras estrategias de aprendizaje que no son específicas de ningún área en particular, pero que son básicas para el aprendizaje, como por ejemplo, las estrategias metacognitivas<sup>2</sup> porque éstas hacen reflexionar a los estudiantes, acerca de ideas y conceptos que sintetizan lo más importante de un contenido que será analizado posteriormente, para vincularlo con un conocimiento nuevo, entre las que se pueden citar los mapas conceptuales. Utilizando el enfoque cognitivo como modelo básico del aprendizaje humano, que es el proceso en el que el alumno toma parte activa en la búsqueda de

---

<sup>2</sup> Mapas conceptuales: recursos gráficos que permiten visualizar las relaciones entre conceptos y explicaciones (proposiciones) sobre una temática o campo de conocimiento declarativo particular. Metacognición: conocimiento sobre los procesos y los productos de nuestro conocimiento. Es de naturaleza estable, constatable, falible y de aparición relativamente tardía en el desarrollo. Pueden distinguirse dos aspectos: el relativo a las variables persona, tarea y estrategia, y el relativo a las experiencias metacognitivas.

información para organizarla; el procesamiento de la información obtenida conduce a la necesidad del aprendizaje de conceptos para la obtención de esquemas adecuados, además de la organización de dicha información.

### **Descripción de la experiencia**

Esta experiencia empírica implica la idea de una visión del presente en un proceso de reformas en todos los aspectos de la vida académica y, sobre todo, para la educación superior, para lo cual se hacen preguntas y se plantean respuestas, en un intento de cambio de actitudes de todos los personajes involucrados en la institución universitaria (directores, maestros, tutores, estudiantes, administrativos) que tienen que ver con un futuro exitoso y deseable para las carreras y la institución en general.

Para este estudio de caso, se procedió primeramente a la selección de una muestra de alumnos de Licenciatura en Educación, por ser ésta una de las profesiones pertenecientes al área mencionada. Al iniciar el presente estudio surgieron las siguientes interrogantes:

1. ¿Existe relación entre el uso de estrategias de aprendizaje significativo y el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior? Para esta pregunta, la respuesta es afirmativa, ya que la aplicación de estrategias de aprendizaje, con apoyo del maestro, aporta experiencias prácticas que motivan al estudiante, para despertar su interés y participación en su propio proceso de aprendizaje, dando por consecuencia un incremento en el aprovechamiento académico de los educandos.
2. ¿Cuáles son las estrategias que deben predominar en el aprendizaje de los estudiantes? Entre otras, el estudiante debe desarrollar el hábito de la lectura de libros de texto, subrayar con cuidado los puntos importantes de sus textos, realizar una revisión rápida del contenido de la lectura antes de estudiar, explicar con sus propias palabras los conceptos que leen y observar con detenimiento las gráficas, dibujos y fotografías contenidas en los textos.

3. ¿Existen diferencias significativas entre el aprendizaje tradicional de los estudiantes consistente en la sola transmisión de conocimientos del maestro al alumno y el uso de estrategias didácticas basadas en la interacción maestro-alumno? La totalidad de los estudiantes opinaron que no basta la sola transmisión de conocimientos del maestro hacia ellos para el aprendizaje de las materias, sino que es necesaria la participación de los educandos con el profesor mediante el diálogo continuo, es decir, en constante interacción de experiencias y propuestas en razón de las materias en estudio.

### **Instrumentos aplicados**

Las observaciones obtenidas de la aplicación y análisis de cuatro instrumentos que abarcaron los temas: 1) Encuesta sobre organización del estudio, 2) Sistema de inventario de técnicas y actividades de estudio, 3) Perfil de habilidades y 4) Estrategias de aprendizaje, a una muestra<sup>3</sup> de 52 estudiantes (17 hombres y 35 mujeres) con un promedio de edad de 22 años, de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, sirvieron para diagnosticar las habilidades, los hábitos de estudio, las estrategias que emplean, la manera de sintetizar sus trabajos académicos, sus expectativas, etcétera.

### **Objetivos y resultados**

1. Exponer algunas teorías de aprendizaje que puedan ser de utilidad para aplicarlas como estrategias pedagógicas en el aula con el propósito de eficientar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de las ciencias sociales y desarrollar prácticas docentes mejores.

Para cumplir con este objetivo, los estudiantes pusieron en práctica algunas estrategias pedagógicas en el aula como el uso de mapas conceptuales, la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, lectura y elaboración de síntesis de

---

<sup>3</sup> La muestra de estudiantes fue seleccionada aleatoriamente de cuatro grupos de la 5ª generación de la Licenciatura en Educación.

sus temas de estudio, consultas a través del uso de internet, ejercicios, resolución de problemas, leer y copiar otros textos sobre la materia, hacer apuntes, acordeones, repaso, durante el curso de sus materias y antes de presentar sus exámenes. Todos los métodos mencionados son los más utilizados por ambos sexos.

**2. Analizar las habilidades que posee el estudiante para conformar su perfil real, y de esta manera se le facilite su ubicación en el medio laboral y social.**

Para lograr este objetivo, se aplicó el Instrumento de Habilidades, diseñado por el Mtro. Luis Herrera y Montes, el cual permitió conocer y analizar el grado en que se desarrollan las habilidades del estudiante interactuando las potencialidades innatas y la influencia del medio ambiente para conformar su perfil real. El perfil de habilidades en los estudiantes de la Licenciatura en Educación fue detectado en el área de personalidad “social-realista” (asistencia y ayuda a los demás) en 100 por ciento para los hombres y 30 por ciento para mujeres. Para el área de personalidad “empresadora-social” (persona con facilidad de palabra, capacidad de liderazgo, ambición material, trabajo en ambientes amplios, con personas y dinero) fue detectado en 50 por ciento de las mujeres. En el resto de las áreas de personalidad, se obtuvieron muy bajos o nulos valores para hombres y mujeres. Con estos datos se deduce que los estudiantes poseen habilidades para la carrera que cursan.

**3. Ofrecer al estudiante herramientas que le ayuden a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje en las ciencias sociales y que sea él mismo quien se evalúe; por ese motivo, cuando se hace referencia al desarrollo de estrategias para enseñar a pensar, se refiere al enriquecimiento del conocimiento metacognitivo, entendido este concepto como el saber sobre los procesos y los productos de nuestro conocimiento, que es de naturaleza estable, constatable, falible y de aparición relativamente tardía en el desarrollo.**

Para lograr este objetivo, se invitó a los estudiantes a que se dieran cuenta de su proceso de aprendizaje y que fueran ellos mismos quienes se calificaran; para esto, se organizaron pequeños grupos de discusión y exposiciones breves sobre

temas específicos, síntesis y propuestas sobre las materias que cursan, con el fin de ayudarlos a organizar la información obtenida por ellos, considerando sus niveles de conocimientos adquiridos y la disposición e interés que les despertó a cada uno. Se aplicó un cuestionario cuyas preguntas fueron seleccionadas por haber obtenido el resultado más significativo en las respuestas siguientes: ¿Reviso mis evaluaciones antes de entregarlas? 76 por ciento de los hombres revisa sus evaluaciones antes de entregarlas, y las mujeres, 69 por ciento lo hace. ¿Reviso si cometí errores en la evaluación antes de entregarla? 71 por ciento de los hombres revisa si cometió errores en la evaluación antes de entregarla, y 69 por ciento de las mujeres lo hace. Se sugiere que el maestro enfatice en las autoevaluaciones de los educandos, para propiciar el intercambio de experiencias y conocimientos en las materias que cursan.

A partir de los intereses y motivaciones de los estudiantes; es importante contar con sus conocimientos previos para tender puentes entre estos y los nuevos; seleccionar la cantidad de información nueva; propiciar que el estudiante automatice los conocimientos básicos; el maestro necesita diversificar las tareas y aprendizajes para favorecer la atención, codificación y/o el procesamiento profundo de la información (por ejemplo, las preguntas intercaladas, las señalizaciones); y otras más son empleadas preferentemente al término de la situación de enseñanza para reforzar el aprendizaje de la información nueva (por ejemplo, el resumen).

Los resultados obtenidos del instrumento denominado “Encuesta sobre organización del estudio”, indican que 100 por ciento de las mujeres opinaron que están seguras de sus metas formativas y profesionales, los hombres se mostraron seguros en 71 por ciento. En el caso de la pregunta ¿Crees que es más importante divertirse y disfrutar de la vida que estudiar? Un 88 por ciento de hombres y un 83 por ciento de mujeres contestaron negativamente. Los educandos están conscientes de dar prioridad al estudio.

Respuestas a las preguntas planteadas en el instrumento “Sistema de inventario de técnicas y actividades de estudio”, señalan que para la pregunta ¿Reviso rápido el contenido de la lectura antes de estudiar? Los hombres, en 82 por ciento, y las mujeres, en 60 por ciento, revisan el contenido de la lectura. Para la pregunta

¿Crítico el significado de lo que leo? Los hombres, 42 por ciento, y la mujeres, 46 por ciento, afirmaron que no hacen un análisis crítico de lo que leen. Con estas respuestas, se infiere sobre la importancia de la realización de estrategias de análisis de lectura de los contenidos de sus materias, para promover la motivación en los estudiantes para lectura y la interpretación y análisis de la misma. Para la pregunta ¿Mis apuntes me ayudan a entender al profesor? La totalidad de los hombres y 84 por ciento de las mujeres contestaron que sus apuntes les ayudan a entender al maestro. En la pregunta ¿Aclaro dudas ante los participantes para completar mis notas? Un 63 por ciento de las mujeres y 36 por ciento de los hombres opinaron que no. Lo cual significa que es necesario motivar a los alumnos para integrarse al trabajo en equipo con sus compañeros y compartir experiencias en relación a los conocimientos previos de sus materias y, de esta manera, lograr enriquecer sus ideas y conocimientos.

Enseguida se presentan algunas propuestas y recomendaciones para los estudiantes de ciencias sociales de la Universidad de Guanajuato.

### **Lo deseable**

- Que el futuro del estudiante radique en la producción de modelos pedagógicos aplicados desde el nivel básico hasta el superior.
- Que se incremente el interés y el trabajo con programas acordes a las exigencias de la sociedad.
- Que los estudiantes adquieran conocimientos reales con respecto a la carrera que deseen cursar, sin falsas expectativas resultantes de los estereotipos.
- En cuanto a actitudes, es deseable que ingresen estudiantes comprometidos con sus propios aprendizajes.
- Que se cuente con estudiantes emprendedores, con iniciativa y que eliminen el conformismo.
- Que los estudiantes posean actitudes solidarias entre ellos, su familia y la sociedad.

## Se recomienda

- Que además de la elaboración de programas de las materias, los estudiantes se deberán nutrir de fuentes bibliográficas, hemerográficas, del uso de nuevas tecnologías de información y de comunicación.
- Se propone buscar que la formación sea integral.
- Que los contenidos se vinculen entre la teoría y la práctica.
- Que sean los propios estudiantes quienes participen en la construcción de sus conocimientos.
- Que se propicie el trabajo en equipo.
- Que el estudiante tenga la posibilidad de vincularse con el sector laboral antes de egresar de la carrera, para que, cuando la haya concluido, cuente con las herramientas necesarias para insertarse en ese sector.
- Puesto que el futuro del estudiante universitario está particularmente en el mercado de trabajo, se recomienda que el estudiante adquiriera todo tipo de hábitos y competencias que le permitan participar en el mismo, de manera más rápida y eficaz.
- Que el modelo educativo para el futuro posea las siguientes características:
  - a) Estrategias flexibles.
  - b) Que tome en cuenta a maestros y alumnos.
  - c) Que no permanezca en la rigidez de la teoría.
  - d) Que el centro de atención debe de estar en el saber pensar y el saber hacer.
  - e) Que sea un modelo que permita la innovación, sin limitarse sólo a adquirir conocimientos.
- El desarrollo de habilidades interdisciplinarias en los estudiantes, para propiciar la obtención de nuevas capacidades intelectuales.
- El uso de los medios tecnológicos (TICs) en los modelos educativos del futuro.

## Fuentes consultadas

- Beltrán, J., 1989. "Aprender a aprender". Estrategias cognitivas, Edit.Cincel, Madrid.
- Bloom, B.S., 1976. *Características humanas y aprendizaje escolar*, Edit McGraw Hill, Nueva York.
- Bruner, J.S., 1987. *La importancia de la educación*, Edit Paidós, Barcelona.
- Castillo Arredondo, S., 1999. *Enseñar a estudiar*, UNED, Madrid.
- Didáctica de las Ciencias Sociales, 2000. *Manual de la educación*, Océano, España.
- Fernández, S., 1995. *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Aljibe. Málaga.
- Freinet, Célestine, 1970, *Los métodos naturales*, Fontanella, Barcelona.
- Freire, Paulo, 1999, *La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de libertad*" Edit.Siglo XXI México.
- Fuentes Molinar, Olac, 1989. "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro" en *Universidad Futura*, núm. 3, UAM-Atzacapotzalco, México.
- Garza R. y Leventhal S., 2000. Siete estrategias de aprendizaje. "*Aprender a cómo aprender*", Trillas, México.
- Giroux, H.A., 1992. "La formación del profesorado y la ideología del control social". *Revista de Educación*, Edit. Siglo XXI, México.
- Gómez Ortiz, A., 1996. "El paisaje como elemento de referencia para el estudio de los diversos aspectos geográficos" en *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Madrid.
- Ibarra Mendivil, Jorge Luis, 1994. "Retos y Perspectivas de la educación superior en México". Edit. Secretaría de Educación Pública 1999-2000.México
- Morales Pérez, Antonio, 1997. "Finalidades y Objetivos", en *Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia en la Enseñanza*, módulo II, capítulo IV, Edit. Dialnet con edición electrónica Cádiz.
- Nisbet, A., 1987. *Estrategias de aprendizaje*, Santillana, Madrid.

- Schmelkes, Sylvia, 2001 "Relación de la investigación empírica sobre productividad e ingreso para el caso de México" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol XIV, núm 1 y 2 . Edit F.C.E. México.
- SEP. (1994). "*Ciencias sociales y su didáctica*", en Educación Normal. México, SEP, 1975. pp. 141-169; en Historia Regional Formación Docente y Educación. Ed. UPN. SEP. México.
- Suárez Díaz, Reynaldo, 1991. *La educación, su filosofía, su psicología, su método*, Trillas, México.
- Universidad de Guanajuato, 2005. El Sistema Tutorial de la Universidad de Guanajuato. Una propuesta para su operación. Universidad de Guanajuato. Dirección de Docencia, Programa Institucional de Tutoría. Guanajuato.
- Wertsche, John, 1985. En "Psicología de la educación" Beltrán Llera, J. et al., Alfaomega Marcombo 1995. México.

PROCESOS EDUCATIVOS: MIRADAS INSTITUCIONALES, se terminó de imprimir en abril de 2009 en Imprenta Rangel, Constanca 9-D, Col. Centro. Guanajuato, Gto., México. El tiraje consta de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.