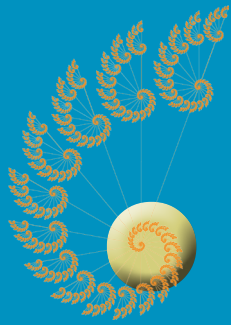


ISSN: 2007-4336



IE

*revista de
investigación educativa
de la REDIECH*

AÑO V

NÚMERO 9

CHIHUAHUA

OCTUBRE 2014—MARZO 2015



GUÍA PARA COLABORADORES

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

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

Las colaboraciones deben tener las siguientes características:

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

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

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

CONTENIDO

AÑO V
NÚMERO 9
CHIHUAHUA
OCTUBRE 2014 — MARZO 2015

Editorial 5

El uso de la investigación en la política educativa:
el caso del estado de Chihuahua

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN, ESTEBAN GARCÍA HERNÁNDEZ, ROSA ANGÉLICA RODRÍGUEZ ARIAS, JUAN CARLOS ESPARZA REYES
7

¿Qué investigan sobre emprendurismo las Instituciones
de Educación Superior Públicas en Oaxaca?

JAVIER DAMIÁN SIMÓN, BERTHA LÓPEZ AZAMAR, FLOR GARZA VARGAS, GUADALUPE ESTELA PERALTA SANTIAGO
18

Aprender a leer y escribir en Chihuahua: siglo XIX

FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN, GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO, JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
35

La planeación didáctica como factor determinante
en la autoeficacia del maestro universitarios

PATRICIA ISLAS SALINAS, MARÍA OLIVIA TREVIZO NEVÁREZ, ALBERTO HEIRAS TORRES
43

La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN

ANA GUADALUPE CRUZ MARTÍNEZ
51

Estrategias micropolíticas: una mirada a la dirección escolar

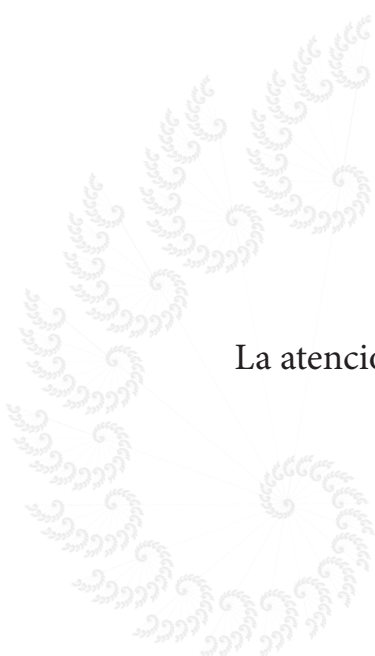
KARINA EDITH ALVA AGUILAR, MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO
60

La identidad cultural de los menonitas mexicanos

PATRICIA ISLAS SALINAS, MARÍA OLIVIA TREVIZO NEVÁREZ, FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN, ALBERTO HEIRAS TORRES
69

Educación y desigualdad del ingreso en municipios del estado de Chihuahua

JAVIER MARTÍNEZ MORALES, JESÚS HERNÁNDEZ ARCE, HERIK GERMÁN VALLES BACA
77





Red de Investigadores Educativos Chihuahua

CONSEJO DIRECTIVO

Presidenta

Carmen Griselda Loya Ortega
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

Secretaria

Silvia Margarita Araiza Mendoza
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Tesorera

Myrna Rodríguez Zaragoza
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
"Profr. Luis Urías Benderráin"

Vocal

Ruth González Carnero
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Coordinadora de Formación

Romelia Hinojosa Luján
Departamento de Investigación de la
SECyD

Coordinadora de Divulgación

María Olivia Trevizo Nevárez
Universidad Autónoma de Ciudad
Juárez

Coordinador de Admisiones

Albertico Guevara Araiza
Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua

Coordinador de Estados de Conocimiento

Efrén Viramontes Anaya
Escuela Normal Rural "Ricardo Flores
Magón"

Coordinadora de Vinculación

Vicente Granados Rivera
Instituto Tecnológico de Ciudad
Juárez

Coordinador de Evaluación y Seguimiento

Laura Irene Dino Morales
Institución Benemérita y Centenaria Escuela
Normal del Estado
"Profr. Luis Urías Benderráin"



Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

COMITÉ EDITORIAL

Director

David Manuel Arzola Franco
Centro de Investigación y Docencia

Secretaría Técnica

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad 081

Vocales

Pedro Covarrubias Pizarro
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado

Josefina Madrigal Luna
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,
Unidad 083

Ricardo Fuentes Reza
Centro de Investigación y Docencia

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Dictaminadores

Ana María Salmerón Castro
Cecilia Salomé Navia Antezana
Claudia Celina Gaytán Díaz
Efrén Viramontes Anaya
Eva América Mayagoita Padilla
Francisco Alberto Pérez Piñón
Gloria Ofelia Aguado López
Juan Carlos Maldonado Payán

Juan Carlos Mijangos Noh
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas
María Candelaria Valdés Silva
María Concepción Barrón Tirado
María Guadalupe Olivier Téllez
María Silvia Aguirre Lares
Martha López Ruiz
Mireya Martí Reyes
Nancy Leticia Hernández Reyes

Pedro Covarrubias Pizarro
Pedro Rubio Molina
Rafael García Sánchez
Renzo Eduardo Herrera Mendoza
Ricardo Fuentes Reza
Romelia Hinojosa Luján
Salvador Ruiz López
Vicente Granados Rivera

Edición **David Manuel Arzola Franco**
Diseño editorial **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**
Colaboración especial **Irma Mercedes Cano Medrano**

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH, Año 5, No. 9, octubre 2014 – marzo 2015, es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A. C., Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, Chihuahua, Chih., C.P. 31350, <http://www.rediech.org>, revista@rediech.org. Editor responsable: David Manuel Arzola Franco. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo en trámite, ISSN: 2007-4336. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Chihuahua, Cuarta No. 3013. Col. Sector Bolívar. Chihuahua Chih., C.P. 31000 Tel. (614)429-3491. Este número se terminó de imprimir en abril de 2015 con un tiraje de 1,500 ejemplares. Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente.

EDITORIAL

La publicación de este número de la Revista de Investigación Educativa de la REDIECH coincide con momentos coyunturales para la educación pública en México; las recientes modificaciones al artículo 3º Constitucional y a la Ley General de Educación trajeron como consecuencia la expedición de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, y con ello un conjunto de estrategias que en estos momentos la SEP está comenzando a operar. Como ejemplo tenemos los concursos de oposición para el ingreso a la educación básica a partir de los “Perfiles parámetros e indicadores para docentes, directivos y técnicos docentes”.

Estos procesos de cambio han suscitado un acalorado debate del cual los investigadores en temas educativos no podemos sustraernos, como académicos comprometidos tenemos la obligación de discutir, polemizar y fijar posiciones con el propósito de potenciar la búsqueda de alternativas a partir del diálogo constructivo e informado.

En la presente edición contamos con ocho colaboraciones donde se puede destacar que la mayoría son trabajos de investigación desarrollados en equipo y que proceden de diversas regiones del país: Coahuila, Oaxaca, San Luis Potosí y Chihuahua.

De igual manera las temáticas son diversas, los dos primeros trabajos están relacionados con la investigación educativa misma: “El uso de la investigación en la política educativa: el caso del estado de Chihuahua” de Romelia Hinojosa Luján, Esteban García Hernández, Rosa Angélica Rodríguez Arias y Juan Carlos Bautista Esparza Reyes; y “¿Qué investigan sobre emprendurismo las Instituciones de Educación Superior Públicas en Oaxaca? Un acercamiento a través del estado del arte” de Javier Damián Simón, Bertha López Azamar, Flor Garza Vargas y Guadalupe Estela Peralta Santiago.

El siguiente bloque lo componen cuatro trabajos centrados en la práctica educativa, procesos didácticos y organización escolar: “Aprender a leer y escribir en Chihuahua: siglo XIX”, de Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco y Jesús Adolfo Trujillo Holguín; “La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario”, de Patricia Islas Salinas, María Olivia Trevizo



Nevárez y Alberto Heiras Torres; “La atención de la escritura académica en el posgrado. Una experiencia de intervención en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional” de Ana Guadalupe Cruz Martínez; y “Estrategias micropolíticas. Una mirada a la dirección escolar”, de Karina Edith Alva Aguilar y María de la Luz Jiménez Lozano.

Cierran la presente edición, Patricia Islas Salinas, María Olivia Trevizo Nevárez, Francisco Alberto Pérez Piñón y Alberto Heiras Torres con el artículo “La identidad cultural de los menonitas mexicanos”, y Javier Martínez Morales, Jesús Hernández Arce y Herik Germán Valles Baca con la “Caracterización de la educación y la desigualdad del ingreso en los municipios del Estado de Chihuahua”.



El uso de la investigación en la política educativa: el caso del estado de Chihuahua

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

ESTEBAN GARCÍA HERNÁNDEZ

ROSA ANGÉLICA RODRÍGUEZ ARIAS

JUAN CARLOS ESPARZA REYES

Departamento de Investigación
Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del estado de Chihuahua

Resumen

La elaboración de los Estados de Conocimiento en el 2010 y el Diagnóstico de la investigación educativa realizado por la Red de Investigadores del estado de Chihuahua (REDIECH) y la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECYD) en 2012, permitieron describir la situación de la investigación en la entidad con respecto a su producción, disseminación y uso. Estos estudios muestran que existe un distanciamiento entre la investigación y las decisiones de la política educativa, así como discrepancias entre las demandas de la SECyD y la producción científica.

En el presente estudio se documenta un proyecto de investigación-acción realizado por el Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo, que

tiene como propósitos: fomentar el uso de aportes de la investigación educativa en la política educativa y acercar las demandas de investigación educativa a quienes producen conocimiento científico.

En los hallazgos se identifica una enorme brecha en las condiciones que existen entre las instituciones que realizan investigación educativa y los diferentes niveles de acercamiento que las autoridades educativas han tenido hacia la investigación, además de conceptos y expectativas de investigadores y autoridades hacia la investigación educativa. También se establece una agenda de investigación educativa y la identificación de algunos núcleos en germinación que comienzan a gestar espacios de vinculación.

Palabras clave: investigación educativa, política educativa, vinculación



Presentación

El Plan Sectorial de Educación 2011-2016 de la SECYD, establece como prioritario: “impulsar la investigación, la sistematización y el análisis de la información educativa” (65), “fortalecer la vinculación con los sectores productivo, público y privado para establecer convenios de colaboración” (96); “promover y fortalecer la investigación en materia de educación, deporte, recreación y formación en valores para el desarrollo de innovaciones educativas” (101).

Por otro lado, la investigación de la investigación educativa realizada a través del Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo de la SECYD (2010), en colaboración con algunas Instituciones de Educación Superior y la REDIECH (Martínez, 2012), puso de manifiesto la apremiante necesidad de establecer una agenda de investigación educativa que rescatara las principales demandas que la autoridad establece con la idea de acercar la investigación a su característica de pertinencia.

Estas investigaciones también resaltan la urgencia de fomentar el uso de la investigación entre quienes ostentan puestos claves en la estructura del sistema educativo estatal con la idea de que sus decisiones estén fundamentadas en el conocimiento fidedigno del hecho educativo.

Orientados por estas consideraciones normativas y diagnósticas, el equipo del Departamento de Investigación realizó un proyecto de intervención para promover el uso de la investigación educativa dentro de la toma de decisiones de la política educativa, así como el acercamiento del quehacer

investigativo hacia las demandas regionales de la investigación.

Este trabajo pretende otorgar a la investigación educativa el status de pertinente y útil al quehacer de la política en educación para la resolución de los problemas educativos que afectan a nuestra entidad.

Para realizar el proyecto se establecieron algunos parámetros teóricos y metodológicos. Para la fundamentación teórica se partió del enfoque de *diálogo informado* (Reimers y McGinn, 2000; Loera, 2002) a través de la cual plantean la necesidad de fomentar el uso de la investigación educativa en la toma de decisiones de la política pública a través de espacios en los que se fomenta el *diálogo constructivo*.

La metodología es una amalgama de técnicas y métodos que responde a las necesidades de transformación de las prácticas que tradicionalmente rodeaban el quehacer de la investigación y de la política educativa; no responde de manera pura a un solo método o forma de realizar investigación. Se llevó a cabo un proyecto de intervención con enfoque participativo y se introdujeron una serie de estrategias para su seguimiento, sistematización y evaluación. Esas estrategias fueron: la observación y registro a través de diario de campo realizada por el equipo coordinador, la videofilmación, la audiograbación y el registro de algunas actividades llevado a cabo por los participantes del proyecto. Esta información se analizó y se sistematizó a través de matrices y redes mediante un procesamiento inductivo que llevó a la construcción de categorías que se describirán en el cuerpo de este documento.



Cabe hacer mención que la entidad se dividió en tres regiones geográficas para el trabajo del proyecto: centro, norte y sur. La ciudad de Chihuahua fue sede de los trabajos de la región centro, Cd. Juárez en el norte e Hidalgo del Parral en el sur. Se buscó el fortalecimiento de la descentralización de las acciones e instituciones.

Durante el desarrollo de este trabajo, se llevaron a cabo reuniones donde los participantes tuvieron la oportunidad de conocer de manera directa qué hacen y qué necesitan para propiciar la vinculación entre investigadores y tomadores de decisiones.

Primeramente, se organizó el plan general contemplando cuatro momentos dentro de la primera etapa del proyecto general. Esta ponencia abarca únicamente

la primera etapa del proyecto, en estos momentos se encuentra en acción la segunda etapa, que será motivo de análisis en otro artículo. El proyecto no termina en el segundo acercamiento entre estas dos esferas de acción, sino que se plantea, al igual que el proceso de investigación-acción, una espiral sucesiva de acercamientos y acciones para resolver, superar o trabajar en torno a la problemática del poco uso que se le da a la investigación educativa en la toma de decisiones de la política educativa.

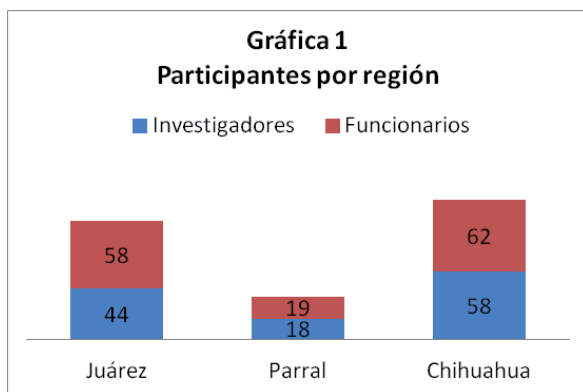
Esta primera etapa se resume en las siguientes acciones, números y participantes. Siete reuniones regionales: tres en el centro, dos en la norte y dos en la sur; más de una veintena de instituciones de Educación Superior (IES) participantes que se enuncian en la Tabla 1.



TABLA 1 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR O CENTROS DE INVESTIGACIÓN PARTICIPANTES EN LA PRIMERA ETAPA

Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"	Escuela Normal Superior del Edo. de Chihuahua "José E. Medrano"
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Profr. Luis Urías Belderráin"	Instituto Tecnológico de Chihuahua II
Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.	Escuela de Trabajo Social del Estado de Chihuahua "Profra. y T.S. Guadalupe Sánchez de Araiza"
Universidad Autónoma de Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Universidad Tecnológica de Paquimé	Universidad Tecnológica Paso del Norte
Colegio de Chihuahua	Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"	Instituto Tecnológico de Jiménez
Centro de Investigación y Docencia	Centro de Estudios de Posgrado y Capacitación Mundo Nuevo
Escuela de Antropología e Historia del Norte de México	Universidad Tecnológica de la Babícora
Centro de Actualización del Magisterio Unidad Chihuahua y Unidad Cd. Juárez	Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Unidad Chihuahua y Unidad Cd. Juárez
Universidad Tecnológica de Chihuahua	Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez
Centro de Investigación en Materiales Avanzados	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Universidad Politécnica Nacional	Universidad Tecnológica Junta de los Ríos
Instituto Tecnológico de Chihuahua	Universidad Tecnológica Camargo
Universidad Tecnológica de la Tarahumara	Universidad Tecnológica Paso del Norte
Instituto Tecnológico de Hidalgo del Parral	Universidad Tecnológica de Chihuahua Unidad Ojinaga
Universidad Tecnológica de Paquimé	Colegio de Doctores en Ciencias
Departamento de Investigación Educativa de la Dirección de Educación Media y Terminal	Programa de Investigación Educativa de la Dirección de Educación Primaria

Por parte de las autoridades educativas se contó con la presencia de 396 personas: 205 mujeres y 191 hombres, distribuidas por región y por sexo como se presenta en la Gráfica 1.



Los funcionarios que participaron fueron de los subsistemas estatal, federalizado y de algunos organismos descentralizados. En la Tabla 2 aparece el listado exhaustivo de las dependencias, unidades, programas, departamentos y direcciones de los niveles elementales, básicos, media superior y superior que participaron en las reuniones.

TABLA 2
INSTANCIAS PARTICIPANTES

SECYD EDUCACIÓN BÁSICA
SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
DIRECCIÓN DE DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECYD
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS SEECH
EDUC. ESPECIAL SEECH
PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO
OFICINA ACADÉMICA DE TELESECUNDARIAS
PROGRAMA ABRIENDO ESCUELAS PARA LA EQUIDAD
ICHIFE (INSTITUTO CHIHUAHUENSE DE INFRAESTRUCTURA FÍSICA EDUCATIVA)
DEPTO. ACADÉMICO DE PRIMARIA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SECYD
INSTANCIA ESTATAL DE FORMACIÓN CONTINUA
PROGRAMA ESTATAL DE LECTURA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SECYD
DEPTO. EDUCACIÓN FÍSICA Y ARTES DE LA SECYD
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA
COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL SECYD
REFORMA PRIMARIA
PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

MISIONES CULTURALES SEECH
DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN Y GESTIÓN SEECH
FORMACIÓN CIUDADANA
COORDINACIÓN DE INSPECTORES
COORDINADORA EDUCACIÓN ZONA NORTE
UNIDAD DE SERVICIOS TÉCNICOS ZONA NORTE
UNIDAD DE SERVICIOS TÉCNICOS ZONA SUR
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL
INSPECCIÓN DE LA IV ZONA
SECUNDARIA FEDERAL 11
JEFATURA SECUNDARIAS GENERALES
COORDINACIÓN DE UNIDADES DE SECCIONES TÉCNICAS
PROGRAMA ABRIENDO ESPACIOS HUMANITARIOS
JEFATURA ENSEÑANZA SECUNDARIAS TÉCNICA
PROGRAMA ESCUELA SEGURA ZONA NORTE
ZONA 39
JEFATURA ENSEÑANZA SECUNDARIAS TÉCNICAS
PROGRAMA NUEVAS TECNOLOGÍAS
COORDINACIÓN EDUCACIÓN INICIAL Y PREESC.
COORDINACIÓN EDUCACIÓN ZONA NORTE
JEFATURA SECUNDARIAS TÉCNICAS
JEFATURA DE ENSEÑANZA SECUNDARIAS GENERALES
COORDINADORA EDUCACIÓN PRIMARIA FEDERALIZADAS
PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL



PESE
PROGRAMA DE PROYECTOS ACADÉMICOS
COORDINADORA DE PREESCOLAR ZONA NORTE
COORDINADORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL ZONA NORTE
SUBSECRETARÍA ZONA NORTE
COORDINACIÓN UNIDAD DE SERVICIOS TÉCNICOS ZONA SUR
CONALEP (HIDALGO DEL PARRAL)
INSP. ZONA 84
ESCUELA PREPARATORIA LÓPEZ VELARDE
PRIMARIA ESTATAL 2357
INSTITUTO CERVANTES
DEPARTAMENTO DE NORMALES DE LOS SEECH
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA Y TERMINAL DE LOS SEECH
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA AGROPECUARIA
USTEE
SECUNDAIRA ESTATAL 3066
DEPARTAMENTO DE EDUC. MEDIA SUPERIOR
SUBSISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA
JEFATURA SECUNDARIAS FEDERALES
PROGRAMA DE CAPACITACIÓN AL MAGISTERIO PARA PREVENIR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES
OFICINA ACADÉMICA EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA ESTATAL DE EDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL SIDA
REFORMA SECUNDARIA
CONALEP (COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA) CHIH.
COORDINACIÓN ESTATAL DE ASESORÍA Y SEGUIMIENTO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE FORMADORAS Y ACTUALIZADORAS DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA
DEPTO. DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
ACC. COMPENSATORIAS
SECUNDARIAS GENERALES SEECH
SUBSISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA
DGETI (DIRECCIÓN GENERAL DEL EDUCACIÓN TÉCNICA INDUSTRIAL)
ADMINISTRATIVO DE LA DIRECCIÓN DE DESARROLLO EDUCATIVO
APOYO ACADÉMICO DIRECCIÓN DE DESARROLLO EDUCATIVO
COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
CEDART (COLEGIO DE ARTES Y HUMANIDADES "DAVID ALFARO SIQUEIROS")
COORDINACIÓN DE CECATIS (CENTROS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO INDUSTRIAL)
PROGRAMA ESTATAL PARA LA EDUCACIÓN DEL SIDA (PEEPSIDA)

En el segundo momento de esta primera etapa, participaron investigadores y autoridades educativas por separado, lo cual se consideró necesario para el proyecto y la investigación. En el caso de los investigadores fue para la recuperación de experiencias de investigación educativa de diversas instituciones, sus condiciones de producción y divulgación. Por otro lado, en torno de las autoridades fue para la identificación de demandas específicas de Investigación Educativa (IE) y el acercamiento práctico a la experiencia investigativa. Sobre este momento se va a ahondar en la información ofrecida por ellos y ellas, a través del proceso de sistematización que realizó el equipo de investigación. Ésta se ofrecerá de manera breve en los apartados: “Condiciones generales de la IE” y “Funcionalidad

que se asigna a la IE: la experiencia de los funcionarios”.

En el tercer momento de esta primera fase del proyecto, se hizo la devolución de la información brindada por ambos “mundos con vidas separadas” al colectivo completo de investigadores y funcionarios. Se les presentaron las condiciones generales de la IE que privan en la entidad: líneas de generación y aplicación del conocimiento de cada una de las IES, cuerpos académicos que tienen concordancia con la IE, así como las demandas o necesidades de las autoridades de diferentes niveles sobre IE para su contexto de trabajo.

Éstas últimas fueron recuperadas en un documento con formato de convocatoria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecno-



logía (CONACYT) con la intención de enviarlas al Fondo Mixto (FOMIX, CONACYT-Gobierno del Estado) con la instrucción del entonces Secretario de Educación, de que se incorporara como demanda específica de investigación educativa.

Condiciones generales de la IE

De acuerdo con la información presentada por los investigadores de las diferentes instituciones que participaron en las tres reuniones de vinculación, es preciso mencionar que una característica que aparece como constante es la gran diferencia que existe en las condiciones en las que se lleva a cabo la investigación educativa.

Organización de acciones de investigación

La forma de organización de los grupos de investigación que existen en las IES, se presenta diferenciada y de manera incipiente en unas; prevalece la formación de equipos de trabajo que se conforman para realizar alguna investigación específica; por otro lado, es posible identificar a aquellas instituciones en las cuales se han integrado cuerpos académicos que se distinguen por trabajar bajo una línea, con metas definidas.

Características de los investigadores

En lo referente a los encargados de realizar investigación educativa, se identifican declaraciones en las que los grupos que se encargan de esta actividad, no cuentan con formación o experiencia en investigación.

En este aspecto se menciona: “Algunos profesores no participan en investigación

por limitaciones en formación, aunque imparten materias relacionadas directamente con investigación, les falta capacitación para llevarla a cabo, no logran un nivel de formación en investigación en pregrado”, además se tiene la percepción de que la investigación es un asunto de élite con distancia de las prácticas reales. De manera polarizada se ubican instituciones con profesionales que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

Apoyos económicos y materiales para tareas de investigación

Una constante que manifiestan los representantes de las IES se relaciona con la necesidad de recursos económicos y materiales para realizar investigación. Hay quien menciona que: “La investigación se hace a partir de la suma de buenas voluntades” o “El financiamiento sale del esfuerzo propio de las y los investigadores, de los propios estudiantes...”, sin embargo, los recursos con los que cuentan, se presentan de manera diferenciada, pues los representantes de algunas instituciones plantearon que tienen la infraestructura física necesaria y reciben todos los recursos económicos para realizar investigación, además cuentan con apoyo para emprender acciones paralelas, tales como asistencia a cursos y congresos estatales, nacionales e incluso internacionales. Al interior de las instituciones que cuentan con apoyos, hay quien considera que estos no se distribuyen de manera equitativa al afirmar que “...algunos proyectos de la institución tienen muchos recursos, otros no”.



Producción de investigación educativa

Nuevamente en lo que se refiere a la producción de investigación educativa, se presentan grupos polarizados. En el primero, se establece que la investigación se basa en la producción de trabajos de tesis como opción de titulación de las diferentes licenciaturas y/o maestrías que se ofertan. En una de las instituciones se menciona: “La investigación no se lleva a cabo como tal, ésta se realiza en trabajos de titulación, en la cotidianeidad, en clase con ejercicios académicos, academias o colegiados, seminario de titulación, prácticas y servicio social, asesorías...”. Por otra parte se identifican las instituciones que de manera paralela a la producción de tesis, llevan a cabo investigaciones que aportan a las necesidades de contar con conocimiento relativo a distintas áreas de conocimiento.

Relación entre instituciones

En la mayoría de los casos se plantea que la investigación educativa se lleva a cabo al interior de la institución, sin embargo, destacan algunos casos en los cuales se trabaja en coordinación con otras instituciones. Al respecto se menciona que “...la investigación educativa se condiciona por la falta de relación entre las instituciones que hacen investigación”, sin embargo en algunas instituciones se plantea que se han establecido vínculos para trabajar con organizaciones no gubernamentales y con instituciones nacionales y extranjeras. Incluso en una institución específica se menciona “...hay una red que funciona para dar respuesta a las necesidades de la comunidad juarense y en comunicación con otros países que

manejan la temática de la investigación en educación especial”.

Con relación al tema de vinculación, en las declaraciones de los investigadores se identificaron opiniones que plantean la posibilidad que existe de que instituciones de educación superior se apoyen no únicamente en tareas de investigación, sino de profesionalización docente en diferentes ámbitos, en un caso específico se menciona la necesidad de “...generar redes de investigadores y participantes de la investigación para retroalimentación de todos los agentes involucrados (investigadores, beneficiarios y autoridades)”, también se plantea como alternativa de vinculación: “...fomentar el intercambio de experiencias y encuentros sobre metodologías y procedimientos en las investigaciones”. Otra alternativa hace referencia a la posibilidad de efectuar proyectos macro que se deriven de intereses comunes en torno a una temática, en donde se maneje una metodología y referentes teóricos comunes.

Acciones de diseminación

En torno a las prácticas de difusión y divulgación de la investigación educativa, la polaridad se presenta entre las instituciones que únicamente presentan los trabajos de tesis de sus egresados en eventos internos o ante otras instituciones, mientras que en otros casos se hace alusión a procesos amplios de difusión y divulgación con grupos de interés identificados. En relación a este aspecto hay quien concluye que “...no se capitalizan los productos de los esfuerzos que se realizan para efectuar investigación educativa”.



Funcionalidad que se asigna a la investigación educativa: la experiencia de los funcionarios.

Decisiones individuales o colectivas

De manera inicial, en las declaraciones realizadas por las autoridades educativas se perciben dos formas de tomar decisiones, un grupo mayoritario que desde su función decide de manera individual y otro que plantea un trabajo grupal en reuniones expreso como acción previa a la toma de decisiones. En este grupo se explica que las decisiones son tomadas de manera colectiva, a partir de consensos y de discusiones, que incluso pueden realizarse entre autoridades de diferente nivel jerárquico. Como ejemplos de estas declaraciones se mencionan las siguientes:

(Decidimos) a partir del trabajo colegiado, con base en el análisis de los diferentes temas y/o problemas que correspondan a nuestro cargo (técnico-pedagógico).

En reflexiones que hacemos en mi equipo sobre la manera que puede repercutir o llevar como consecuencia la decisión tomada, con base al tema o problemática señalada, revisando de manera ampliada todas las posibilidades de solución a las necesidades observadas en las escuelas.

Bases para la toma de decisiones

En las declaraciones que hacen las autoridades educativas, con relación a las bases que consideran para la toma de decisiones se definen tres grandes grupos de respuestas: el primero se refiere a fuentes externas que los guían (normativos y órdenes), el se-

gundo agrupa sus conocimientos propios con diferentes fuentes que van desde sus experiencias hasta aspectos más intuitivos, finalmente en el tercer grupo se ubica la información obtenida a partir de los contextos sobre los cuales se decide y en algunos casos de aportaciones derivadas de procesos de investigación.

Fuentes externas

En lo referente a las normas, reglamentos y lineamientos oficiales que guían las decisiones que se toman, las autoridades educativas mencionan las siguientes, que como es posible observar, van desde normas generales para el sistema educativo nacional como el Artículo 3º, hasta aquellos que son específicos a un departamento o programa, como los reglamentos internos. Algunas de las autoridades que declararon responder a aspectos normativos y considerar pocas posibilidades de hacer uso de resultados de investigación educativa hacen afirmaciones como la siguiente: “La toma de decisiones no queda en nuestras manos, tenemos que aplicar la política educativa”.

- Artículo Tercero Constitucional
- Ley General de Educación
- Planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos
- Libros para el maestro
- Acuerdos oficiales, como el 592, el 593, el 648.
- Reglamento interior de trabajadores de la SEP

Normativas y manuales que rigen la operatividad de programas federales y estatales que funcionan en la entidad.

- En la misión, visión, objetivos del programa.
- Lineamientos de la estructura educativa, como el Plan estratégico de las coordinaciones de las regiones, zonas de la entidad o de manera más específica los planes de trabajo de las diferentes dependencias.

En cuanto a las demandas que reciben, en este grupo se definen acciones que se deben realizar por mandatos de autoridades de nivel superior, estas se presentan de manera vertical y los informantes plantean que tienen las siguientes características:

- Pueden estar en la agenda y responder a un plan de trabajo o surgir sin una previa programación.
- Deben tener respuesta de manera inmediata, por su carácter emergente.
- Son indicaciones precisas de carácter operativo.
- Están asociadas a las problemáticas y necesidades de contextos específicos.

Conocimientos personales

En este grupo, las autoridades mencionan que sus decisiones se derivan básicamente de sus experiencias y los conocimientos con que cuentan. Hay quienes comentan: “Me baso en la experiencia y el conocimiento que he adquirido en el trayecto formativo de nuestra profesión” o “Podemos decir que (la toma de decisio-

nes) es un proceso empírico ya que se toman en cuenta las experiencias vividas en cada región y en cada situación”.

Aunque también hay quienes mencionan que hacen uso de su sentido común: “...y realizo adecuaciones cotidianas según necesidades y problemáticas en los centros escolares, basadas en el sentido común”, también hay quien afirma: “Considero la percepción que tengo de los hechos”, a lo que añade que esta acción la considera subjetiva.

En este grupo se ubican también las aseveraciones que hacen referencia al conocimiento inmediato que se tiene de las condiciones de los contextos en los cuales se van a definir acciones, con énfasis en las necesidades y demandas de los sujetos. Ejemplos de esto son los siguientes:

Las decisiones que se toman, consideran las características del centro educativo (...) incluso de la infraestructura.

Con las consideraciones y opiniones de los padres.

(Se toman en cuenta) grupos vulnerables, género, inclusión educativa, educación indígena, patrimonio cultural, violencia escolar.

En este apartado se ubican las declaraciones sobre la importancia de considerar los recursos humanos con los que se cuenta, pero principalmente los financieros, asociados a las reglas explícitas e implícitas para utilizarlos.

Información derivada de procesos de investigación

En este grupo se ubican las afirmacio-



nes que plantean que las decisiones tienen como una de sus bases, indagaciones realizadas *exprofeso* para fundamentarlas y en menor medida la recuperación de información derivada de investigación educativa.

Las autoridades que mencionan que para decidir en su ámbito, consideran información referida a los sujetos y contextos que se van a involucrar o ver afectados por sus decisiones, hacen mención de una amplia variedad de experiencias de indagación que presentan diferente nivel en la sistematicidad y profundidad.

Las autoridades plantean que llevan a cabo observaciones libres, elaboran inventarios, aplican encuestas y cuestionarios para obtener información de aspectos precisos y analizan resultados de pruebas estandarizadas con el propósito de establecer estrategias de atención.

Además señalan que participan y promueven procesos de diagnóstico, autoevaluación y evaluación a partir de los cuales planifican acciones y valoran de manera periódica los servicios que ofrecen. Como ejemplos se recupera lo siguiente:

Para dar la capacitación a los docentes tenemos que investigar el universo a atender, en algunos casos tenemos que depurar las bases de datos, seleccionar a las escuelas focalizadas o al personal idóneo para recibir la capacitación los recursos económicos disponibles, el personal académico del que disponemos, los tiempos en que deben desarrollarse los trabajos, ya que hay fechas límite para cumplir con las capacitaciones.

(Valoramos) básicamente a partir de los documentos que evidencian

el proceso aplicado con los beneficiarios a partir de reportes, así como con las observaciones planteadas.

Finalmente, en algunos casos específicos las decisiones que se toman se ven influenciadas por acciones de monitoreo y seguimiento, de los que destaca el acompañamiento técnico-pedagógico que se realiza con base en indicadores educativos, para identificar y dar atención a necesidades detectadas. En uno de los casos se menciona:

En el acompañamiento se realiza observación directa al desempeño de los docentes y a los aprendizajes de los alumnos, esto permite detectar los aciertos de los docentes, además los errores que son “áreas de oportunidades”, se analizan los procesos de construcción del aprendizaje de los alumnos.

Un pequeño grupo de autoridades enfatizó la toma de sus decisiones basada en la información que aporta la investigación educativa. Mencionan de manera general que hacen uso de aportes teóricos: “La investigación sirve para fortalecer la toma de decisiones a las autoridades educativas”, también identifican de manera específica estudios referidos a su ámbito de acción: “Me baso en la problemática que reflejan las estadísticas de infecciones de transmisión sexual y embarazo no planeado, proveniente de estudios de la Secretaría de Salud”.

Hay quien explica por qué hace poco uso de referentes derivados de investigación educativa y menciona: “En muy bajo porcentaje me sustento (al tomar decisiones) en estudios o análisis porque no existen de manera suficiente, he aquí la importancia de fomentar la investigación educativa”.



Conclusiones

De las experiencias obtenidas que se muestran en el cuerpo del trabajo y de los productos importantes que han quedado de la primera etapa del proyecto de vinculación se destacan las lecciones aprendidas a través de las acciones que se vienen realizando y muestran la incidencia en el uso de la investigación educativa para la toma de decisiones en política educativa. Merecen una explicación puntual de cada uno de ellos, misma que será motivo de otro documento amplio que por cuestiones de espacio en este trabajo no se podrá realizar. Se cerrará con un recuento breve de los mismos:

Promoción de condiciones propicias para el trabajo interfuncional, interinstitucional e intradisciplinar. Los funcionarios se sensibilizan ante la necesidad que se tiene del conocimiento científico en la toma de decisiones y los actores establecen como prioritario la divulgación de sus descubrimientos hacia la política educativa estatal. Se rompe la condición de “impermeabilidad” que había estado presente en las esferas participantes del proyecto.

Otorgamiento de voz y posicionamiento a las necesidades que el Sistema Educativo Estatal tiene sobre la IE. Las demandas de investigación educativa fueron enviadas por la Secretaría de Educación Cultura y Deporte al CONACYT y al Consejo Estatal

de Ciencia y Tecnología del Estado de Chihuahua. Este es un ejercicio inédito en el sector, de tal manera que se espera impacte en un futuro inmediato en el lanzamiento de una convocatoria por parte de FOMIX, que se acerque o ajuste a lo establecido por los participantes en este proyecto. El futuro es incierto, pero se trabaja abonando insumos que favorezcan las probabilidades en la ejecución de las acciones deseadas.

Generación de al menos dos núcleos en germinación (equipos interinstitucionales, intradisciplinarios e interfuncionales) que trabajan de manera más profunda la vinculación IE-Política Educativa en temáticas específicas: las reformas educativas y la condición de multiculturalidad en la educación.

Bibliografía

- Loera, A. (2002). *Los diálogos informados como método de concertación social*. Teoría, Metodología y Prácticas Ejemplares de Concertación para el Desarrollo de América. Washington DC: INDES/BID.
- Martínez, R. (2012). *Diagnóstico de la Investigación Educativa en Chihuahua*. Chihuahua, Chihuahua, México: Doble Hélice Editores.
- Reimers, F., y McGinn, N. (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para apoyar la formulación de políticas educativas alrededor del mundo*. México, D.F., México: Centro de Estudios Educativos-USJAL.
- SECYD (2010). *Colección Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua*. Chihuahua, Chihuahua, México: Imprenta Ochoa.
- SECYD (2011). *Programa Sectorial de Educación 2011-2016*. Chihuahua, Chihuahua, México: Talleres Gráficos de Gobierno del Estado.





¿Qué investigan sobre *emprendurismo* las Instituciones de Educación Superior Pública en Oaxaca?

JAVIER DAMIÁN SIMÓN

BERTHA LÓPEZ AZAMAR

FLOR GARZA VARGAS

GUADALUPE ESTELA PERALTA SANTIAGO

Universidad del Papaloapan, campus Tuxtepec

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación titulada “Estado del arte de la investigación sobre educación, derecho, género y emprendurismo, efectuada en las instituciones de educación superior pública y otras instituciones de la sociedad del estado de Oaxaca, periodo 2005-2011. Análisis, perspectivas y propuestas”, financiada por el PROMEP en el marco del programa de Consolidación de Cuerpos Académicos.

En este artículo se presentan algunos resultados obtenidos de la elaboración del estado del arte de la investigación sobre la temática de *emprendurismo* producida por los profesores adscritos en las Universidades e Instituciones de Educación Superior Pública del Estado de Oaxaca. Los resultados muestran que la producción sobre la temática se encuentra en desarrollo y que es

necesario hacer esfuerzos para consolidarla por tres razones: solo en la tercera parte de las 34 instituciones estudiadas se efectúa investigación sobre *emprendurismo*, a pesar de que en la mayoría se ofertan carreras sobre negocios y dirección de empresas, además, de los trece campos temáticos que los especialistas proponen para clasificar este tipo de investigación solo se ha indagado en nueve de ellos existiendo un vacío en cuatro campos lo que representa grandes oportunidades para investigaciones futuras. Se encontró que se ha privilegiado la investigación en *emprendurismo lucrativo*, escasamente se ha atendido el *emprendurismo social y femenino* y en menor medida se han efectuado trabajos de investigación sobre *emprendurismo innovador*.

Palabras clave: estado del arte, investigación, educación superior, emprendurismo.

Introducción

La investigación sobre *emprendurismo* es un tema que actualmente está cobrando importancia entre la comunidad académica de las universidades e instituciones de educación superior, en particular en aquellas que ofertan programas educativos de corte económico administrativo y/o de tipo empresarial (González, Peña y Vega, 2010); lo anterior originado en parte por el papel protagónico que se le ha asignado al *emprendurismo* en la creación y puesta en marcha de unidades económicas así como en la generación de empleos.

El tema del *emprendurismo* es todavía un campo de estudio e investigación en proceso de exploración, según Watson (2001) este tema es un campo de estudio joven y consecuentemente presenta para los académicos investigadores problemas y retos tales como la definición de marcos conceptuales y de términos homologados entre todos los interesados; para su estudio resulta necesario estandarizar la investigación en *emprendurismo* con parámetros específicos tal como se hace en otros campos de la ciencia, definiciones precisas, recolección de datos de forma objetiva, replicabilidad de los hallazgos, abordaje sistemático y acumulativo; cuyos propósitos –ya sean para la explicación, predicción y comprensión de una realidad– se deriven en una teoría, la cual está todavía en proceso de construcción en el campo del emprendimiento.

Por lo tanto, para analizar e investigar al *emprendurismo* es necesario entenderlo e interpretarlo desde diversas perspectivas que establezcan nuevas formas para estu-

diarlo en su complejidad, construyendo un discurso inter y transdisciplinario. Lo anterior es un proceso indispensable, debido a que en últimas fechas hay personas que efectúan investigación sobre temas de *emprendurismo* a pesar de no contar con una formación en el área de empresas y negocios como generalmente se esperaría; en relación con lo anterior Villa et al (2007) dicen que el tema del *emprendurismo* ha sido tomado como objeto de investigación en otras áreas del conocimiento como la sociología, la historia, la sicología, la comunicación y otras áreas afines a la economía.

En otros estudios se encontró una alta permeabilidad en el tema del emprendimiento con autores de otras disciplinas, según Harrison y Leitch (1996) se introduce la *especialización acumulada* al posibilitar la aplicación de conocimientos disciplinares a situaciones de emprendimiento, que a la vez son la semilla sobre la que se construye un nuevo campo de conocimiento del fenómeno emprendedor que requiere la elaboración teórica a partir de diversas aproximaciones multidisciplinarias (Bygrave, 1989). Se entiende entonces que investigar el tema del emprendimiento no puede concebirse solo desde el concepto de oportunidad, los rasgos del individuo y sus capacidades para lograr la efectividad, más bien, integrando todas las categorías mencionadas lo que brindará la oportunidad de identificar nuevas áreas praxeológicas, epistemológicas, axiológicas y ontológicas.

A pesar de que se reconoce la importancia del *emprendurismo*, son muy escasos los trabajos sobre el estado del arte o estado del conocimiento de las investigaciones





generadas sobre el tema. Generalmente, las investigaciones se han enfocado en dos sentidos, primeramente en estudiar el potencial de los individuos para ser emprendedores y comparar dichos resultados entre países y regiones tal como lo muestra el Informe GEM España 2010, que lidera el IE Business School (Kelley, Bosma y Amorós, 2011) y la investigación patrocinada por el Banco de Desarrollo de América Latina llevada a cabo en Nicaragua, Honduras, Guatemala, Panamá, El Salvador, Costa Rica y República Dominicana (Reyes, Zilleruelo e Hidalgo, 2012).

En el mismo orden de ideas la Comisión Europea a través del Programa TouriSME, llevó a cabo una evaluación comparativa de la situación que guardaba el *emprendurismo* en cuatro regiones de la Unión Europea, Comunidad Valenciana, North East of England, Sachsen-Anhalt y, Limburg (García, Villanueva y Collado, 2005). En segundo lugar, existen otras investigaciones que tienen como principal objetivo recopilar las diversas acciones, políticas, estrategias, prácticas y procedimientos que se están desarrollando o impulsando desde el ámbito escolar a fin de lograr una compilación de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación (CE, 2004; Pérez, 2010; Valls, Villa, Martínez y Hernando, 2009) aunque hay que aclarar que ya se han efectuado en países de Europa.

En México, escasamente se conoce el desarrollo, el grado de avance y consolidación de la investigación sobre la temática efectuada en las Instituciones de Educación Superior (IES en adelante); a la fecha

no existe en nuestro país un inventario, estado del arte y/o estado del conocimiento de la investigación sobre *emprendurismo* lo que ha ocasionado un desconocimiento de cuáles son los temas más recurrentes, los menos trabajados, así como las líneas de investigación emergentes sobre el tema. En este trabajo de investigación se realizó un análisis de la producción académica y los resultados obtenidos mostraron que en las IES públicas del estado de Oaxaca, donde existe una gran necesidad por fortalecer esta área del conocimiento no se han generado estudios que den cuenta sobre las problemáticas que se han atendido ni del grado de avance o consolidación del *emprendurismo* como objeto de estudio, a pesar de que la mayoría de las IES públicas del estado ofertan programas educativos a nivel licenciatura tales como Administración de Empresas, Gestión y Dirección de Negocios, Comercio Internacional, Mercadotecnia, Contaduría, entre las más representativas, así como algunos programas de posgrado en área de Administración de empresas y negocios.

El objetivo principal del presente trabajo fue elaborar el estado del arte de la investigación relacionada con estudios sobre el *emprendurismo* efectuada en las IES públicas del estado de Oaxaca durante el periodo de 2005 al 2011, para lo cual se establecieron cuatro objetivos particulares:

- 1) Elaborar un estado del conocimiento sobre la investigación en *emprendurismo* a fin de identificar las temáticas de investigación más recurrentes, las áreas emergentes y los vacíos de investigación que merecen ser atendidas.

- 2) Identificar la fase en la que se encuentran dichos trabajos, las regiones del estado en donde se desarrollan y los problemas que se han afrontado para llevarlas a cabo.
- 3) Socializar los resultados con los investigadores de las IES públicas, con el fin de que sean de utilidad para sus trabajos de investigación, así como para los estudiantes que cursen algún programa de maestría y doctorado en la temática.
- 4) Conformar grupos o redes de investigadores con temáticas afines al emprendurismo, que permitan fortalecer e impulsar la investigación de primer nivel en las IES públicas del estado de Oaxaca.

Metodología

El tipo de estudio fue teórico, documental, descriptivo y exploratorio en el cual se utilizó un enfoque cuanti-cualitativo para poder describir la producción académica de los investigadores adscritos a las IES públicas del estado de Oaxaca. El universo de estudio fue toda la producción escrita por los profesores-investigadores adscritos en las 34 IES públicas del estado de Oaxaca, en forma de memorias de congresos, foros, coloquios, ensayos, tesis de posgrado, artículos en revistas, capítulos de libro y libros que aborden la temática de *emprendurismo* durante el periodo 2005-2011. Para integrar el estado del arte sobre *emprendurismo* se consiguieron los productos académicos generados con esta temática en el periodo mencionado, siguiendo las siguientes etapas:

- a) Se obtuvieron las memorias escritas del 11º, 12º y 13º Foro Estatal de In-

vestigación e Innovación organizados por el Consejo Oaxaqueño de Ciencia y Tecnología (COCYT) en 2006, 2010 y 2011.

- b) Se consultaron las páginas web de todas las universidades pertenecientes al Sistema de Universidades Estatales del Estado de Oaxaca –11en total–, pues en éstas aparecen los nombres y correos electrónicos de los profesores investigadores adscritos así como un breve CV con sus últimas producciones.
- c) La misma acción se llevó a cabo en otras IES públicas, de las cuales solo fue posible obtener información de la página del CIIDIR-IPN Oaxaca y del Instituto Tecnológico de Oaxaca.
- d) Se revisaron las únicas tres revistas de divulgación científica editadas por IES del estado para ubicar artículos sobre *emprendurismo*: Temas de Ciencia y Tecnología editada por la Universidad Tecnológica de la Mixteca, Ciencia y Mar editada por la Universidad del Mar, y Naturaleza y Desarrollo editada por el Instituto Tecnológico de Oaxaca.
- e) Se consultaron dos libros editados por el SUNEI: “La investigación científica en el Estado de Oaxaca” y “La verdad de los hechos”, mismos que contienen los nombres de los profesores investigadores adscritos a las IES de este sistema y los títulos de su producción académica generada en los últimos años.
- f) Con el nombre del investigador y títulos de su producción, se utilizó el



motor de búsqueda de *Google* académico y el buscador *BIBLAT* mediante los cuales se recuperó la mayoría de la producción académica.

Obtenidos los 60 trabajos, se procedió a su lectura, organización y sistematización según la IES de adscripción de los investigadores, tipo de producción científica, campos temáticos que proponen Villa y colaboradores y tipo de *emprendurismo* estudiado. Puesto que el análisis del em-

prendimiento debe hacerse a través de los diversos aportes teóricos y que para su comprensión e interpretación es necesario estudiarlo de manera inter y transdisciplinaria, se aplicaron distintos enfoques disciplinares al tema del emprendimiento, por ello, para sistematizar la información de la producción recabada se tomaron los 13 campos temáticos que proponen Villa et al (2007); dichos campos temáticos se enlistan y describen brevemente en la tabla 1:

Tabla 1. Los campos temáticos de la investigación sobre emprendurismo

Campo temático	Descripción
1. Educación para la formación de emprendedores	Investigaciones sobre procesos pedagógicos y de enseñanza para formar y potencializar las habilidades para el <i>emprendurismo</i> empresarial, lo que incluye la instrucción en aspectos económicos, psicológicos, sociales, históricos y técnicos para formar profesionales capaces de crear empresas.
2. Métodos para el impulso a la creación de empresas	Metodologías para promover el <i>emprendurismo</i> empresarial desde la docencia como del apoyo a los emprendedores.
3. Investigación de género y grupos	Investigaciones referidas al <i>emprendurismo</i> de la mujer, grupos sociales como jubilados, discapacitados, raciales o étnicos, jóvenes y en general los que clasifiquen en la definición de género.
4. Estudios de oportunidad	Las oportunidades de generación de empresas que se desarrollen en los estudiantes y comunidad, la habilidad para identificar y distinguir posibilidades de creación de empresas que aporten a la cadena productiva de bienes y servicios.
5. Condiciones económicas, culturales y/o sociales	Trabajos que evalúen la incidencia de las condiciones socioeconómicas en las cuales se establecen los nuevos emprendimientos, efecto ejercido por el medio.
6. Características personales del emprendedor	Investigaciones para determinar las características o perfiles de los empresarios y, la identificación de la presencia o no de éstas en los grupos de población atendidos.
7. Tipo de organizaciones que crean los emprendedores	Investigaciones según el tipo de organizaciones constituidas por los emprendedores (PyMES, Mi-PyMES, empresas familiares), con o sin ánimo de lucro, asociativo, entre otras.
8. Buenas prácticas empresariales	Trabajos que aborden diferentes prácticas exitosas de gestión o producción en los nuevos emprendimientos; aquellas actuaciones que suponen una transformación en las formas y procesos de actuación que son un germen para el cambio positivo en los métodos de actuación tradicionales.
9. Línea histórica	La labor del emprendedor y el empresario en busca de generar un clima de reconocimiento, documentar los diferentes casos y transmitir la experiencia vivida por los emprendedores.
10. Emprendimientos sociales	Emprendurismo donde se prioriza la construcción de trama social en comunidades, regiones o grupos, con miras a generar emprendimientos empresariales en los cuales se construya capital social con sostenibilidad económica.
11. Fuentes de financiación para las nuevas empresas	Identificación de la existencia de fuentes de financiación y el impacto logrado por éstas.
12. Emprendimientos en empresas intensivas en tecnología	Línea que caracteriza a las empresas con alto componente tecnológico, empresas pequeñas, flexibles, con gran capital intelectual y estructuras y relaciones administrativas basadas en el conocimiento.
13. Estudios comparativos	Integra los análisis comparativos sobre el <i>emprendurismo</i> entre regiones, países o grupos poblacionales.



Aunado a los campos temáticos anteriores, otros estudiosos clasifican la producción en emprendurismo en cinco grupos, mismos que fueron utilizados en este trabajo entre los cuales se encuentran el emprendurismo tradicional (Kihilstrom y Laffont 1979; Casson 1982; Veciana 1999), el emprendurismo social (De Pablo, 2005), el emprendurismo femenino (Fuentes y Sánchez, 2010), el emprendurismo innovador (Casson, 1982) y el emprendurismo de innovación social (Harrison y Leitch, 1996).

Resultados de la investigación

Atendiendo a la riqueza de los resultados obtenidos y considerando los criterios de espacio de esta publicación, en este apartado se describen brevemente aquellos aspectos que consideramos más relevantes sin que lo anterior signifique que no entrar en detalles o en una discusión amplia minimice la comunicación de los hallazgos de la investigación.

1. Características de los investigadores según la Institución de Educación Superior de adscripción

Al efectuar el análisis y la clasificación de los diversos documentos según IES (tabla 2), se encontró que 96 profesores reportaron producción escrita sobre emprendurismo (63 hombres y 33 mujeres) estos profesores están adscritos en 12 de las 34 IES públicas del Estado (35% del total) a pesar de que en la mayoría de las 34 instituciones públicas se imparten programas de licenciatura en áreas relacionadas con las empresas o los negocios y en algunas estudios de posgrado. Tomando en cuenta el número de profesores adscritos destacan cuatro IES públicas: la Universidad del Mar (15), el CIIDIR-IPN (14), la Universidad del Papaloapan (12) y el Instituto Tecnológico de Oaxaca (10); se observa que las IES con escasos recursos humanos que investigan la temática son el Instituto Tecnológico de Comitancillo con dos investigadores y el Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca con un profesor adscrito. Estos resultados muestran que falta hacer esfuerzos para que los profesores de estas IES efectúen investigación sobre emprendurismo.



Tabla 2. IES y profesores que han investigado temas de emprendurismo

Institución de Educación Superior	Programas educativos donde se ha investigado emprendurismo	No. de investigadores		Total
		Hombres	Mujeres	
Universidad del Mar	Lic. en Administración Turística Maestría en Mercadotecnia Turística	9	6	15
Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional-IPN	Maestría y Doctorado en Ciencias, área Administración y Conservación de Recursos Naturales	6	8	14
Universidad del Papaloapan	Lic. en Ciencias Empresariales	8	4	12
Instituto Tecnológico de Oaxaca	Ing. en Gestión Empresarial Lic. en Administración Maestría en Administración Maestría y Doctorado en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico	8	2	10
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Lic. en Administración Lic. en Ciencias Empresariales Lic. en Turismo y Desarrollo Sustentable Lic. en Economía Maestría y Doctorado en Ciencias Administrativas	5	4	9
Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca	Ing. en Agronomía (Agroindustrias y Producción Pecuaria) Ing. Forestal (Manejo de Recursos Forestales) Ing. en Desarrollo Comunitario	8	1	9
Universidad del Istmo	Lic. en Ciencias Empresariales	8	-	8
Universidad de la Sierra Juárez	Ing. Forestal Maestría en Ciencias en Conservación de los Recursos Forestales	4	3	7
Universidad Tecnológica de la Mixteca	Lic. en Ciencias Empresariales Maestría en Administración de Negocios	2	2	4
Universidad de la Sierra Sur	Lic. en Ciencias Empresariales	-	3	3
Instituto Tecnológico de Comitancillo	Ing. en Gestión Empresarial Ing. en Agronomía	2	-	2
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario*	Técnico Agropecuario	2	-	2
Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca	Ing. en Agronomía Ing. Forestal Maestría en Ciencias en Productividad de Agroecosistemas	1	-	1
TOTALES		63	33	96

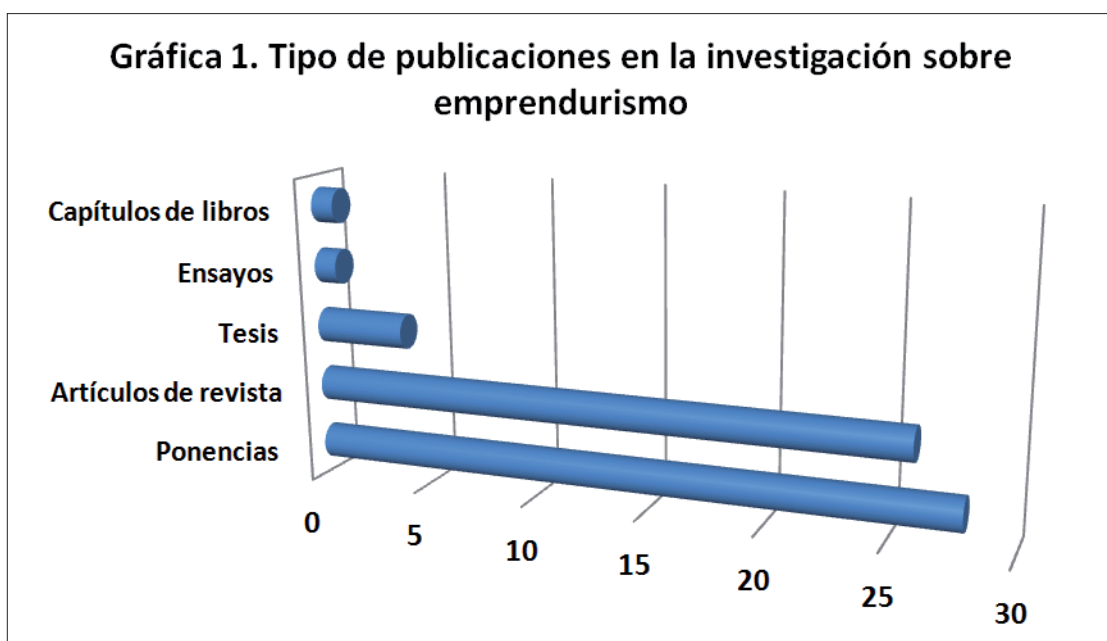
*Se encontró un trabajo de un profesor de nivel bachillerato cuya habilitación es de doctor en ciencias



2. Tipo de publicación producida (artículos, libros, ensayos).

Los resultados de la gráfica 1 muestran que 28 trabajos (47%) fueron ponencias publicadas en forma de memorias en extenso y presentados en su mayoría en foros y eventos académicos estatales (Oaxaca) regionales (Tabasco y Puebla) e internacionales (Distrito Federal); 26 (43%) fueron publicados en forma de artículos en revistas tanto nacionales como extranjeras en idioma español; 3 (6%) fueron tesis de licenciatura, un ensayo (2%) y un capítulo de libro (2%). Durante el periodo analizado no se encontraron libros editados y producidos sobre la temática en ninguna de las IES oaxaqueñas. La cantidad de ar-

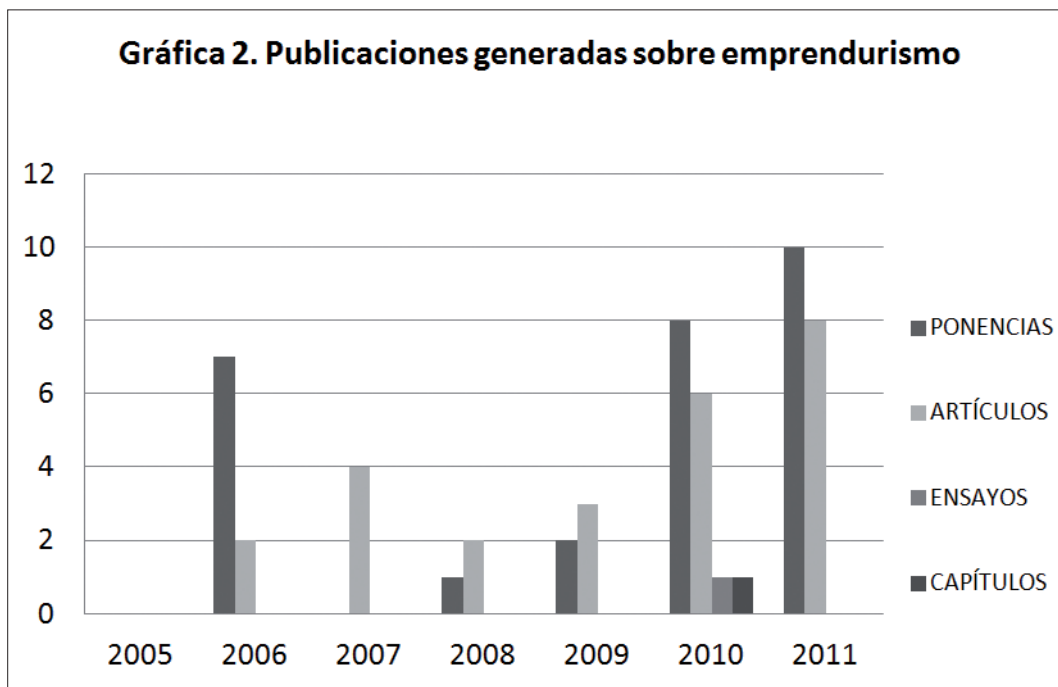
tículos publicados pueden indicar que si bien el tema de emprendurismo es escasamente abordado por las 34 IES públicas la producción existente reúne los requisitos de calidad al aprobar la evaluación de pares en el proceso de dictamen de las revistas en donde han sido publicados los trabajos, de igual forma el número de trabajos presentados en los foros y congresos muestra el potencial que se tiene para que en el futuro los profesores investigadores “afinen” los resultados obtenidos y puedan publicarlos en forma de artículos de revistas, ensayos, capítulos de libros o libros pues las tres últimas modalidades de producción es muy escasa y en algunos casos fue inexistente en los materiales recopilados para esta investigación.



3. Número de publicaciones generadas durante el periodo 2005-2011

El análisis por años muestra un comportamiento ascendente (gráfica 2) el número de artículos en revistas desde el año 2008 al 2011 ha tenido un crecimiento muy notorio, indicativo de que la temática está permeando en las líneas de investigación y

que existe mayor interés en atenderla en las IES públicas oaxaqueñas. Se encontró una ausencia muy marcada de ensayos, capítulos de libro y libros sobre la temática lo que sugiere la urgencia de impulsar la producción académica de este tipo. Cabe aclarar que las tesis no figuran en la gráfica pues pertenecen al año 2013 y no es parte del periodo estudiado.

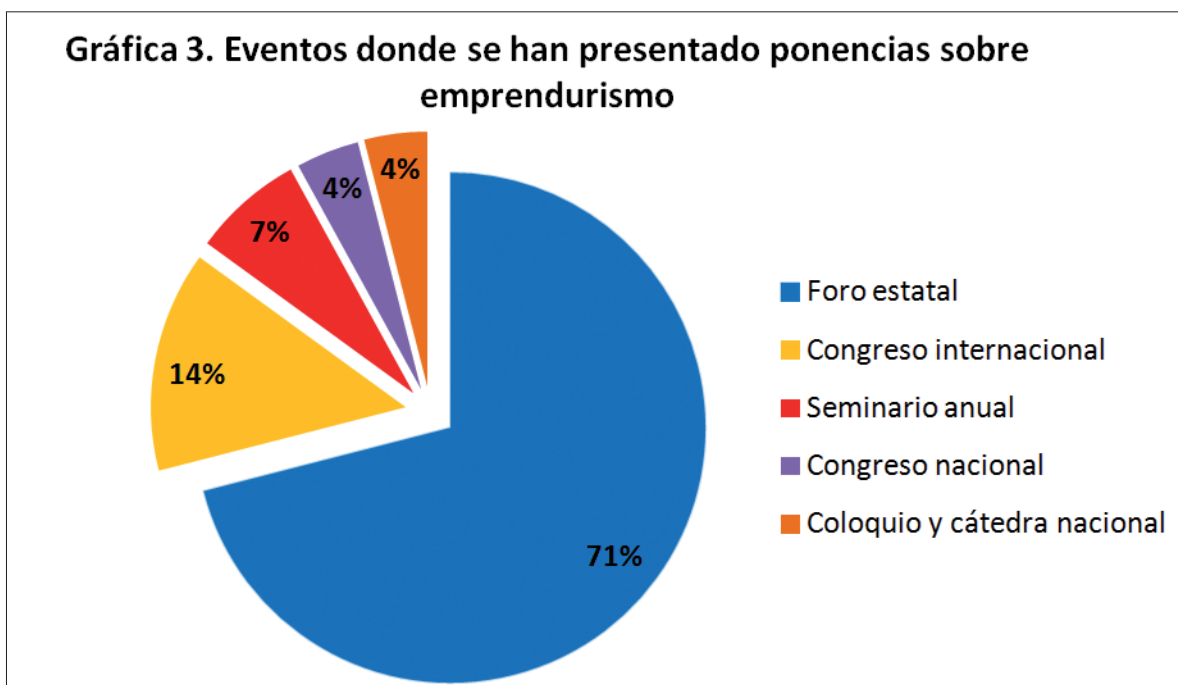


4. Tipos de eventos donde se han expuesto ponencias sobre emprendurismo

Al efectuar el análisis de los tipos de eventos académicos (gráfica 3), encontramos que los profesores investigadores han privilegiado la presentación de ponencias en Foros estatales en particular en el Foro Estatal de Investigación e Innovación promovido por el Consejo Oaxaqueño de Ciencia y Tecnología (COCYT), el 71% de las ponencias generadas durante el periodo

2005-2011 se expusieron en estos eventos; en segundo lugar con un 15%, se ubican los congresos, seminarios y coloquios nacionales y en menor proporción los congresos internacionales efectuados en la Universidad Autónoma de México y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo con un 15% del total de las ponencias. Por lo anterior, sería recomendable la difusión del conocimiento generado en eventos de naturaleza internacional que permita a los investigadores oaxaqueños realimentarse





con los comentarios y experiencias de especialistas de otros estados del país o del extranjero y a la vez difundir sus trabajos en espacios con mayor radio de actuación.

5. Campos temáticos y tipos de emprendurismo abordados en las investigaciones

Al efectuar el análisis de los documentos según los trece campos temáticos que propone Villa y colaboradores (2009), se encontró que existen importantes vacíos por atender e investigar, la tabla 3 muestra que solo se han atendido nueve de los 13 campos y que los trabajos generados durante el periodo estudiado se han centrado en indagar sobre las buenas prácticas empresariales en distintos tipos y giros de negocios (23%), los estudios de oportunidad para generar emprendimientos aprovechando los diversos recursos de las localidades (18%), las condiciones económicas, cultu-

rales y sociales en donde los diversos agentes llevan a cabo sus acciones de emprendimiento (13%), al igual que los estudios sobre el tipo de organizaciones que crean los emprendedores oaxaqueños (13%).

Escasamente se ha efectuado investigación referente a las temáticas de la educación para la formación de emprendedores (7%) no obstante que en la mayoría de las IES ofertan programas educativos relacionados con el desarrollo de emprendedores, tampoco sobre los métodos para el impulso a la creación de empresas (7%), sobre emprendimiento social (7%), al igual que los estudios sobre emprendimiento y género (7%) aunque no se puede negar el gran aporte hacia la economía familiar del emprendimiento femenino en sus diversas modalidades.

Existen cuatro campos temáticos que no han sido investigados: estudios o inves-



tigaciones en el campo de la línea histórica, las fuentes de financiación para las nuevas empresas, los emprendimientos en empresas intensivas en tecnología y estudios comparativos, lo que representa una veta de oportunidades para trabajos futuros de los profesores investigadores oaxaqueños o de estudiantes de posgrado en un área del emprendurismo.

Agrupando a la producción académica de acuerdo a los cuatro tipos de emprendurismo (tabla 3), encontramos que más de tres cuartas partes de las investigaciones se han efectuado en el emprendurismo tradicional o de tipo lucrativo (81%), lo que hace suponer que a los investigadores les interesa estudiar a las organizaciones (MiPyMES en todas sus modalidades) desde el punto

de vista financiero o de rentabilidad económica; por otro lado y quizás atendiendo a la precaria situación socioeconómica y a la gran diversidad de recursos naturales con los que cuenta el estado de Oaxaca, es de interés que el 7% de la producción académica sean estudios de emprendurismo social sobre todo en áreas de producción y comercialización de productos agropecuarios, de explotación de productos forestales no maderables y de lugares con mucho potencial para el desarrollo del ecoturismo. Sin embargo, escasamente se han efectuado estudios sobre emprendimiento femenino (7%) y de tipo innovador (5%) situación que proporciona a los investigadores grandes oportunidades para indagar en estas temáticas poco estudiadas en el Estado de Oaxaca.



Campos temáticos	Tipos de emprendurismo				
	Tradicional	Femenino	Social	Innovador	Total
Educación para la formación de emprendedores	2	--	2	--	4
Métodos para el impulso a la creación de empresas	2	1	--	1	4
Investigación de géneros y grupos	1	3	--	--	4
Estudios de oportunidad	10	--	1	--	11
Condiciones económicas, culturales y/o sociales	8	--	--	--	8
Características personales del emprendedor	3	--	--	--	3
Tipo de organizaciones creadas por los emprendedores	8	--	--	--	8
Buenas prácticas empresariales	12	--	--	2	14
Línea histórica	--	--	--	--	
Emprendimientos sociales	3		1	--	4
Fuentes de financiación para las nuevas empresas	--	--	--	--	
Emprendimientos en empresas intensivas en tecnología	--	--	--	--	
Estudios comparativos	--	--	--	--	
Producción total:	49 (81%)	4 (7%)	4 (7%)	3 (5%)	

6. *Las problemáticas atendidas en las investigaciones sobre emprendurismo*

El análisis de toda la producción académica dio cuenta de catorce tipos de problemáticas de emprendurismo atendidas entre las que destacan cuatro: la primera (18%) es la identificación de oportunidades de negocios a través de la comercialización de los recursos forestales no maderables, la producción y comercialización de árboles de navidad, el aprovechamiento del mármol y de recursos pétreos, la oportunidad del turismo religioso como impulsor y generador de fuentes de producción de diversos productos y el impulso de la hidroponía para generar alimentos e ingresos a las familias; la segunda problemática (17%) es referida a la situación actual que enfrentan los negocios de artesanías para lo cual se analizan las estrategias de posicionamiento utilizadas, la integración de cadenas de valor, la creatividad e innovación, la orientación emprendedora y su relación con la eficacia de los negocios, así como otras tantas problemáticas del sector; el tercer grupo (13%) lo constituyen las diversas situaciones que afrontan los sistemas de producción animal en diversas modalidades: aves de corral, cerdos, bovinos, piscicultura y meleagricultura, su forma de organización y su contribución en la generación de ingresos para los productores y sus familias; en cuarto lugar (8%) atendiendo a la gran cantidad de atractivos turísticos del estado de Oaxaca las problemáticas se centran en el sector turístico abordando situaciones como la falta de información de lugares con potencial turístico no comunes, el desarrollo turístico

mal planeado y sus diversas consecuencias en el medio ambiente de las comunidades rurales, las escasas capacidades de gestión empresarial y sustentabilidad que presentan los responsables de dirigir los centros ecoturísticos y las problemáticas de gestión empresarial que impiden el crecimiento y supervivencia de emprendimientos sociales ecoturísticos ubicados en poblaciones o lugares rurales.

7. *El marco teórico utilizado en la investigación en emprendurismo*

Se encontró una alta permeabilidad teórica en el tema del emprendimiento que son explicados por la formación académica de los investigadores autores de los trabajos (especialistas en agronomía, producción animal, administradores, economistas, educadores, entre otros) denotándose la especialización acumulada aludida por Harrison y Leitch (1996), la gran diversidad de fundamentos teóricos utilizados reflejan la aplicación de conocimientos disciplinares tan distintos a situaciones de emprendimiento mismos que serán de gran utilidad para empezar a construir un nuevo campo teórico del emprendurismo a partir de diversas aproximaciones multidisciplinarias (Bygrave, 1989). Los únicos trabajos que aluden directamente a la teoría tradicional del emprendurismo tales como el concepto mismo, su evolución y su importancia, entre otros, fueron aquellos que estudiaron el fenómeno de la educación y el emprendurismo y que constituyen apenas el 7% del total de la producción académica analizada.



8. *La metodología empleada en la investigación en emprendurismo*

La mayoría de los trabajos (43%) fueron de tipo descriptivo exploratorio con un enfoque netamente cuantitativo lo que bien puede indicar que la investigación en emprendurismo en las IES públicas oaxaqueñas está en proceso de formación y que los resultados obtenidos de éstas pueden abrir interesantes vetas de investigación para profundizar en la temática en el futuro; de igual forma el enfoque metodológico que se privilegia en la mayoría de los casos se desarrolla a partir de la aplicación de cuestionarios diseñados ex profeso y en otros mediante instrumentos estandarizados como el Serviqual.

Cabe aclarar que en la mayoría de los trabajos la información de los cuestionarios fue complementada con información obtenida mediante entrevistas no estructuradas y en algunos casos de tipo informal o mediante la observación (aunque no se menciona el diseño de guías de observación). Llama la atención el hecho de que el 28% de los trabajos fueron descriptivos exploratorios en los que se utilizó una metodología cuanti-cualitativa o mixta lo que representa una riqueza en los resultados al efectuarse una triangulación lo que bien pudiera denotar un avance en cuanto a la estructuración de un marco metodológico más enriquecedor. En algunas investigaciones se aplicaron metodologías específicas con mucha tradición tales como las técnicas de sondeo rural participativo, la matriz de contabilidad social, la metodología FODA, diagnóstico administrativo, entre las más destacadas.

De especial interés son las aportaciones de cuatro trabajos que son pioneros en los estudios de emprendurismo al utilizar una metodología de tipo experimental para demostrar cómo se puede incrementar la rentabilidad económica de los productos agrícolas cuando se implementan mejoras en el sistema de producción, en el peso de aves de corral y en la producción de huevos, así como la aplicación de la técnica “perfil flash” para la evaluación sensorial de carnes.

9. *Las tesis, hipótesis, supuestos y/o preguntas de investigación en la producción en emprendurismo*

En el análisis de los 60 trabajos se identificaron de manera explícita e implícita las hipótesis, preguntas de investigación, tesis y supuestos. Se encontró que las hipótesis y las preguntas de investigación planteadas están bien relacionadas con los objetivos propuestos en las investigaciones. Quince trabajos (25%) presentan hipótesis aunque llama la atención que en su mayoría no son propiamente de naturaleza cuantitativa y en sus resultados y conclusiones no muestran si dichas hipótesis se aceptan o rechazan quedándose a nivel de trabajos de corte descriptivo; nueve trabajos (15%) presentan preguntas de investigación mismas que se responden apropiadamente en los resultados o conclusiones; cabe aclarar que trece trabajos (22%) presentaron de manera implícita tesis o supuestos ya que no fueron redactados de manera puntual por los investigadores y fue durante el análisis de los documentos que fue posible identificarlos. Sin embargo, se encontraron debilidades en la investigaciones, como el



hecho de que 23 documentos (38%) de la producción no presentó hipótesis, preguntas de investigación, tesis ni supuestos ya que estos elementos constituyen un mapa o guía para el trabajo de investigación, razón por la cual sería recomendable conocer la formación o habilitación en investigación científica de los autores de dichos trabajos.

10. Principales resultados obtenidos en la producción en emprendurismo

Si bien es cierto que los hallazgos reportados en la producción académica analizada son variados sólo nos detendremos en aquellos tres grupos de resultados que son más representativos. Puesto que se ha estudiado mucho la problemática del sector de artesanías se han obtenido abundantes resultados sobre la situación que guardan los negocios y/o talleres de artesanías en aspectos relacionados con la innovación en la cadena de valor, las ventajas competitivas, los factores de éxito, las fuentes creativas de conocimiento que permiten posicionar al sector de artesanías en el mercado entre otros.

En un segundo grupo se ubican los resultados obtenidos sobre el gran potencial que ofrecen algunos recursos para generar oportunidades de negocio en comunidades rurales como es el caso del aprovechamiento de los recursos forestales no maderables, los agregados pétreos, el turismo religioso como centro impulsor de la creación de negocios relacionados con dicha actividad (servicios de alimentación y hospedaría, artesanías, entre otros) y las actividades relacionadas con el turismo al ubicar oportunidades de negocios mediante la elabora-

ción de un inventario de lugares con gran potencial ecoturístico en el estado, así como mejorar la administración y gestión de los centros ya establecidos en beneficio de los pobladores de las comunidades y en tercer lugar, se obtuvieron resultados interesantes sobre la situación que guardan diversos sistemas de producción, así se identificó que los sistemas de producción avícola, porcina, bovina y piscícola son generalmente explotaciones de traspatio caracterizadas por ser altamente tradicionales y para autoconsumo, no obstante dichas actividades tienen potencial para generar ingresos adicionales a los productores si estos pudieran identificar canales de comercialización adecuados.

Conclusiones

Los resultados obtenidos de este acercamiento exploratorio sobre el estado del arte de la investigación en emprendurismo nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) Es necesario impulsar y fortalecer la investigación en emprendurismo en el estado de Oaxaca pues el 63% de la producción académica analizada se concentra en solo cuatro (12%) de las 34 IES públicas del estado en el seno de los programas de posgrado que ofertan, mientras que los Institutos Tecnológicos tienen una escasa o nula participación a pesar de ofertar licenciaturas en administración de empresas, desarrollo e innovación de negocios y otras áreas afines, lo que representa una debilidad ante las nuevas exigencias de las políticas educativas nacionales e internacio-





nales de impulsar el desarrollo del espíritu emprendedor en las nuevas generaciones de universitarios.

- 2) Se observa una desigualdad en la distribución de los investigadores según el género pues más de dos terceras partes son hombres y el resto mujeres, lo que bien podría explicar la escasa investigación en temas de emprendimiento femenino.
- 3) Las temáticas más abordadas en la investigación se concentran en cuatro grupos: las buenas prácticas empresariales, los estudios de oportunidad de negocios, las condiciones económicas, culturales y/o sociales donde surgen los emprendimientos y el tipo de organizaciones creadas por los emprendedores; por lo anterior, se presentan oportunidades para investigar emprendurismo en cuatro temáticas que no han sido atendidas: la línea histórica de empresas, las fuentes de financiamiento para nuevas empresas, los emprendimientos en empresas intensivas en tecnología y los estudios comparativos.
- 4) Las investigaciones en su mayoría estudian al emprendurismo tradicional o lucrativo (81%), al emprendurismo social (7%), descuidando al emprendurismo femenino y al emprendurismo innovador, ambos de gran importancia para aprovechar las riquezas naturales y contribuir al desarrollo regional del estado de Oaxaca.
- 5) La producción académica sobre emprendurismo debe ser difundida en revistas de prestigio indexadas e impulsar la publicación en forma de capítulos de libros o libros pues no existen a la fecha;

de igual forma las ponencias sobre la temática deben ser presentadas -para una mayor difusión- en eventos de carácter nacional e internacional y no quedarse sólo en el ámbito local o estatal.

El estado del arte efectuado muestra que la temática de emprendurismo en el estado de Oaxaca se encuentra en una etapa embrionaria de desarrollo y que es urgente que las IES públicas tomen un papel protagónico y atiendan a esta temática emergente de investigación educativa. Ante los resultados obtenidos cabe preguntarnos cuáles son las actividades futuras que pueden surgir como una agenda pendiente para impulsar esta temática de investigación en el estado de Oaxaca; pueden existir varias respuestas que nos lleven a la realización de diversas acciones y actividades entre las cuales destacan las siguientes:

- 1) Al haber ubicado a los investigadores y a sus IES de adscripción será posible establecer contactos e integrar redes de colaboración (Red Oaxaca de Investigadores en Emprendurismo) llevar a cabo seminarios e investigación de frontera y de alto impacto en la temática (En este sentido como parte de las actividades del proyecto de investigación y para socializar los resultados del mismo, el Cuerpo Académico “Estudios Multidisciplinarios” organizó y llevó a cabo en el mes de julio del año 2014 el Primer Encuentro Regional de Investigación Multidisciplinaria con tres mesas de trabajo: Emprendurismo, Educación y Género).
- 2) Socializar los resultados de la investigación con organismos públicos estatales como el Consejo Oaxaqueño de Ciencia

y Tecnología y con los responsables de las IES públicas oaxaqueñas que estén planeando ofertar programas de posgrado en áreas de Gestión de Negocios y Desarrollo Regional, para que tomen en cuenta los cinco campos temáticos en emprendurismo que a la fecha no han sido investigados a fin de que establezcan, cultiven y desarrollen líneas de investigación y contribuyan mediante las tesis de maestría y doctorado con la generación de conocimiento y la formación de recursos humanos en dichos campos.

- 3) Considerando la gran diversidad de recursos naturales del estado de Oaxaca los resultados muestran interesantes vetas para investigar sobre emprendurismo innovador y emprendurismo social a fin de proponer formas de aprovechar dichos recursos que se traduzcan en mejoras en la calidad de vida de los habitantes de las comunidades.
- 4) Atendiendo al impulso actual de las políticas públicas para incrementar la participación de la mujer en la contribución de la economía, existen grandes oportunidades para desarrollar investigaciones en emprendurismo femenino pues no existe información en nuestro estado sobre las situaciones que enfrentan las mujeres que deciden emprender sus negocios.

Por último, como integrantes del Cuerpo Académico “Estudios Multidisciplinarios”, estamos conscientes de las limitantes que puede presentar cualquier estado del arte –la nuestra no escapa a este hecho– al no considerar toda la producción académica

existente debido a las múltiples dificultades para poder acceder a ella, sin embargo, creemos que es un primer acercamiento a la temática y que posiblemente seamos un referente para los colegas que quieran continuar en esta línea de investigación.

Bibliografía

- Bygrave, W. (1989). *The entrepreneurship paradigm: a philosophical look at its research methodologies* en Entrepreneurship Theory and Practice, 14 (1), 7-26.
- Casson, M. (1982). *The Entrepreneur. An Economic Theory*. Oxford: Martin Robertson.
- CE (2004). *Ayudar a crear una cultura empresarial. Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*. Luxemburgo: Comisión Europea/Dirección General de Empresa.
- COCYT (2006). *Memorias del 10º Foro Estatal de Investigación Científica y Tecnológica Oaxaca 2006*. Consejo Oaxaqueño de Ciencia y Tecnología.
- _____ (2010). *Memorias del 12º Foro Estatal de Investigación e Innovación Oaxaca 2010*. Consejo Oaxaqueño de Ciencia y Tecnología.
- _____ (2011). *Memorias del 13º Foro Estatal de Investigación e Innovación Oaxaca 2011*. Consejo Oaxaqueño de Ciencia y Tecnología.
- Damián Simón, J. (2013). *Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria* en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 18(56), pp. 159-190.
- De Pablo, I. (2005). *El emprendizaje social: motor de desarrollo y cohesión social*. V Seminario sobre creación de empresas y entorno. Universidad Autónoma de Madrid. Trujillo.
- Fuentes, F. y Sánchez, S. (2010). *Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género*. Revista Estudios de Economía Aplicada. Vol. 8-3 pp.1-28.
- García, José M.; Villanueva, M. y Collado, J. (2005). *TouriSME: Emprendurismo en las Pequeñas y Medianas Empresas*. Comunidad Valenciana, North East of England, Sachsen-Anhalt y, Limburg. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.
- González, F.; Peña, M. y Vega, Z. (2010). *Formación emprendedora en el contexto de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado*. Revista científica di-



- gital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales. 1(2). Pp. 11-31.
- Gutiérrez G. (2011). *El comportamiento emprendedor en el Salvador*. Universidad de Cádiz. Departamento de Organización de Empresas.
- Harrison, R. y Leitch, C. (1996). *Discipline emergence in entrepreneurship: accumulative fragmentalism or paradigmatic science?* Entrepreneurship, Innovation and Change, 5 (2). pp 65-83.
- Kihlstrom, R. y Laffont, J. (1979). *A general equilibrium entrepreneurial - theory of firm formation based on risk aversion*. Journal of Political Economy, 87, pp.719-748.
- Kelley, D., Bosma, N. y Amorós J. (2011). *Global Entrepreneurship Monitor. 2010 Global Report*. Babson-Universidad del Desarrollo. Santiago de Chile.
- Martínez Rodríguez, M. (2008). *Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía*. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes. Universidad de Granada. Editorial de la Universidad de Granada.
- Pérez, T. (2010). *Iniciativa emprendedora en la educación en España, estado de situación y propuestas*. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- Reyes, M.; Zilleruelo, C. e Hidalgo, G. (2012). *Lo que Centroamérica puede hacer para que el emprendimiento dinámico apoye su (nuevo) crecimiento. Mapeo y análisis de Ecosistemas en siete países*. Santiago de Chile. Banco de Desarrollo de América Latina.
- Valls, N., Villa, A., Martínez, S. y Hernando, A. (2009). *Emprendimiento Social Juvenil. 18 buenas prácticas*. Barcelona. Fundación Bertelsmann.
- Veciana, M. (1999). *Creación de empresas como programa de investigación científica*. Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa. 8(3), pp. 11-36.
- Villa, M.; Alvarez, K.; Toro, M. y Piemontese, A. (2007). *Estado del arte de la investigación en emprendimiento empresarial en la universidad iberoamericana durante los años 2000 a 2004*. Revista Politécnica, vol. 3, (5), p. 35-46.
- Watson, H. (2001). *Small Business Versus Entrepreneurship Revisited*. Brockhaus, Robert H., Gerald E. Hills, Heinz Klandt, & Harold P. Welsch, (editors), Entrepreneurship Education: A Global View. Aldershot: Ashgate.



Aprender a leer y escribir en Chihuahua: siglo XIX

FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO
JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

Profesores investigadores
Universidad Autónoma de Chihuahua

Resumen

El objetivo del presente trabajo es mostrar, desde esta región, otras interpretaciones apoyadas en documentos históricos que rompen con las generalizaciones que hacen parecer que los procesos para la enseñanza de la lectura y la escritura en el siglo XIX se realizaron de manera unificada en nuestro país, perdiéndose la riqueza y la difusión de los esfuerzos realizados desde estos apartados lugares, por lo que es apasionante hacer un viaje al pasado que nos ilustre en el conocimiento de las formas que se idearon en el siglo XIX para aprender a leer y escribir, así como rescatar los textos que se utilizaron en la época; los catones, cartillas y el método educativo con el que se trabajaba, así

como el catecismo. En Chihuahua, México, tuvimos en la primera parte del siglo XIX, grandes personalidades francesas (Guignon, Roussy) que tuvieron gran impacto en la educación, obteniendo con ello las ideas de avanzada en lo educativo e innovando en la lectura y la escritura; como el caso de Laubscher, de nacionalidad alemana, con la introducción de la enseñanza intuitiva en el Estado y las Conferencias Pedagógicas para la formación de profesores antes de la creación de la escuela normal y su método de lectura y escritura de corte fononímico; así como la presencia en estas tierras norteñas de maestros discípulos de Enrique C. Rébsamen.

Palabras clave: educación, lectura, escritura, cartillas, catones.



Introducción

En estos tiempos de posmodernidad, marcados por distintos teóricos en el campo de la disciplina histórica, en el cual se está dando el viraje de los estudios como narración de los hechos del pasado y su acercamiento a ellos mediante cuidadosas epistemologías para conocer los fenómenos y su reconstrucción hacia una historia más inmediata, una historia del tiempo presente y que migre de lo epistémico a lo ontológico para dar cuenta de los sujetos y sus prácticas cotidianas en la construcción de la sociedad, no podemos desprendernos aún de rescatar la memoria colectiva del pasado, memoria que interpretamos y tratamos de acercarnos a lo más verosímil en su reconstrucción, sin pensar que esa es la verdad unívoca y sí en un pensamiento abierto de que será otra más de las interpretaciones que se hayan presentado o que se harán en un futuro; por varias razones, entre ellas, rescatar a través de sus huellas los acontecimientos del pasado y tenerlos presente para conocer el desarrollo en relación a la escritura y lectura en nuestro estado de Chihuahua.

Con la mirada puesta en el posmodernismo, que clarifica que el pasado no existe como entidad física, sino como interpretaciones, queremos abonar con una nueva perspectiva, que dé cuenta de nuestra historia regional concreta, a la manera de las microhistorias y en respuesta a las macrohistorias que hemos internalizado como ideas generalizadoras que ocultan lo singular y ocurrido de forma *sui generis*.

Con el presente ensayo se pretende rescatar nuestra memoria histórica partiendo

de lo local, pero sin menoscabo de su integración en el contexto nacional e internacional, por la razón de que las ideas en educación no son exclusivas de una sola región o país, sino que son ideas que han viajado y continúan viajando entre el viejo y el nuevo mundo a través de distintas mediaciones que dan cuenta de ellas; las evidencias que permiten la elaboración del presente escrito son de fuentes primarias encontrados en los archivos, así como de fuentes secundarias que están relacionadas con las formas de enseñar la lectura y la escritura en el siglo XIX, a través de las cartillas y los catones con el método del catecismo, para hacer la analogía con lo acontecido en nuestro contexto.

El acercamiento a las fuentes se realizó de manera lógica, para lo cual fue necesario efectuar la búsqueda de los documentos que sustentan la narrativa histórica, lo que permitió ubicar el objeto de trabajo, para pasar a hacer una concatenación de las evidencias y así dar cuenta de la reconstrucción de los acontecimientos y posteriormente proceder a sus valoraciones, con el fin de pasar de la simple descripción a la comprensión y transformación del objeto histórico, mediante nuevas interpretaciones.

Desarrollo

La colonización en el siglo XV y la posterior conquista por parte de los españoles de los territorios de lo que se conocería como la Nueva España, hicieron necesaria la creación de una cultura que justificara la existencia de culturas superiores, en detrimento de las autóctonas, con fines de subyugación; fue por ello apremiante la incorporación de la población indígena a la lectura y la escri-



tura, e hizo necesario “desde los comienzos de la colonización, el envío de cartillas desde la península española al nuevo mundo, se hizo en grandes cantidades con destino a la enseñanza de los hijos de españoles y de los naturales. Junto con las cartillas llegaron también remesas de catones para los párvulos” (Torre, 1960: 214) Las cartillas podemos considerarlas el primer instrumento formal para la enseñanza de la lectura y posteriormente la escritura, era un cuaderno pequeño que contenía las letras del alfabeto y frases cortas con el fin de que se realizara su lectura, el número de páginas iban desde las ocho como en el caso de la “Cartilla y arte brette y bien copendio- so para enseñar a deletrear y leer perfecta- mente y con mucha facilidad y con todas o las más abreviaturas que se supieron hallar” (231), hasta 32 hojas como en el caso de la “cartilla para enseñar a leer a niños con la doctrina christiana que se canta, Amados hermanos./ Agora de nuevo examinada, co- rregida y enmendada: y con privilegio de su/ Magestad” (233), cartilla llegada a América en el año de 1606, la cual conte- nía el alfabeto y sonidos para las vocales, las oraciones al señor, el ave maría, credo y el salve regina.

Los enunciados de estas dos cartillas nos permiten hacer la interpretación del méto- do o la forma que se utilizaba para enseñar a leer, la cual era el deletreo, ya que deberían de aprenderse las letras por su nombre.

La fuerza de las frases y lecturas de las cartillas hacían alusión a la deidad y los santos, planteándose la transmisión de la doctrina cristiana como campo de cono- cimientos, la forma de enseñanza del dele-

treo estaba basada en los catecismos, entre dichos textos, los más conocidos y citados en el siglo XIX en Chihuahua fueron el del padre Ripalda y el del Abate Fleury, con el fin de transmitir las enseñanzas de la reli- gión católica; un ejemplo del catecismo del padre Ripalda es el siguiente:

¿Sois Christiano?

Sí por la gracia de nuestro señor Je- sucristo

¿Qué quiere decir Christiano?

Hombre que tiene la fe de Christo, que profesó en el bautismo.

También existían los *catecismos laicos* como el de economía política que aún con- servamos en el archivo histórico de nues- tra universidad, a manera de ejemplo de su enseñanza era en forma de preguntas y res- puestas.

¿Qué nos enseña la economía políti- ca?

Nos enseña cómo se producen, se distribuyen y consumen las riquezas en la sociedad.

¿Qué se entiende por esta palabra “riquezas”?

Puede entenderse la significación de esto como...

“La enseñanza de la lecto-escritura hasta unos años se había practicado básicamen- te con los viejos sistemas de deletreo o si- labeo, el primero había predominado hasta el siglo XVIII y el segundo se utilizó en los siglos XIX y XX, aunque en muchos años se usaron indistintamente” (Aguirre y Ro- dríguez, 2008: 54).

Queda claro que uno de los primeros mé- todos para la enseñanza de la lecto-escritu-





ra fue el deletreo, no se requiere de muchos rodeos interpretativos para asentar que lo primero que se debía hacer para aprender a leer era conocer las letras del abecedario, como punto de partida para iniciarse en el simbolismo.

Barbosa (1998) nos menciona, que no bastaba conocer las letras, sino que también había que memorizarlas, solo que existía un gran problema, se presentaban dificultades cuando las letras se deletreaban por su nombre: a, be, ce, che, de, e, efe, ge, ache, etc. y posteriormente se trataba de leer en palabras, frases y enunciados ya como estructuras, un ejemplo que el mismo autor atribuye a Enrique Rébsamen, ya pasada la segunda mitad del siglo XIX cuestionaba el método de deletreo con el siguiente ejemplo: ache – i – jota – o, solo podía leerse como acheijotao, cuando en realidad la palabra es hijo con el cual de manera natural los niños estaban en constante interacción.

En los años de 1824 a 1831 las escuelas que funcionaban tan solo en la capital (Chihuahua), eran según la obra de Hernández (1999):

La escuela principal o también llamada lancasteriana, la escuela subalterna y la particular titulada por sus creadores casa de las cátedras de Cipriano Irigoyen y su ayudante Jorge García, así como la de Guillermo Roussy, de Víctor Sáenz y Pedro de Lille y Felipe López; estas 7 de primeras letras para niños y para niñas hubo 2, la escuela pública para niñas y a partir de 1831 la particular de la maestra Betancourt, sin contar las escuelas que funcionaban con reducido y variado número de estudiantes, llamadas de la amiga, entre las

que se encontraban las de las maestras María Casmira Castillo; María Guadalupe Terrazas; Faustina Castro; María Soledad Castro; Marcela Grielo y Martha Bastarda del Pozo (19).

Es el sistema lancasteriano el que se implanta en el país, método revolucionario en su tiempo, representaba toda una serie de cambios, permitía:

...simultáneamente lectura, escritura y aritmética. Los grupos numerosos se dividían en clases de acuerdo con el grado de conocimientos adquiridos, que se ponían a cargo de los niños más adelantados, todo en un aula grande bajo la supervisión del preceptor. El método se basaba en un complejo conjunto de normas, ritos escolares y tareas, así como en un sistema de premios y castigos” (Arredondo, 2003: 107).

El sistema lancasteriano fue traído a Chihuahua, por Antonio Cipriano Irigoyen encargado de la escuela de niños, cuando acudió a la ciudad de México en el año de 1824 y trae la visión de crear una escuela normal que encarara el reto de formar preceptores. El presbítero Cipriano Irigoyen en el año de 1825 escribe con puño y letra el instructivo al que se debían suscribir las escuelas públicas de Chihuahua. La escuela normal no se creó como la percibimos hoy en día, de conformidad con el sistema lancasteriano se fortaleció el segundo departamento dedicado a la formación de preceptores; el primer departamento estaba enfocado a la enseñanza de las primeras letras y el tercer departamento como se afirma en Pérez (2007: 21) ”se proporcionaba la enseñanza y la instrucción de artes y oficios y

se preparaba para la educación superior al proporcionar las asignaturas de latinidad, dibujo lineal, matemáticas, historia, geografía y francés”. Estos tres departamentos funcionaron en la escuela principal creada en el año de 1825.

Por estas norteñas tierras nos llegó la influencia del lancasterianismo en su versión más liberal, de conformidad con la adaptación que realizó el padre Irigoyen en la ciudad de Chihuahua, los procesos de la lecto-escritura estaban centrados en “la lectura se aprendía por deletreo, los de la primera clase aprendían las letras, la segunda clase las sílabas, de dos a cinco sílabas posteriormente se pasaba al vocabulario de palabras enteras y la lectura corrida en libros” (Hernández, 1999: 9).

Se inauguraba una nueva época en la forma de enseñar la lectura y la escritura a la gran masa de analfabetas, aunque se sigue manejando el sistema del conocimiento de las letras de forma sintética y después se procede al análisis al juntarlas en sílabas y después palabras y frases, se estaba pasando ya al silabeo, conforme se menciona en el informe del preceptor Antonio Cipriano Irigoyen en el cual se destaca que tenía en la escuela principal 48 en la primera clase (deletreando) de segunda clase 28 leyendo cartilla, 40 en catón, 81 escribiendo en papel, 17 escriben y 40 de silabario.

El silabeo estaba tomando auge y las cartillas más conocidas para este tipo de lecto-escritura, fueron las del silabario de San Miguel según lo menciona Barbosa (1998). Dicho silabario contenía ocho páginas, no omitimos lo rudo del método lancasteriano

que consistía en la memorización y en los castigos que se realizaban cuando alguien no aprendía las lecciones encomendadas por el monitor en el tiempo establecido, un ejemplo de ello es que etiquetaba en tarjetas la falta cometida y el castigo a cumplir colgándoselos del cuello o la clásica arrodillada poniendo los brazos en forma de cruz y sosteniendo sin bajarlos objetos pesados en ambas manos a criterio del preceptor; o las burlas de poner a los estudiantes más atrasados las orejas de burros, como formas de castigo; sin embargo, en Chihuahua en el capítulo 11 del Reglamento escrito por Cipriano Irigoyen ya abolía los castigos, aunque no por ello podemos decir que ya no ocurrían, pero al menos es una forma liberal que se apartaba del lancasterianismo clásico.

Esta forma de enseñanza del silabeo partía de conocer primero las vocales. Posteriormente se realizaban combinaciones con las consonantes, de menor a mayor dificultad (B F M P) BA FA MA PA y así se seguía la conjugación con cada una de las vocales. Se realizaba un juego de relaciones de sílabas para formar palabras y posteriormente la relación entre palabras.

Aunque el método expresado en el Silabario de San Miguel fue utilizado en escuelas parroquiales y religiosas también se utilizó en las escuelas auspiciadas por el gobierno y particulares. El silabario tiene un gran avance en relación al deletreo, puesto que permite un acercamiento fonético en las sílabas y las sumas de éstas con las palabras y estructuras más amplias. Debemos mencionar que el deletreo no siempre era malo, cuando éste se hacía en relación al so-





nido de las letras y que el silabeo se demeritaba cuando se pasaba al nombre de las letras en las sílabas.

Se gestaban cambios en la escuela de Chihuahua; la escuela principal había tenido por directores a Antonio Cipriano Irigoyen; Faustino Irigoyen; José María Sánchez, Félix Madariaga; Víctor Sáenz quien en el año de 1832 deja la dirección y ésta es ocupada por el francés Bernardo Guignor, contratado por el erario público para que reestructure la escuela principal a la cual cambió el nombre por el de Escuela Normal, y le dio un cambio en la formación de preceptores, ya que éstos a partir de las directrices de Guignor se formarían por la observación práctica, y por supuesto por las enseñanzas que trabajaba con ellos; estas enseñanzas partían de la ilustración francesa y de los métodos objetivos que se estaban poniendo en práctica en Europa, métodos que consideraban que la educación tenía que ser acorde a la naturaleza y el contexto de los niños. Guignor realiza una gran obra educativa en Chihuahua, al reestructurar y reforzar la formación de maestros, se imponen nuevas ideas y directrices a la educación en Chihuahua, un gran avance, se promueve al tomar en cuenta los intereses y la naturaleza de los niños para el acceso a las primeras letras, se empiezan a dar las contradicciones de lo duro de las enseñanzas basadas en el método lancasteriano y ahora con ideas europeas de la libertad, fraternidad e igualdad traducidas a lo educativo.

A la salida de Guignor ocupa la dirección de la escuela principal, otro francés, Juan José Capoulade quien llega a Chihuahua con su esposa Luisa Maulía quien se ocupa-

rá de la dirección de la escuela de niñas, la influencia de las ideas de estos franceses en la educación en Chihuahua permitirán el arribo a una sociedad a la que aspiraban los grupos liberales; pero la coronación de estas ideas serán con Guillermo Roussy otro francés que arriba a estas tierras en la primera mitad del siglo XIX; había realizado en el año de 1837 en la ciudad de México un trabajo de gran calidad, resumía su método de enseñanza impreso en la guía Roussy (1837) de las escuelas primarias en la parte primera, en la cual explicita lo concerniente a la lectura y la escritura, se destaca:

En esta primera parte allano una dificultad en la lectura, dando a las letras el nombre del sonido que tienen en la horación. Doi el abecedario reducido según la ortología moderna, i entresaco los vicios introducidos en la pronunciación. Reduzco el deletrear a sus verdaderos límites arreglo las lecciones a la naturaleza de la lectura, la ligereza de los niños ni su escasez de ideas, prolongo los ejercicios, a fin de que los niños no los aprendan de memoria y tengan que cautivar siempre la atención; los combino de manera que hablan al oído i a la vista, conportando y comparando los signos que tienen relación alguna, ya en la figura, ya en el sonido, de manera que los alumnos se puedan ejercitar por si solos según el fin del método; proporciono al maestro el instrumento, le dejo nomás el cuidado de hacer trabajar.

Para reducir la problemática de la lectura, debe de ser centrada en el fonetismo, el sonido que las letras obtienen al conjugarse con la suma de otras, se adecuaban las lecturas a los referentes con los cuales estaba en contacto el niño, de manera que éstas le

hablaran al percibir las por el oído y la vista, en la práctica estamos hablando de un método natural el cual requiere de la observación y manipulación de los objetos para su reconocimiento y posteriormente hacer su representación simbólica, esto para el caso de la enseñanza de una educación que partiera de la realidad de los estudiantes.

La presencia y las ideas innovadoras de los franceses educadores Guignor, Capoulade, Maulía, Roussy gestaron una corriente de ideas frescas, modernas y sobre todo útiles en la formación de la sociedad chihuahuense a la vez que prepararon el camino para que estas ideas se continuaran ahora con la llegada de nuevos educadores europeos como es el caso de Enrique Laubscher quien “por encargo del gobierno de Chihuahua realiza un diagnóstico de la educación” (Pérez, 2007: 27) y establece las Conferencias Pedagógicas, mismas que dictó en Chihuahua a los entonces profesores encargados de las escuelas de primeras letras, centradas en la enseñanza objetiva y en el fonetismo como método de lectura y escritura. Laubscher había publicado en 1880 su manual práctico para la enseñanza objetiva, utilizando por primera vez el método simultáneo como complemento de la enseñanza objetiva.

En 1892, llega a Chihuahua Alberto Vicarte un discípulo de Rébsamen y difundirá el método fonético entre los profesores chihuahuenses. La obra educativa chihuahuense se consolida con las visiones educativas modernas alimentadas en el siglo XIX con la visión francesa; con la visita y las conferencias pedagógicas del alemán naturalizado mexicano Enrique Laubscher y la

oleada de profesores formados en la normal para profesores de la ciudad de México y los alumnos de Rébsamen egresados de la escuela normal de Jalapa, podemos considerarnos herederos de una educación moderna que se estaba poniendo en práctica a nivel mundial.

Con los aportes de Laubscher y de Rébsamen en relación al método fonético o Rébsamen como se le ha llegado a conocer, es Vicarte quien nos traduce el cambio en el proceso de la lectura y la escritura; dicho método descansa en tres principios: la simultaneidad para el abordaje de la lectura y escritura de marcha analítico sintética ya que se parte de estructuras de palabras familiares al niño, para su descomposición en sílabas, letras (asociadas fonéticamente al contenido de las palabras), palabras y después proceder a su composición estructural.

En el año de 1906 (Aguirre y Rodríguez, 2008) surge el método del Profesor Gregorio Torres Quintero denominado Onomatopéyico que partió como su autor lo menciona de una adaptación del Orbis Pictus obra de Comenio para la enseñanza de las lenguas, método que regresa a las marchas sintético analíticas para la enseñanza de la lectura y la escritura; la polémica fuerte que se suscita en la época es en relación a los procesos de la marcha sintética analítica cuando en el siglo XIX se había tomado como universal el procedimiento de la marcha analítico sintética .

Un ejemplo para ilustrar el método onomatopéyico y que difícilmente podemos olvidar, partía de los sonidos que producían



las cosas generalmente de las más conocidas por el niño, mismas que se hacía su representación gráfica con ilustraciones o directo con la naturaleza para representarlas simbólicamente, objeto nombre y posteriormente se partía del análisis fonético de las letras para llegar a la composición de estructuras más complejas.

Los métodos de deletreo; silábicos; fonológicos, como el Rébsamen y el onomatopéyico, permitieron la alfabetización de los chihuahuenses y difícilmente hoy en día los maestros podemos desprendernos en nuestra enseñanza de la lectura y la escritura de tan valiosas aportaciones.

Conclusiones

Se espera que el presente recorrido histórico que se realiza en el cuerpo del trabajo, como un esfuerzo por contribuir al rescate de las distintas formas que se instrumentaron para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura resulte ilustrativo y motive a la vez nuevas interpretaciones, que en parte y por la herencia colonizadora recibimos los pueblos latinoamericanos.

Es seguro que el rescate de las formas de lectura y escritura antes descritas no conlle-

ven a la formación de lectores, sin embargo, como conclusión final podemos afirmar que un buen método de lectura y escritura asociado a una educación objetiva, práctica o significativa haciendo alusión a Ausubel, puede llevarnos a la formación de personas interesadas por la lectura, que tanta falta hacen en nuestra sociedad.

Referencias

- Aguirre L. y Rodríguez, M. (2008). *El método onomatopéyico, un diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio*. SOMEHIDE, Memoria, conocimiento y utopía. 5.
- Arredondo A. (2003). *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en La historia de México*. UPN, México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Barbosa, A. (1998). *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México: Editorial Pax.
- Hernández, G. (1999). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1827-1850*. Textos Universitarios. UACH.
- Pérez, F. (2007). *Contribución educacional de la escuela normal del estado de chihuahua en el periodo de la revolución mexicana*. Textos universitarios. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Roussy, G. (1837). *Guía de las escuelas primarias parte primera*. Méjico. Impreso por Miguel González. Calle de cadena número 13. Archivo histórico municipal fondo 1830-1840.
- Torre, R. (1960). *Thesaurus*, Tomo XV, números 1,2 y 3. Versión electrónica recuperado en: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/15/TH_15_123_222_0.pdf.



La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario

PATRICIA ISLAS SALINAS
MARÍA OLIVIA TREVIZO NEVÁREZ
ALBERTO HEIRAS TORRES

Profesores investigadores
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Cuauhtémoc
Instituto Tecnológico de Ciudad Cuauhtémoc

Resumen

En los últimos años el papel del profesor universitario se ha transformado, tanto en las características formales de su educación como en las funciones que realiza; la mayoría de los catedráticos universitarios no poseen una formación docente, son profesionistas que en un momento de su vida laboral asumen el rol de catedráticos, esto implica diferentes percepciones de autoeficacia en su práctica docente. Se observa en los resultados de esta investigación que aunque las bases docentes se le proporcionan en la capacitación institucional, no fortalecen del todo su autoeficacia, que aunque en este caso se considera aceptable, una de las dimensiones en las que más falla es en el aspecto de la evaluación. En lo referente a las dimen-

siones del diseño de objetivos, autorregulación y diseño de la planeación, coinciden en que se tiene la capacidad e intención pero en el momento de la ejecución tienen fallas mínimas.

Palabras clave: percepciones, docentes, autoconcepto, planificación.

Introducción

El propósito de la presente investigación es analizar e interpretar las percepciones de los docentes universitarios sobre la autoeficacia y su relación con factores que inciden en la práctica pedagógica en particular la planeación didáctica.

En este estudio se observa como el docente universitario planea sus actividades diarias, así como la ejecución y evaluación



de las mismas, evidenciando un perfil similar al de los profesores de todas las universidades del país.

Las creencias de autoeficacia son concepciones propias del docente que lo llevan a actuar de una manera determinada en la búsqueda del logro de las metas impuestas por el mismo y por la institución a la que pertenece en pro del aprendizaje de los estudiantes. Chacón (2006) plantea que la autoeficacia percibida por el docente afecta de manera positiva o negativa el ambiente de aprendizaje así como también la eficiencia y el auto concepto docente.

El profesor universitario debe reflexionar sobre su autoeficacia para asumir nuevos roles en la implementación de estrategias, habilidades y utilización de recursos. Lo anterior nos lleva a implicar algunos factores que pueden incidir en la percepción de autoeficacia en los docentes, uno de estos factores es la planeación didáctica ya que esta apoya lo que se quiere llevar a la práctica en el aula aun cuando no siempre se lleve a cabo fielmente, pero el hecho de elaborar esta planeación antes del inicio de un curso proporciona al docente universitario seguridad y claridad en sus acciones durante el transcurso del periodo de clases.

Con esta investigación se pretende demostrar la importancia de la planificación didáctica en el sentimiento de autoeficacia de los docentes universitarios, debido a que influye significativamente en la práctica docente, Prieto (2005) demostró que los profesores con un elevado sentimiento de autoeficacia están más dispuestos a innovar, a correr riesgos probando estrategias

nuevas, manifiestan más compromiso y entusiasmo por ser docentes.

La autoeficacia tiene que ver con la percepción que una persona tiene de sí misma y sobre la capacidad para realizar sus funciones de manera que esto le proporcione un sentimiento de seguridad; Bandura (1997) plantea que los individuos poseen un sistema interno propio que les capacita para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno, proporciona a la persona un mecanismo de referencia que es la base sobre la cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestra conducta (Gonzalo y León, 1999).

La reflexión sobre la práctica docente se determina en las acciones educadoras que se dan en los ambientes de aprendizaje, la planeación didáctica es una herramienta que el docente puede utilizar para que estas acciones sean efectivas, ya que al planear las estrategias, técnicas y recursos que van a apoyarlo en el aula para lograr los objetivos, habilidades y competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes, el docente universitario conseguirá un alto sentimiento de autoeficacia.

Lule (2003) señala que la práctica docente se compone de actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula, de acuerdo con una planificación e incluyen el apoyo a los alumnos en torno a un contenido programático.

La planeación didáctica puede ser flexible, el docente con esta herramienta puede abrir su mentalidad a la posibilidad de edificar sobre lo planeado, es decir, tiene la ca-



pacidad de reflexionar antes del momento de enfrentarse a los estudiantes en el aula y “moldear” su planeación de acuerdo al contexto y ambiente que ocurre en la misma, pues como lo saben quienes se dedican a la docencia, el sistema áulico, es un sistema vivo, con características propias y diferente a los demás, porque este ambiente es edificado por las personas que forman un grupo, dándole una personalidad y vida disímil, aun cuando se trate de grupos de estudiantes diferentes con la misma asignatura y en una misma universidad.

Estrategia metodológica

Para la adquisición de datos en sujetos donde la percepción, opiniones y sentimientos tienen mucha importancia, se diseñó un procedimiento donde los datos tanto cuantitativos como cualitativos se recaban en un mismo instrumento, ésta concepción pragmática del conocimiento, permite al investigador “abrirse a métodos múltiples, diferentes puntos de vista del mundo y diferentes supuestos, así como diferentes formas de obtener y analizar datos” (Guzmán y Alvarado, 2009).

Método de investigación mixto

Los métodos mixtos permiten mayor flexibilidad porque se adaptan a las necesidades del investigador y se obtienen tanto resultados cuantitativos como cualitativos por lo que lo más viable es aplicar instrumentos que evalúen las diferentes aspectos mencionados anteriormente, de los cuales algunos no son medibles y se requieren datos sobre opiniones, sentimientos y formas de pensar.

Instrumentos y técnicas para recabar datos

Se utilizó una adaptación de la escala que Leonor Prieto (2007) aplicó para medir la autoeficacia del profesor Universitario en un estudio realizado en Narcea, España.

La adaptación consiste en cinco preguntas abiertas relacionando la autoeficacia del docente con la planeación didáctica, en la segunda parte del instrumento el docente contesta 15 preguntas con una escala del 1 al 5, donde responde sobre la capacidad para realizar cada tarea relacionada con su planeación y las mismas preguntas acerca de la regularidad con que realiza dichas actividades, con una escala del 1 al 5.

En la tercera parte el docente se autoevalúa haciendo una sumatoria de su puntuación.

Sujetos investigados

La investigación se llevó a cabo con docentes universitarios pertenecientes a dos de las instituciones más importantes en la región de Cuauhtémoc, Chih., México: la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, división Cuauhtémoc; y el Instituto Tecnológico de Ciudad Cuauhtémoc.

Análisis y Resultados

Percepciones de docentes universitarios sobre la planeación didáctica como factor en la autoeficacia

La autoeficacia es la creencia de que uno tiene las habilidades para ejecutar los cursos de acción requeridos, corrigiendo el camino para lograr los objetivos planea-



dos, siendo eficientes mediante motivación propia, confiando en las propias potencialidades y capacidades, aprendiendo a manejar el tiempo y el trabajo en función de la visión, misión y las metas propias, a través de la disciplina adquiriendo herramientas y métodos para el trabajo, realizando las tareas de manera efectiva para ser capaz de llegar al éxito.

Esta concepción rescatada de los encuestados indica que la autoeficacia es un juicio de sí mismo sobre sus habilidades y capacidades para realizar una tarea que los lleve al buen ejercicio docente en el aula.

Considerando que la autoeficacia es innata en la medida que se tiene la predisposición natural a enfrentar retos y alcanzarlos, sin embargo, también puede aprenderse a pesar de las creencias acerca de las capacidades y habilidades personales, las cuales se construyen durante el crecimiento mediante el contacto social iniciando en el contexto familiar.

La mayoría de los conceptos que llevan el prefijo auto proviene del griego “autos” que significa *por o en sí mismo*, por ejemplo: autoestima, autoimagen etc., queriendo hacer referencia a la psicología del *sí mismo*, Roger (citado por Aquilino, 2003) lo refiere como el conjunto integrado de elementos que el individuo construye acerca de él mismo ya que cada individuo experimenta la realidad de un modo único y singular, afectando esto, la percepción de autoeficacia. El término personalidad se refiere al “desempeño de la persona”, así habrá personas que tienen una personalidad melancólica, entusiasta, etc., estos rasgos

de personalidad son innatos, se acentúan con el correr de los años y por la influencia del medio ambiente. Con lo dicho anteriormente podemos decir que la autoeficacia está relacionada en cierta manera con la personalidad individual ya que ésta, al creer que se cuenta con las habilidades necesarias para proponer y ejecutar cursos de acción se define según los rasgos de personalidad individuales. En otras palabras, la autoeficacia se puede aprender y adquirirá “un sabor distintivo” según el tipo de personalidad individual.

Planeación didáctica como elemento para reforzar la autoeficacia

La planeación didáctica es la parte medular en la propuesta de enseñanza del docente, es un instrumento para organizar las actividades docentes en el aula y para cumplir los objetivos que lleven al aprendizaje.

Si la autoeficacia es la creencia de que se tienen las habilidades para ejecutar los cursos de acción requeridos en el manejo de situaciones áulicas previstas, la planeación es el mapeo del cómo se habrán de ejecutar dichos cursos de acción. La planeación es necesaria porque lleva al éxito las actividades.

Una buena planeación didáctica aumenta las posibilidades y la frecuencia de obtener un sentimiento de autoeficacia constante, por lo tanto existe una correlación directa entre planeación didáctica y autoeficacia, es decir, si la primera no se lleva a cabo, la segunda no se alcanza en su totalidad.



La evaluación que realizan los estudiantes a los docentes es un elemento sumamente importante, pues el nivel de autoeficacia percibida afecta el esfuerzo, la dedicación, metas y compromisos de los docentes en su práctica. Los estudiantes también perciben cuando los docentes han llevado una planificación didáctica de las actividades áulicas. Según Ortega, Rosales, y Sánchez (2011) investigadores de la autoeficacia docente encuentran que el 83% de los docentes perciben su autoeficacia en relación directa con la preparación de los recursos didácticos más adecuados para desarrollar las actividades escolares, resultados muy similares a los encontrados en esta investigación.

El programa institucional de formación docente 2012, plantea una acción formadora nombrada *Programa de capacitación y desarrollo del personal académico* que pretende una formación integral y la adquisición de competencias para el desempeño laboral bajo el enfoque educativo centrado en el aprendizaje.

De igual manera las instituciones que nos ocupan poseen programas institucionales de formación y capacitación continua para sus docentes de acuerdo al modelo pedagógico que utilizan.

Análisis de datos obtenidos con la escala de autoeficacia en relación a la planeación didáctica

A partir del análisis de los datos obtenidos con el instrumento, se rescataron cuatro dimensiones: objetivos, evaluación, diseño y autorregulación.

Primera dimensión de análisis: Objetivos

“Al definir los objetivos se explica el resultado que se pretende obtener como resultado de este proceso educativo, dando mayor importancia a lo que hará al educando y no lo que hará la institución” (Aguilar y Vargas, 2010).

A partir de las preguntas del instrumento utilizado, los objetivos se identifican como una dimensión de análisis. La mayoría de los sujetos especifican a sus estudiantes los objetivos que se pretende alcanzar, además identifican claramente los propósitos de la temática estudiada en cada clase. De lo anterior se deduce que los docentes universitarios identifican, especifican y plasman en la planeación didáctica los objetivos semestrales del curso.

Segunda dimensión de análisis: Diseño

El diseño de instrumentos de evaluación acorde a los objetivos, la estructura de cada clase, la utilización de estrategias, técnicas de aprendizajes y recursos didácticos, constituye lo medular para la planeación didáctica. El docente selecciona y adapta cada uno de ellos de acuerdo a sus necesidades.

Los datos obtenidos muestran que la mayoría de los docentes universitarios se sienten capaces de diseñar los diferentes elementos que conforman una planeación, pero no lo realizan previo a la clase. Esto indica que tienen un alto sentimiento de autoeficacia en el diseño y menor medida en la ejecución.



Tercera dimensión de análisis: Autorregulación

En el análisis las siguientes categorías forman parte de la autorregulación del docente universitario:

- preparar material,
- adaptarse a las necesidades de los estudiantes,
- actualizar sus conocimientos para dominar el contenido,
- tener un pensamiento flexible al momento de instrumentar la planeación y
- darse tiempo de planificar.

Los resultados nos dicen que el docente universitario se siente capaz de hacerlo pero no se da el tiempo de ejecutarlo. Están conscientes de sus capacidades por su formación profesional, pero en la medida en que no corresponde al área docente esto incide en la disposición de ejecutar las actividades que tienen que ver con algunas de las categorías arriba mencionadas, por lo que requieren de un esfuerzo extra para empatizar con los estudiantes, entender sus necesidades y ajustarlas a la planeación, esto les genera un sentimiento de autoeficacia menor.

Cuando un docente tiene la capacidad de modificar sus pensamientos y adaptar su planeación a las necesidades de la clase, de tal manera que actualiza sus planes cuando se percata de que la planeación no resultó adecuada para el objetivo deseado, es decir a partir de un pensamiento flexible practica la autorregulación. De acuerdo con Schoenfeld (citado por García-Cabrero,

Loredo y Carranza, 2008) los procesos que ocurren antes de la acción didáctica dentro del aula, como la planeación, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos.

Cuarta dimensión de análisis: Evaluación

La evaluación es una dimensión que abarca en el instrumento las categorías de análisis siguientes: instrumentos necesarios para evaluar el aprendizaje y los criterios que se utilizarán durante el semestre en cada módulo. Planean la evaluación y los criterios de la misma pero no la llevan a cabo del todo, se observa una discrepancia entre lo planeado y lo ejecutado.

A menudo el docente define sus criterios de evaluación sin tomar en cuenta el currículo, por lo que según Martínez (2011) es fácil comprobar cómo algún docente “inventa” estos criterios hasta el punto de desvirtuar la evaluación que propone al alumno; estas malas prácticas evaluadoras se han venido realizando durante mucho tiempo, como resultado de la falta de capacitación del docente en este rubro y al parecer es este el más complicado elemento dentro de la planeación didáctica, esto indica que es necesario ajustar la evaluación del alumnado a la normativa curricular y de la evaluación referida por las políticas educativas de cada institución.

Por otro lado, el docente tiene la decisión y el poder de determinar los criterios e instrumentos de evaluación, lo cual lo hace que asuma actitudes protagónicas y autoritarias ante el estudiante.



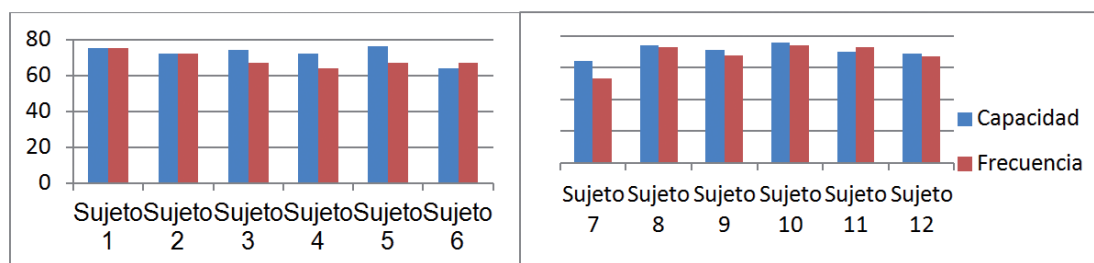


FIGURA 1

La evaluación es uno de los procesos finales de la planeación, el docente llega agotado a esta fase y por ende le dedica poco tiempo y atención, a diferencia de las otras dimensiones, es aquí donde otras de las dimensiones pueden ser de utilidad como la autorregulación ya que el docente en estas instituciones tiene la libertad de decidir cómo, en qué momento y con qué criterios evaluará.

Resultados generales

Clark y Jinger (citados por Monroy, 1998) señalan que la planeación didáctica implica procesos psicológicos en donde el docente manifiesta el deseo de que ocurra algo y además ayuda a que ese deseo se convierta en acción.

Existe un conflicto muy serio en los docentes entre planear o improvisar, los que planean manifiestan el deseo de ejecutar las acciones para tener los resultados esperados, pero entre el deseo y la ejecución existe un vacío.

La mayoría de los docentes encuestados, se sienten capaces de realizar una planeación didáctica y están conscientes de que esto es un factor que determina la autoeficacia, sin embargo, en el momento de la realización y ejecución de la mismas, demuestran según sus respuestas que su nivel

de compromiso para hacerlo de manera frecuente es más bajo, sin embargo están por encima del mínimo y encima del promedio (fig. 1).

En los resultados de esta investigación encontramos, cómo la evaluación es una de las dimensiones donde el docente se percibe menos auto eficaz.

Conclusiones

Los docentes universitarios en las instituciones que refieren a esta investigación se caracterizan por ser un colectivo amplio, diverso y seriamente problematizado, misma situación que se enfrenta en todo el país, según Hernández y Pérez (2011) esto puede deberse a que la mayoría de los catedráticos en las universidades son profesionistas sin formación docente, que no cuentan con herramientas didácticas y pedagógicas para su labor en el aula, amén de las que la propia institución les proporciona a través de capacitaciones en el modelo pedagógico en que cada una está inserta.

Según estudios de ANUIES (2000) y Gil (1994-1998) entre otras, determinan que el perfil predominante de los docentes universitarios mexicanos continúa siendo tradicionalista, el 77 % de los docentes comienzan su trabajo académico sin experiencia previa y cerca de un 80% admite





contar con una preparación didáctica deficiente; sin embargo, aquellos docentes que trabajan en estas instituciones y se consideran auto eficaces, tal vez por su actitud y compromiso ante las mismas o por su simple percepción, practican la autorregulación para adquirir las competencias docentes que necesitan para otorgar una educación de calidad a los estudiantes, cabe mencionar que la mayoría de los maestros encuestados se consideran capaces de realizar una planeación didáctica pero al momento de ejecutarla dentro del aula su sentido de autoeficacia disminuye.

Dentro de los aspectos menos favorecedores de la autoeficacia docente están todos aquellos que se refieren a los procesos de evaluación, según Díaz y Rigo (2003) este es el proceso en el cual los docentes se involucran menos.

Las dimensiones analizadas en esta investigación (objetivos, diseño, autorregulación y evaluación) como parte fundamental de la planeación didáctica indican que esta es un factor importante en la percepción de la autoeficacia.

Referencias

- Aguilar, J. y Vargas, J. (2010). *Planeación educativa y diseño curricular: un ejercicio de sistematización*. Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. / Centro Regional de Investigación en Psicología. México. En: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/140_planeacion_educativa_curriculum.pdf.
- Aquilino, P. (2003). *Fundamentos de la Psicología de la Personalidad*. Ed. Rialp. España.
- Bandura, A. et al. (1997). *Test of generality of self efficacy theory*. *Cognitive Therapy and research*, 4, p. 39-66.
- Chacón, C. (2006). *Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación docente de inglés*. *Acción pedagógica*, 15, 44-54. En: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17262/2/articulo5.pdf>
- Díaz, F. y Rigo, M. (2003). *Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en la educación superior*. *Revista de educación superior*. Vol. XXXII (3).Nº127. México.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gil, A. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM. México.
- _____. (1998). *Origen, conformación y crisis de los informadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso*. Tres décadas de políticas del estado en educación superior. ANUIES. México.
- Gonzalo, M. y León, B. (1999). *La Promoción de la Autoeficacia en el Docente Universitario*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. En: <http://www.uva.es/autofop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- Guzmán, A., y Alvarado J. (2009) *Fases y Operaciones Metodológicas de Investigación Educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación. México.
- Hernández y Pérez (2011). *Evaluación de la docencia a nivel universitario*. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Colima, México.
- Lule, M. (2003). *Analizar la práctica docente con dimensiones constructivistas: una experiencia de observación*. Universidad Veracruzana. Xalapa. México. En: www.uv.mx/facpsi/revista/documents/lulu.pdf
- Martínez I. (2011). *Los criterios de evaluación como detonante programación didáctica*. *Revista Avances en Supervisión educativa*. No. 14. En www.adide.org.
- Monroy, M. (1988). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM. México
- Ortega, F.; Rosales, R. y Sánchez B. (2011). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sujetos de la Educación Ponencia. En www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/.../0532.pd
- Prieto L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea. España.
- Programa institucional de formación docente (2012). Versión actualizada por la dirección general de desarrollo académico.

La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN

ANA GUADALUPE CRUZ MARTÍNEZ

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Resumen

La escritura en el nivel de posgrado ha sido tema de preocupación en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, en lugar de *pre-ocuparse*, se optó por ocuparse de la escritura a partir de la construcción de los textos con los que los estudiantes acreditan los diversos cursos y de la elaboración del proyecto de tesis. Lo que a continuación se presenta es la experiencia metodológica y los resultados del curso-taller *Redacción de Textos Académicos y de Investigación (RETAI)* que se llevó a cabo de forma presencial y en línea, tomando como base el principio discursivo del género académico con propósitos comunicativos. En este artículo se da cuenta del surgimiento del curso-taller, los contenidos que lo conforman, la metodología de evaluación entre pares que optimizó la revisión de textos propios y ajenos, así como de la prospectiva que dejó esta experiencia a nivel institucional.

Palabras clave: escritura en el posgrado, textos académicos, género académico, evaluación entre pares.

Introducción

La atención académica a la composición escrita en la Educación Superior en México, continúa como una asignatura pendiente. El tema de la escritura en el contexto docente e institucional no rebasa la frontera de *pre-ocuparse*, más que de ocuparse del problema. Existen esfuerzos *on line* en algunas instituciones nacionales como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y el Instituto Tecnológico Autónomo de México, sin embargo estas propuestas, que aunque son un buen apoyo, no dejan de ser herramientas remediales.





Entre los docentes del nivel universitario, los comentarios sobre el déficit escritural con el que los estudiantes llegan a las aulas son recurrentes, en el caso particular del posgrado en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN en lo sucesivo) los alumnos “deben” desplegar estrategias de sobrevivencia para construir escritos ya que son éstos la única manera de acreditar determinados cursos.

Para el caso de América Latina, en países como Argentina, Venezuela, Chile y Colombia, la composición escrita y la redacción académica, son tareas que se encuentran incorporadas curricularmente a los diversos programas educativos. La composición escrita en la universidad es una responsabilidad de todos los docentes. En México, sigue siendo una tarea pendiente.

La preocupación por la escritura en la Educación Superior es uno de los temas emergentes; actualmente en la Universidad de Santa Bárbara, California, Charles Bazerman y su equipo de investigación, han puesto en marcha el proyecto *Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en América Latina* (ILEES) con el que se pretende delinear un mapa exhaustivo del desarrollo de la escritura en la Educación Superior en Latinoamérica a través de los sitios de práctica y las iniciativas de investigación.

La escritura en el nivel de posgrado requiere de grandes esfuerzos. En este nivel, el alumno ha de movilizar conocimientos, aprendizajes, habilidades y capacidades para la construcción de un texto académico. No solo son los saberes temáticos, también

son aquellos sobre las formas escritas y la escritura de determinado texto.

La Unidad 241 de la UPN, no ha estado exenta de *pre-ocuparse* por el problema de la composición escrita en el posgrado; por varios años ha dado respuestas remediales y aisladas con talleres, cursos, algunos seminarios en los que el objeto de atención ha sido la escritura. Sin embargo, esto no ha resuelto el problema.

A partir del primer semestre del 2014, con el programa de Maestría en Desarrollo Educativo, línea Prácticas Curriculares de la Formación Docente, se inició en la institución un curso-taller de redacción académica permanente dirigido a estudiantes y egresados no titulados del posgrado. Lo que se presenta en este escrito es la experiencia vivida durante el semestre, así como de los avances obtenidos. La dinámica del curso-taller se sustentó bajo tres principios: 1. Género científico-académico, 2. Evaluación entre pares, y 3. Evaluación auténtica y aprendizaje centrado en el estudiante.

El propósito de este trabajo es el de compartir una iniciativa institucional para el abordaje de la redacción académica en el posgrado y la evaluación entre pares como estrategia para la revisión y retroalimentación de la redacción académica. Para fines documentales y de explicitación, el escrito se ha organizado en los siguientes apartados: problematización, justificación, objetivos, fundamentación teórica, metodología, resultados preliminares, conclusiones y referencias bibliográficas.

Problematización

La composición escrita y la redacción académica son una necesidad sentida entre los estudiantes de la maestría. Los alumnos al concluir el primer semestre advierten la complejidad que les implica la elaboración de su proyecto de investigación, aducen que una dificultad es el desconocimiento metodológico para la construcción del proyecto, y otra, la gran pregunta: “qué voy a decir”. Las manifestaciones de frustración, dicen, han sido muchas. El otro referente es la recuperación escrita que se hizo durante la aplicación de un diagnóstico, sobre las dificultades que encuentra el estudiante al empezar a escribir.

En el diagnóstico se detectaron dificultades temáticas, discursivas y lingüísticas. Dentro de las primeras, comentan su desconocimiento sobre el tema: “empíricamente lo he vivido” y la búsqueda de fuentes documentales: “además, nadie me dice dónde y cómo buscar”. Las dificultades discursivas: “no sé qué tipo de escrito es, ni cómo estructurarlo”, “la forma de ir articulando párrafos en un escrito”, “cuál es el propósito del escrito”, “no sé cómo argumentar y qué tipo de argumentos usar”, “cómo conectar las ideas en los párrafos”. Como problemas lingüísticos, donde los estudiantes presentan dificultades gramaticales como la acentuación, ortografía y puntuación. Un alumno comentó que “escribir me provoca angustia”.

Los estudiantes de la maestría a través de la coordinación del programa, decidieron hacer la solicitud a la dirección de la Unidad 241 para que les dieran un curso de redacción. La dirección de la escuela apoyó

la iniciativa de los alumnos y organizó el Curso Taller de *Redacción de Textos Académicos y de Investigación* (RETAI). Las preguntas que guiaron el proceso para su diseño fueron: ¿Cuáles son los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre la escritura académica? ¿Cómo identifican una redacción académica, de una que no lo es? ¿Cuáles son los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre la escritura especializada y científica? ¿Qué ubicación hace el estudiante de sí mismo ante el conocimiento de los diversos modelos de escritura? ¿Cómo planifica el estudiante sus textos? ¿Cómo evalúa un escrito?

Justificación

La redacción académica se enseña y se aprende escribiendo, revisando textos propios y ajenos. La redacción académica es una actividad institucionalizada que lejos de realizarse en solitario, debería formar parte de las actividades colaborativas de aprendizaje, máxime en la Educación Superior en la que la escritura se complejiza, ya que no solo se trata de evidenciar los conocimientos adquiridos en el análisis disciplinar, sino que con la escritura el estudiante transforma su conocimiento.

Los temas latentes durante la ejecución del curso-taller fueron escritura y evaluación (valoración) de la escritura. En cuanto a escritura fueron pertinentes los contenidos vinculados a modelos de escritura, tipología textual, género académico, textos especializados y científicos. La oportunidad de trabajar con estos contenidos, permitió que los estudiantes adquirieran elementos conceptuales y metodológicos para



la redacción de los textos académicos más comúnmente solicitados en el posgrado, así mismo, sentaron las bases para la construcción de un texto científico.

La dinámica permanente para la evaluación-valoración de la escritura fue a través de pares. Esta manera de evaluar avizoró nuevas oportunidades de aprendizaje tanto para los alumnos como para la coordinación del taller. Lo *aprendido* pasó a formar parte de lo *aprehendido*. De una actitud insegura y frustración inicial, por parte de los estudiantes, a una actitud de cierta seguridad y respeto al otro. El curso-taller se convirtió en un espacio de aprendizaje académico valorado por los estudiantes de posgrado; después de su culminación se propone trabajarlo de manera permanente. Una de las metas es obtener la titulación del alumnado de la maestría, pero también que los estudiantes-egresados se inicien en la divulgación de sus saberes y de la investigación.

Objetivo

Esta experiencia pretendió proporcionar a los estudiantes de posgrado herramientas teóricas y metodológicas para la redacción de textos y géneros académicos y de aquellos que se originan como producto de la investigación, con la finalidad de consolidar la producción escrita en la construcción del texto científico, y con ello, incursionar en el ámbito de la divulgación del conocimiento.

Fundamentación teórica

Como ya se apuntaba en párrafos anteriores, los dos conceptos sobre los que se

diseño y llevó a cabo el curso taller fueron *escritura y evaluación-valoración*. De manera vinculatoria al concepto de escritura está el de textos, géneros académicos y discurso escrito. Al de evaluación-valoración, se halla la concepción de aprendizaje orientada al estudiante, a partir de los principios de la evaluación auténtica.

De acuerdo con Cassany (1999) la escritura es una manifestación lingüística intencionada y contextualizada; es un hecho social que se hace presente en un espacio y tiempo determinados con la venia de ser compartida por una comunidad específica. En este sentido, la escritura es funcional a partir de que se transforma en texto convencionalizado por un determinado código alfabético, pictórico, cromatico, etc. que cobra sentido en una determinada cultura. La escritura nace de una necesidad colectiva que la impulsa. Por lo tanto, “la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación” (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996; citados por Castelló, 2007: 49).

La escritura es la herramienta académica que da vida recursiva a los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos; tienen un efecto como actos de comunicación académica.

Escribir textos académicos es una actividad de construcción del texto propio, a partir de textos ajenos (intertextualidad), que da lugar a un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas... producir textos académicos [es] una actividad que concibe el producto y la producción conjuntamente, en



una perspectiva interactiva que asume el diálogo entre escritor y lector (Teberosky, 2007: 18).

El ámbito académico ha construido un género para dar a conocer lo que sucede en las aulas y en espacios disciplinares. Un discurso escrito en el que se moviliza la teoría, la exploración y la empiria. Es el discurso especializado, académico-científico.

Al respecto, Parodi (2005: 23) sostiene:

un modo de aproximación a los géneros especializados escritos en la academia, es partir desde el supuesto de que los materiales escritos empleados por los estudiantes en su formación universitaria cotidiana revelan tanto los tipos de textos como los rasgos representativos de su disciplina.

La evaluación del escrito académico en el posgrado cumple una función que va más allá de la acreditación de un curso, no se trata sólo de certificar saberes” (Carlino, 2012: 107) sino de proporcionar al estudiante “retroalimentación sobre su propio texto y la incorporación de las voces ajenas y de conocimientos ajenos (Beke, 2011: 132).

Para el desarrollo del curso-taller, la evaluación-valoración de la escritura se asume en contextos situados y orientada al aprendizaje del estudiante, a partir de algunos principios de la evaluación auténtica:

1. Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas,
2. Desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales, y de esta manera conjugar tanto la enseñanza como la evaluación,
3. Proporcionar a los alumnos

los apoyos necesarios para realizar la actividad,

4. Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo,
- y 5. Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y los mecanismos de evaluación que se emplearon (Vallejo y Molina, 2014: 18).

Para la evaluación de los trabajos escritos entre pares, se recuperaron los diez principios propuestos por Carlino (2012):

1. Reflexionar sobre el destinatario y el propósito del texto,
2. Dar a conocer los criterios de evaluación antes de ponerse a escribir,
3. Se enseña qué y cómo revisar,
4. Ofertar tutorías para discutir borradores intermedios,
5. El docente retroalimenta la primera versión de lo escrito para posibilitar su reescritura optimizadora,
6. El docente da una valoración global, además de señalar problemas locales,
7. Hacer explícito el efecto de lo escrito sobre su destinatario,
8. Se provee una escala de evaluación que detalla los rasgos de las producciones correspondientes a cada nota,
9. Los alumnos discuten y contribuyen a delinear los criterios de evaluación, y
10. Los alumnos, con guías del docente, leen y comentan las producciones de sus compañeros, para aprender a internalizar el punto de vista del lector, necesario para escribir en la academia (p. 112).

Metodología

El curso-taller desarrolló en sí mismo un proyecto de intervención. Durante el desarrollo del curso-taller, se pusieron en marcha supuestos de la investigación acción que plantea Stenhouse (1984) y Elliot



(1993): los estudiantes aprenden investigando e indagando, con ideas guía, sobre su propia práctica y con aquellas que le son comunes; no se trata de conseguir resultados, sino de valorar el significado práctico de lo que se hace; cómo ser coherente entre la práctica y determinados principios pedagógicos; mejorar la calidad de la práctica misma.

Diseño y ejecución del curso-taller Redacción de Textos Académicos y de Investigación (RETAI): El curso-taller adoptó un carácter institucional. Fue avalado por la dirección de la Unidad 241 de la UPN. Estuvo dirigido a estudiantes de maestría y doctorado, así como a estudiantes egresados que aún no obtienen el grado. La invitación fue abierta; se publicó en la página web de la Unidad 241 de la UPN. Inició en marzo y concluyó en junio.

Se organizó en dos grandes temas: 1. Redacción académica y 2. Géneros académicos. Para el primer tema se revisaron aspectos sobre la redacción académica y sus implicaciones lingüísticas y discursivas, los modelos de redacción y la revisión de experiencias exitosas en América Latina sobre las características de escritura en el posgrado. Durante el segundo tema se revisó una introducción a la teoría de los géneros académicos en el que se abordaron sus características según el propósito comunicativo; finalmente se trabajaron los textos académicos, especializados y científicos, las características que los distinguen y su construcción.

Se programaron 30 horas presenciales que estuvieron organizadas en 10 sesiones presenciales y 70 horas de trabajo indepen-

diente en línea. Se conformó una plataforma (<http://retai.upnslp.edu.mx>) en moodle a la que los estudiantes podían recurrir libremente para la consulta de los materiales documentales de apoyo, revisar las actividades por sesión y subir comentarios o trabajos en el espacio de tareas.

La revisión inicial de los escritos fue sobre textos propios: la construcción del estado del arte, la justificación y la problematización del proyecto de tesis. Para el primero y segundo escrito se proporcionaron a los participantes insumos lingüísticos, discursivos y mínimos básicos de metodología de la investigación. Algunos insumos fueron la relación de marcadores textuales y su empleo, uso de elementos paralingüísticos en el escrito, la organización y estructura del párrafo así como información ejemplificada sobre los diferentes géneros de la escritura académica. También se realizaron ejercicios para identificar la actitud y el compromiso del autor con el texto, para ello, se recuperó el esquema propuesto por Bolívar (2014) sobre las categorías y subcategorías fundamentales en el uso de la modalidad en relación con el tipo de modalidad (deóntica o epistémica): modalidad, modalización, modulación, compromiso modal y atribución.

Para el tercer escrito, los indicadores fueron: enumeración de párrafos, signos de puntuación, marcadores textuales, oraciones principales y las formas argumentativas, estructura metodológica de la problematización del proyecto de tesis. Para cada uno de los indicadores existía un código de señalización que debía ser identificado en el escrito.



Sujetos: Al curso-taller se inscribieron 18 estudiantes. De estos, 10 son estudiantes del 2do. semestre de la Maestría en Desarrollo Educativo, tres egresados de la Maestría en Educación, campo Formación Docente y Práctica Profesional de la subsección de Cedral, S.L.P. del Centro Regional de Educación Normal (CREN) y cinco egresados de otros programas de posgrado que oferta la Unidad 241.

Evaluación-valoración del escrito: La evaluación-valoración de los escritos se realizó de manera presencial. La dinámica fue entre pares bajo criterios e indicadores proporcionados por el coordinador del curso-taller. Las recomendaciones generales para la revisión de los textos fueron de carácter discursivo y lingüístico. Para ello, se les solicitó a los estudiantes elaboraran un cuadro comparativo a partir de la revisión de tres documentos; uno de Cassany *La textura escrita* (2010: 162-173) y dos de Serafini, *Dudas lingüísticas y La puntuación* (2009: 203-318).

El cuadro comparativo apoyó en mucho a los participantes, ya que les permitió una identificación conceptual de las características discursivas y de las lingüísticas. Con este ejercicio teórico conceptual se revisaron los escritos. Discursivamente se obtuvieron los propósitos comunicativos de los textos así como la ubicación del destinatario-lector virtual. Lingüísticamente se revisaron la coherencia y cohesión. Es decir el entramado de sentido entre los párrafos y la consistencia sintáctica (los aspectos lexicogramaticales y paralingüísticos). Los asistentes re-descubrieron y re-encontraron aprendizajes que ya poseían sobre el español como lengua materna.

Escritos especializados y de investigación: Para el análisis y revisión de los textos especializados y de investigación, se trabajó con modelos de textos de revistas especializadas en educación (*Perfiles Educativos*, *RIES*, *Revista de Educación Superior*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*) de las que se obtuvieron los criterios editoriales, las características tipográficas y de estructura de cada una de éstas. Y para la elaboración, se proporcionaron a los estudiantes documentos guía para la construcción de un ensayo, artículo científico, informe de investigación, reporte de investigación, reseña crítica y ponencia. Particularmente, para la revisión y construcción de la introducción de un artículo científico se trabajó con el modelo CARS (*Create a Research Space*) de J. Swales (1990). Este autor propone una estructura en la que se identifican los pasos retóricos a seguir para construir una introducción de un artículo científico: 1. Generalizaciones sobre el tema, 2. Descubrir “el nicho” o espacio vacío al que aportará el tema a tratar, y 3. Ocupar “el nicho”, esto es la propuesta o intervención en ese espacio vacío del conocimiento sobre el tema.

Resultados y prospectiva

Los resultados que se presentan, son producto de la respuesta dada al propósito que orientó el diseño y ejecución del curso-taller y fundamentalmente de la opinión y productos que los propios estudiantes construyeron al término del curso-taller.

Cada uno de los estudiantes elaboró un artículo científico que será dictaminado por el comité editorial de la *Revista Edu-*



cación y Sociedad, órgano de difusión de la Unidad 241 de la UPN. Para la mayoría de los estudiantes será la primera ocasión que aparecerá publicado uno de sus escritos.

La recuperación de la voz de los estudiantes en cuanto a las ventajas de contar con un curso-taller permanente de RETAI en la Unidad 241 de la UPN, se dio en dos momentos. En el primero se realizó un diagnóstico en el que se solicitó a los participantes manifestaran las principales dificultades que advierten al escribir; el segundo, al final, al recuperar los aprendizajes obtenidos durante el trayecto del curso-taller.

Al principio, algunas de las dificultades manifestadas: “la angustia de no saber cómo iniciar”, “ausencia de palabras conectoras”, “dificultad para parafrasear”, “el conocimiento del tipo de texto que se va a escribir”, “la estructura del tipo de texto”, “la forma de ir articulando los párrafos en un escrito”, “identificar cuál es el propósito del escrito”, jerarquizar las ideas sobre lo que se quiere escribir”, “conocer la estructura de un párrafo”.

Algunos de los aprendizajes obtenidos: “la importancia de expresar las necesidades académicas. Cuando solicitamos apoyo para la redacción de nuestra tesis, no imaginábamos que se abriría una ventana tan grande... El curso-taller ha resultado uno de los mejores soportes en nuestro trayecto. Si bien es cierto que falta mucho por recorrer, ha permitido la percepción de esos ‘pequeños detalles en la escritura’”, “el apoyo entre pares. No sólo es dar cuenta de que, como se dice vulgarmente, ‘se cojea del mismo pie’, sino el hecho de que

el curso-taller permitió encontrar, en los otros, miradas distintas a un mismo objeto”, “reflexionar sobre la propia forma de redactar”, “analizar los textos entre compañeros que resultaban desconocidos al inicio”, “aprendí a leerme, a hacer una crítica de cómo escribo, las palabras que utilizo, a quién va dirigido, pero, sobre todo, a comunicarme desde mi postura en el trabajo de tesis que realizo”.

Sobre la evaluación-valoración de los escritos dicen: “aprendí y me convencí de que todo escritor puede cometer errores. Esto me dio confianza para intentar redactar mi trabajo de tesis y mejorarlo”, “el análisis que hacíamos de los textos me ayudó a llevarlo a cabo con mi tesis”, “si antes procuraba tener cuidado al escribir, cuidando principalmente la puntuación y la ortografía, ahora, con conocimiento de causa reconozco también que se debe cuidar la forma en lo argumentativo y en la intención comunicativa”, “las interacciones entre pares, permitió enfrentar la mirada del otro”.

Otro de los resultados es la continuidad del curso-taller al interior del Seminario de Tesis II, en el que se trabajará con el proyecto de investigación de cada uno de los alumnos, bajo revisión entre pares, con productos escritos a metas concretas. Esto favorecerá la eficiencia terminal. Asimismo, acercar a esta actividad a los directores de tesis. Para el caso de los estudiantes egresados, se les hizo la invitación a seguir participando con el grupo que actualmente se encuentra cursando la maestría.

Esta experiencia se ha valorado institucionalmente, de tal suerte que a partir de septiembre se trabajará de manera inter-



disciplinaria con los docentes adscritos al programa de Psicología Educativa, de reciente creación en la Unidad 241.

Conclusiones

Esta experiencia deja como alternativa la continuidad de un trabajo a mediano y largo plazo, sin embargo, no puede hacerse en solitario. Se requiere de la atención de los docentes que tienen a su cargo los diversos cursos del programa académico.

La evaluación-valoración entre pares resultó ser una opción didáctica pertinente para el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la composición escrita en el posgrado, pero se hace indispensable la opinión y valoración de los expertos en temáticas específicas. De esta manera, se seguirá el proceso de formación de los estudiantes para la evaluación entre pares, ya que no solo se revisará la escritura sino disciplinadamente qué dice el escrito.

Una de las tareas pendientes que deja este trabajo es la autoevaluación. Se contempla el inicio de un proceso reflexivo y autocrítico en el que se tome el escrito como objeto de evaluación. Es la escritura la que vehicula los conocimientos, habilidades y capacidades, incluso la actitud ética del estudiante. De esto debe dar cuenta la escritura.

Bibliografía

Beke, R. (2011). *El conocimiento ajeno en las disciplinas. Referencias y citas*. Lectura y Escritura para la Investigación. Caracas: Universidad Central de Venezue-

- la. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Bolívar, A. (2014). *Taller: Lectura y Escritura para la Investigación*. Jornadas sobre lectura y escritura académica y científica. Cátedra UNESCO. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Mayo 2014.
- Carlino, P. (2008). *Revisión entre pares en la formación de posgrado. Lectura y vida*. Recuperado en <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/2902Carlino.pdf>
- _____ (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Lo escrito desde el análisis del discurso*. Lexis: Revista de lingüística y literatura, 23 (2). Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=130537>
- _____ (2010). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2007). (Coord). *El proceso de composición de textos académicos*. Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. pp 47-82. España: Graó.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Parodi S., G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras: Encuentro entre lingüística e informática*. Discurso especializado e instituciones formadoras. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Proyecto ILEES: *Hacia un mapa exhaustivo de la escritura en la educación terciaria en la región*. Recuperado en <http://www.ilees.org/>
- Serafini, M.A. (2009). *Cómo se escribe*. México: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Swales, J. (1990) *Research articles in English*. Genre analysis. English in academic and research setting. 110-176. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teberosky, A. (2007). *El texto académico. Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Conocimientos y estrategias. 17-46. España: Graó.
- Vallejo R., M. y Molina S., J. (2014). *La evaluación auténtica en los procesos educativos*. Revista Iberoamericana de educación. 64. Recuperado en <http://www.rieoei.org/rie64a01.pdf>



Estrategias micropolíticas: una mirada a la dirección escolar

KARINA EDITH ALVA AGUILAR

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Torreón

INVESTIGACIÓN

Resumen

Una mirada a la dirección escolar, desde la etnografía y las historias de vida, define el eje de esta investigación. La directora, como sujeto en la escuela, y sus relaciones en la acción directiva, están colocadas en el primer plano de la reconstrucción de la realidad social en un ámbito específico. ¿Qué acciones y conocimientos puede generar la experiencia personal y profesional de una maestra al constituirse en directora de escuela? Con esta pregunta derivada del interés por explorar cómo la vida de un individuo está conectada con historias colectivas y con los cambios estructurales del contexto en el que se inscriben, se traza una línea hacia la exploración de la vida de la directora, en el contexto profesional, personal y político, a través de las estrategias desplegadas para dirigir una escuela.

Palabras clave: sujeto, experiencia, acción directiva, micropolítica, gestión escolar

Ser directora: construirse en la experiencia

La investigación produjo una historia que fue reconstruida siguiendo las narrativas de Lucía –directora de una escuela primaria pública– y de algunos profesores que han trabajado con ella. Integra explicaciones e interpretaciones realizadas en las relaciones micropolíticas. A través de entrevistas abiertas, Lucía comparte cuándo y cómo llegó a ser directora. Señala los problemas que ha enfrentado, las maneras en que ha buscado su profesionalización, así como las estrategias para cultivar la relación con maestros y padres de familia para lograr que sea una “buena escuela”. Los profesores –por su parte– ofrecieron sus propias versiones. El análisis empírico fue dirigido en torno a los saberes y las



valoraciones sobre la escuela, que configuran a la Directora como agente clave en la micropolítica escolar y la relación con las pautas discursivas de un proyecto que atraviesa la vida profesional e institucional: los discursos que sostienen las propuestas de una nueva gestión para la escuela pública.

La reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela (Rockwell, 2009) y los relatos biográficos de una directora (Delory, 2009) desde una posición política, no solo permiten representar la trayectoria profesional, sino también producen una narración diacrónica de las acciones más significativas en la constitución de sí y de la escuela que dirige (Foucault, 1981).

Cada experiencia, cada cruce de la trayectoria personal con la trayectoria laboral y los contextos de realización, configuran la acción directiva y contribuyen a significar los modelos de gestión construidos en esos itinerarios.

Cada relato nos permite situar la constitución subjetiva como producto de las relaciones socio-históricas en las que se configuran las tramas que se tejen en la escuela, especialmente las relaciones entre directora, maestros y padres de familia que fueron ampliamente documentados en el informe final.

El propósito de este texto es ofrecer algunas imágenes que dejan ver la posición y las relaciones en la constitución como directora. Se trata de acotamientos en la trayectoria laboral y personal que dan lugar a ciertas racionalidades y formas de hacer que sustentan su participación directiva y el modelo de gestión que promueve.

Llegar a la Dirección de una escuela

La vida profesional de un docente está marcada por acontecimientos que no siempre representan el fin de una intervención estratégica. En el trayecto profesional que posibilita llegar a ocupar la dirección de una escuela, cuenta la antigüedad en la zona o los puntos escalafonarios (Sandoval, 1986). Ocupar una dirección conlleva cambios en el actuar, ya que se deja el aula, a los niños y la enseñanza formal, para ubicarse en ese espacio micropolítico, que supone un sistema de relaciones más complejo, retos, conflictos y situaciones desafiantes implícitas en la consigna-fin de dirigir una escuela.

En esta investigación, la acción directiva fue analizada en dos perspectivas: desde lo *macroinstitucional*, explorando el potencial productivo de los discursos de políticas educativas (Foucault, 1981; Popkewitz, 1994); y en una mirada *micropolítica* (Ball, 1989) desde la cual se analizaron los sucesos y prácticas de los actores en el espacio escolar. Se parte de cuestionar los sentidos que imprime la definición de una figura institucional reconocida como indispensable para la gestión y logro de metas educativas encaminadas a mejorar la calidad de educación en el país. El liderazgo directivo, se integra como componente de la nueva gestión de la escuela pública, sostenida como línea de política, en las reformas de las últimas dos décadas ¿pero qué ocurre en las escuelas?

El énfasis en definir a los directores como líderes, se relaciona con el proceso de llegar a ser directora, porque la autorización es la que confiere nombramiento



de manera oficial y de manera legal, pero la capacidad de dirigir, la autoridad en los procesos institucionales, es decir, ser director o directora, se construye día a día, se gana en las relaciones y estrategias desplegadas en el campo.

En el contexto escolar casi la totalidad de los directivos del nivel de educación básica acceden al cargo después de haberse desempeñado como docentes durante varios años. Así, la experiencia docente constituye el elemento más significativo que acompaña al director/a en el momento que asume el encargo institucional.

A Lucía, esta experiencia la ha llevado a construir una visión sobre la organización de la escuela y de las formas específicas en las que se establece la relación con agentes internos y externos de la comunidad escolar: “Tengo 33 años de servicio, he trabajado en esta escuela 25 años y desde hace seis años, soy directora. Primero fui subdirectora por un año y medio y después se jubiló la directora y yo pasé a ser directora” (R102-05).

Luego de su nombramiento como directora Lucía decidió estudiar, “prepararse para asumir” el puesto. Se adscribió a los discursos de las propuestas gubernamentales que promovían la formación de directivos como agentes fundamentales del cambio.

El quiebre significativo en la trayectoria profesional que representó llegar a ser directora, la llevó a buscar “la profesionalización”, desde su convicción de que se requieren competencias profesionales diferentes de las de un docente. Desplegó una gran actividad formativa, su historia se vincula con los proyectos institucionales. Estaba

concluyendo estudios de Licenciatura y se vio impelida a participar en cursos de actualización y diplomados. Uno de los más valorados es el del Programa Escuelas de Calidad del cual destaca la revisión de materiales bibliográficos que recomiendan las relaciones entre la escuela y los padres de familia, a partir de los cuales fue desplazando su postura como maestra, negada a la intervención de los padres:

Yo estuve primero en la licenciatura (en la Universidad Pedagógica Nacional) y los textos que leí me abrieron la mente, porque yo (...) era una de las maestras que no aceptaba que el padre entrara (...) a mi salón. Después tomé los diplomados para directivos. Esos me han cambiado personal y profesionalmente. Aprendí a involucrar a los padres de familia dentro de la escuela. Hemos tenido muchos problemas en el pasado desde que yo era maestra, pero todo esto ha cambiado (...) ellos ayudan bastante, cuando se les da oportunidad... (R 1 EDIR2).

El discurso educativo actual la ha sensibilizado, su visión como maestra y los cambios que se han producido al llegar a ser directora, le permiten valorar la experiencia de su preparación profesional en espacios institucionales y se adscribe a los discursos sobre la gestión como base para decidir lo que puede realizar en la escuela y para el mejoramiento de la calidad escolar. Es enfática al referirse a la vinculación de la directora y padres de familia como agentes clave. Defiende su interés por encauzar el funcionamiento del plantel a su cargo, definiendo las metas, estrategias y políticas que busca implementar, involucrando a los padres de familia.



Si consideramos que la gestión escolar, remite al gobierno de la escuela, la dinámica producida para legitimar o restringir la participación de los docentes y padres de familia, va cobrando forma en la trama de relaciones que la acción directiva fomenta e impulsa. En el caso de Lucía: “el perfeccionamiento de los directores no se produce de manera esencial; a través de prescripciones, de teorías, de cursos, de reglas que le transmiten personas que están fuera del contexto escolar” (Santos Guerra, 1994: 172) sino en las relaciones micropolíticas que hacen posible que sus estrategias definan el campo de acción para los demás.

La oportunidad de moldear su estilo y estrategias de gestión, de construir un perfil como protagonista del contexto escolar o ser parte solo del paisaje institucional radica en la manera en cómo aparecen las imágenes de lo que le significa la escuela y de sí misma como directivo, cada imagen la constituye como agente social y político dentro del contexto escolar:

La escuela para mí... es lo máximo, lo que siento es que es una gran responsabilidad y como un reto a ser competitiva con la escuela privada. En todos los ámbitos: busco que no sea una escuela común y corriente, que sea de calidad (RI22-05-07).

Se asume a sí misma como elemento clave en un proceso de búsqueda de la calidad educativa, de la competitividad entre la escuela pública y la privada, será insistente en señalar que si la dirección de la escuela no está involucrada y comprometida con los requerimientos actuales de la sociedad, difícilmente mejorará la calidad de la educación. Su imagen como directora la ubica

como responsable, mediadora entre el currículo y las exigencias que van destinadas a los maestros dentro de la escuela.

La forma de pensar sobre la tarea educativa, las funciones de la escuela y las normas a las que está sujeto el ejercicio de la acción directiva, las expresa vinculando su condición profesional, laboral y personal:

Ser directora para mí es responsabilidad... porque me toca administrar recursos humanos, sacar la cara por todos. Y sacar de cada uno lo mejor. Si no lo hacen, a lo mejor hay que enseñarles, y eso también es parte de mi trabajo. Cuando uno quiere su trabajo lo disfruta. Pero además, es más fácil cuando delego autoridad, es menos pesada la carga, y agrégale que te pagan por lo que te gusta, ¿qué más quieres? (R222-05).

A la posición que ocupa formalmente atribuye el valor de la responsabilidad y “eficientar” la administración, términos relacionados con los discursos sobre la gestión educativa. En un primer plano, se ve a sí misma como responsable del centro escolar; da la cara por todos, supone la autorización para tomar decisiones que muchas veces no son aprobadas por todos los docentes, pero como líder, siguiendo el discurso administrativo, es ella quien decide cuándo y cómo delegar, y en quién o quiénes.

Recién nombrada, algunas de sus decisiones como directora transgredieron elementos ya sedimentados en la cultura escolar, de la cual era parte, pero en su nueva posición se requiere tener una mirada distinta:

Los primeros problemas fueron con la sociedad de padres de familia; no



eran mis problemas, pero yo los recibí. Problemas de organización y económicos. Con la cultura en padres de familia y alumnos, con los maestros, las inasistencias, llegadas tarde, no había respeto entre ellos, de organización de trabajo con los maestros, no estaban actualizados en muchas cosas, no planeaban, confundían contenidos con actividades y no se les exigía que planearan (R302-05).

Se enfrentaba a “problemas heredados”, presentes antes de asumir la dirección, sobre los que ahora sí podría realizar incidir. Estratégicamente, el discurso de la directora opera más en un plano institucional, básicamente administrativo, de gestión de recursos y de control de intereses, para garantizar lo que se concibe como el apego a la normatividad: se refiere a las situaciones en la que el director se respalda, decide o limita a los otros, bajo las condiciones establecidas en un documento oficial y que su acción queda acotada por éste, “... les voy a pedir, no lo que yo indique, sino lo que indica el programa: Y es que estemos nosotros, 10 minutos antes de la hora” (R 20 OR-26-02).

La dinámica particular adopta distintas formas y el ejercicio del poder se produce en distintos niveles. Se caracteriza por establecer relaciones móviles, inestables, modificables y que se pueden invertir. Vemos la imagen, en el momento en que la directora quiere seguir los lineamientos del sistema educativo desde el inicio del ciclo escolar y a través de la investidura, busca limitar la acción de los docentes y padres de familia:

... al inicio escolar, leo el reglamento del director, para que sepan ellos cuáles son mis obligaciones, yo no

tengo miedo de decirles cuáles son mis obligaciones, también leo el reglamento interno de la escuela, se lo leo a los padres, a los maestros, les leo los aspectos que ameritan un acta administrativa, si no conocemos la normatividad, podemos cometer muchos errores... (R2618-05).

La directora se erige como autoridad máxima y desde esa posición impone al resto de la comunidad la obligación de atender normas y ordenamientos. En la micropolítica se controla la acción de los demás, puede ser analizada como estrategia de poder utilizada para tomar ventaja sobre los padres de familia. Un juego que se origina al decir lo que piensa y lo que posiblemente hará en caso de alterar o no cumplir con lo establecido. Sus acciones están justificadas en un reglamento al cual alude, tratando de jugar con el poder que éste le confiere. La directora se convierte en una ejecutora y vigilante de la ejecución de lo prescrito, dejando en claro qué se puede hacer y qué no. Como ella misma lo comenta “... los nuevos (padres) tienen que respetar las normas que tenemos aquí, el reglamento, porque antes de inscribir tienen que firmar un reglamento... (R1602-02).

En este juego micropolítico, el uso de técnicas de administración implica la importación a la escuela de procedimientos de control organizativo gerencialistas¹. El lugar de la directora se rige por los preceptos y procedimientos que constituyen la administración y que toma al pie de la letra, ya del manual de funciones, ya de la propuesta de gestión de la calidad. Al leerles a los maestros, padres y alumnos el reglamento, quedan fijadas y formalizadas públicamente las posiciones y responsabi-



lidades del personal a su cargo y las responsabilidades de los padres para el funcionamiento de la escuela, "...a los padres, les leo el reglamento de la asociación de padres de familia, ¡maestros!, ese reglamento hay que tenerlo en las manos, para marcarles hasta donde pueden intervenir ellos y en donde no..." (R7 29-08).

Estas formas de relación, de marcar límites, van configurando un modelo de gestión con relaciones asimétricas, en donde los actores no están en igualdad de condiciones con respecto a quiénes proponen y deciden, respecto de quienes han de asumir propuestas y decisiones. En el caso específico, la Directora establece límites de acción para los demás, respaldándose en los reglamentos. Se trata de una gestión que responde a un acto, donde el poder es un modo de acción, de *directividad coercitiva*.

La directora es el eje de gestión, la normatividad, el reglamento, los programas, se relacionan con lo que Ezpeleta (2000) señala como "el sentido y prioridades del quehacer de los directores", en este caso, cumplir encargos institucionales para lo cual es preciso controlar o tratar de disciplinar a los otros.

Las prácticas que lleva a cabo la directora y que la definen y distinguen de otros directores, se reconstruye cuando se le cuestiona acerca de los cambios que ha tenido como directora y cómo le ha hecho para llegar a ser quien es. Como directora ha tenido que cambiar "estrategias de organización para el trabajo y comunicación", buscar estrategias que le permitan "hacer que los docentes realicen algo, aún en contra de su voluntad". Los mecanismos, modalidades

de ejercicio o instrumentos que configuran el ejercicio del poder, aparecen junto con la realización de otras actividades: asesoría en talleres, proyección de temas motivacionales, orientación y supervisión incluidos en las agendas institucionales.

Las estrategias micropolíticas de la directora representan el arte de dirigir las tareas organizativas exigidas por los ordenamientos externos e institucionales. Se plantean como *estrategias micropolíticas* aquellos mecanismos que conllevan intereses personales y/o ideológicos dentro de la institución, se trata de las estrategias o tácticas de la directora que suponen un conocimiento y una intervención en la estructura de la perspectiva política de la escuela.

¿Cómo le he hecho? pues como directora, el PEC, elevar mi nivel académico. Yo personalmente diseño los talleres, porque he visto la necesidad que hay en mi escuela. Entre todos diseñamos el Programa Anual de Trabajo. Ya no estamos en PEC, pero no queremos retroceder, si ya teníamos esa cultura tenemos que seguir con ella para poder hacer las cosas bien... (R26-01-02).

La declaración remite a una imagen de sí misma, en la que se sitúa metafóricamente, como estratega en el actuar directivo, que tiene que reunir todo lo que sabe para enfrentar acontecimientos en los que sitúa a los otros en condición de aprendices; confiada en la experiencia como maestra de grupo y su prolongada estancia en la escuela: "... esto a mí me ha enseñado PEC, todos los diplomados que ha organizado PEC, ahí estoy, todos los talleres que organiza PEC, ahí estoy, porque tengo que con-



jugar mi experiencia con el conocimiento (R 26-18-05).

La forma de actuar, la gestión concebida como gobierno de los otros², visibiliza la posición frente a las disposiciones externas, al definirse como autoridad preparada y capacitada para asumir la responsabilidad de instruir a los docentes. En su discurso, alude cómo un proyecto, el de Escuelas de Calidad, le ha permitido aprender a dirigir una escuela.

Estrategias pedagógicas: “... los maestros de mi escuela planean...”

Otro vínculo importante por analizar está representado por las técnicas y prácticas a través de las cuales los individuos se moldean activamente al ocuparse de sí y de los otros (Foucault, 1988), y que los hacen aptos para actuar tanto en el plano individual como en el plano político y social, tal y como la directora busca ordenar y capacitar a los maestros a través de talleres que ella diseña e imparte a nivel escuela y a nivel de zona escolar.

Diversos acontecimientos son aprovechados por la directora para cuidar del centro escolar a su cargo. Vemos como el acontecer cotidiano de la escuela abre la posibilidad de construir varias estrategias de *vigilancia pedagógica*. Estas estrategias, que pueden ser calificadas de controladoras y unipersonales e incluso informales, sobresalen en las reuniones con los profesores. Constantemente expresa su preocupación de que se cumpla con la enseñanza, la dosificación de contenidos, la planeación, en suma, las tareas inherentes a la organización de trabajo en el aula, “... tengo que

insistir que hay que planear las actividades y saber muy bien el propósito de cada actividad. Desde que llegue aquí me he dedicado a enseñar a planear las actividades para lograr mejores resultados... (R 3-05-01).

A partir de dicha declaración, vale señalar la manera en que la directora actúa para gobernar a los otros, pues gobernar no solo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modalidades de acción más o menos consideradas y calculadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de los otros (Foucault, 1981) en este caso los docentes, a quienes hay que enseñar y capacitar.

Desde la perspectiva de la dirección, la planeación se convierte simultáneamente en un crisol que hace visible la competencia profesional de un docente, quien al planear y dosificar adecuadamente los contenidos, logrará obtener mejores resultados académicos. Se hace presente la investidura institucional en cada episodio en el que acciones o resultados difieren de los esperados directivamente. Reúne a los maestros y señala debilidades pedagógicas, en una dinámica en la que también tiene que ver la manera en que los otros, en este caso los docentes, asumen su posición. Hay una directividad legitimada en la asimetría de las relaciones, donde la subordinación de los maestros ante los ordenamientos y juicios de la directora, opera como aceptación.

La planeación que los maestros deben entregar cada semana, se convierte en un mecanismo de control interno, expresado en negociaciones y pláticas de “concientización”, señalamiento o reconocimiento público:



Yo les había dicho que la planeación me la entregaran los lunes, a la salida; y muchos de ustedes, no me la están entregando; algunos de ustedes no me han entregado, y a otros no les firmo, porque no me queda claro lo que van a hacer, no concuerda el contenido con la actividad y les voy a encargar por favor, que los que tengan dudas, pasen a la dirección a la hora de educación física, o cuando tengan inglés, previa cita, porque a veces estoy ocupada, vamos a utilizar algunas horas libres que tenemos de preferencia educación física y para cualquier duda estoy en la tarde, de dos a seis y media en la supervisión, también ahí los puedo atender porque soy asesora y les voy a pedir de favor que me digan a quien le hace falta el cuadernillo de planeación, para inmediatamente hacérselos, ¿a nadie le hace falta el cuadernillo? (R 20 09-10).

Un elemento adicional que sugiere la información analizada es que la estrategia de vigilancia pedagógica muestra los medios empleados para la consecución de un cierto fin, es por lo tanto una cuestión de racionalidad orientada a un objetivo, en este caso, lograr mejores resultados en las evaluaciones externas. Alcanzarlos, implica supervisar el trabajo docente y estar vigilando que se realice según lo establecido. En este espacio, el eje de la gestión, consiste en generar estrategias, perfilar acciones y otorgar prioridades a la actividad docente. Posición que le obliga a idear estrategias “novedosas”, encaminadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos expresados en los resultados de los exámenes.

Con este taller yo concluí, que es importante la planeación, el maestro que no hace una planeación, está

totalmente perdido, si nosotros no sabemos planear no vamos nunca a pasar un examen, entonces, vamos a analizar los reactivos de las pruebas de ENLACE, de la Olimpiada, los exámenes bimestrales (R 8 08-04).

Al realizar el cruce de los discursos, permite hacer un análisis y contrastar la realidad, cotidianamente, les dice a los maestros que no le están entregando la planeación, o que no le gusta o no le queda claro lo que los maestros escriben en sus planeaciones, razón por la cual, no las firma o autoriza. Como directora, ellos no cumplen con los criterios que establece; a los maestros les falta, como dijera una de las maestras que “...ella (la directora) dice, ¡que nos falta ‘chispa’, que somos muy aburridos!, pero ¿qué es que nos falte chispa, si trabajamos como ella quiere, no faltamos y tratamos bien a los niños, qué más quiere” (NC 04-10). En la misma dirección, la maestra MREB dice: “...piensa que no sabemos, nos ve como niños a los que tiene que enseñar todo, y no es así, lo que pasa es que quiere que hagamos lo que ella dice y nada más” (NC 04-10).

Frente a las oposiciones, ella facilita los medios con los cuales tendrá a los docentes sujetos a una dinámica de cumplimiento, de aquello que como directora, considera pertinente para lograr mejores resultados en las aulas. Así que, el interés por la planeación de las actividades aparece en el discurso directivo con la intención de, no solo transformar prácticas arraigadas de enseñanza que tienen algunos maestros, como la constante improvisación dentro del aula y “al mal hábito” de no planear. El modelo directivo está orientado hacia la





asesoría pedagógica de los profesores. A su vez, aludiendo a los lineamientos de la reforma educativa, demanda colocar como prioridad de la acción de todos los profesores y directivos, el mejoramiento de los logros educativos, especialmente los relacionados con los propósitos básicos, a saber: el desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición de conocimientos fundamentales y la formación de valores y actitudes. Consecuentemente, la planeación es un instrumento de control y poder directivo que origina algunas veces conflictos entre las ideas de los maestros quienes ven amenazada su autonomía y es expresión de resistencia, “...es que yo he visto que en otras escuelas, dan libertad para planear, es la primera vez que veo lo que se hace aquí en esta escuela...” (R 8 09-04).

El modelo de gestión reconstruido en la posición de autoridad le confiere la necesidad de orientar, supervisar, disciplinar, educar a los profesores y a los padres de familia. Para ella, la escuela y la dirección constituyen un Yo, es decir, todo gira alrededor de su posición de autoridad y modo de gobierno. Frente a lo cual cabe afirmar que:

La percepción que cada director tiene sobre la autonomía de la escuela y la manera en que ésta se ejerce, también son importantes para determinar el sentido de sus acciones, el tipo de relaciones que se establecen y la forma en que estas relaciones limitan o no su libertad para generar, como escuela, estrategias novedosas, encaminadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos (Furlán, et.al, 2000).

Aquí, entre la vigilancia del cumplimiento de los reglamentos y la conducción

de la tarea pedagógica, se instala una dirección asumida como proyecto de escuela y de realización personal.

Notas

1. El modelo adoptado será reiterativamente expresado: el modelo de gestión estratégica de Escuelas de Calidad. Las alusiones a la mejora de la escuela, a la colaboración del colectivo escolar, a la conjunción de esfuerzos y un liderazgo con claridad de metas (SEP, 2007)

2. A partir de los planteamientos foucaulteanos se puede analizar el discurso directivo ya que dicha postura se interesa en la manera en que los sujetos se constituyen, se moldean a sí mismos mediante prácticas y técnicas que ejercen sobre sí y que, no obstante, no son inventadas por ellos, sino que son esquemas de percepción y de actuación que les son impuestos por su cultura, su sociedad, su grupo social (Foucault, 1988).

Bibliografía

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós. Barcelona.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del Individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO
- Ezpeleta, J. y Furlan, A. (Comp.) (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. México: Correo de la UNESCO-UNESCO.
- Foucault, M. (1981). *La gubernamentalidad en espacio de poder*. La Piqueta: Madrid.
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología. Vol. 50, No. 3, jul-sept, pp.3-20
- Furlán, A., et al. (2000). *La gestión pedagógica. Polémicas y casos*. La gestión pedagógica de la escuela. México: Correo de la UNESCO-UNESCO.
- Popkewitz, S. Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sandoval, E. (1986). *Los maestros y su sindicato*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. p. 210.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe: Archidona.
- SEP (2007). *Plan estratégico de transformación escolar*. México.

La identidad cultural de los menonitas mexicanos

PATRICIA ISLAS SALINAS
MARÍA OLIVIA TREVIZO NEVÁREZ
FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
ALBERTO HEIRAS TORRES

Profesores investigadores
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Universidad Autónoma de Chihuahua
Instituto Tecnológico de Ciudad Cuauhtémoc

Resumen

Este estudio tiene como objetivo presentar elementos teóricos e históricos que lleven a conocer y describir la identidad cultural de los menonitas mexicanos, descendientes del grupo que llegó a la región de Cuauhtémoc, Chihuahua, México, en 1922, quienes preservan su cultura, religión e idioma a través de la memoria colectiva y a pesar de la comunidad que los aloja y la modernidad que los rodea. Lo que aquí se presenta son resultados que se centran de manera particular en los factores que han contribuido a la construcción de la identidad cultural de este grupo migrante de origen europeo. Las técnicas de investigación fueron entrevistas a profundidad, entrevistas estructuradas, encuestas e investigación documental. Las conclusiones nos llevan a describir lo

que los miembros de esta cultura mencionan como identidad: ser menonita.

Palabras clave: menonitas, identidad, representaciones sociales, cultura, migraciones, religión.

Introducción

La identidad cultural es la representación que distingue a las personas que pertenecen a un grupo o comunidad, quienes comparten sus creencias, costumbres, vida cotidiana y representaciones simbólicas, dadas por la relación social que ocurre entre los mismos a lo largo de su historia desde su formación.

A lo largo de la historia los seres humanos se han movilizadado de un lado a otro debido a las guerras, diferencias sociales, crisis económica, búsqueda de nuevas





oportunidades y tantos e innumerables factores que han dado al mundo –y a la humanidad– tintes diferentes de razas y culturas generando la necesidad de convivir e intercambiar ideologías y cosmovisiones que paulatinamente nos han llevado a vivir en un mundo cada vez más globalizado. Podríamos decir que una excepción de la regla son los menonitas, quienes desde sus orígenes han ido de un país a otro buscando espacios en los que les permitan conservar su cultura y sus representaciones simbólicas, procuran apartarse de la cultura dominante y de la modernidad que poco a poco los va alcanzado, toman de la comunidad que los aloja solamente aquello que les es útil para su estabilidad económica y social y para intercambiar servicios y bienes.

Hoy en día, a lo largo del municipio de Cuauhtémoc hay dos grandes colonias, la Manitoba y Swift Current, divididas en veinte campos, con una población de 14,380 habitantes de un total de 22,650 que están distribuidos en todo el estado, lo que nos indica que más del 63% radica en esta región (Trevizo, 2013) de aquí la importancia de conocer esta cultura con la que la comunidad mestiza ha convivido de una u otra forma.

El objetivo de esta investigación es conocer y describir los diferentes aspectos que han llevado a los menonitas a forjar su identidad a lo largo de su historia como pueblo migrante con una formación primeramente religiosa.

Fossaert (citado por Giménez, 2005) precisa que la identidad es un hecho enteramente simbólico erigido de acuerdo a las

representaciones y creencias sociales e históricamente condicionadas, argumentando que quien posee una identidad se conoce y reconoce como tal, basándose en rasgos distintivos inalterables como el lenguaje, la religión, el estilo de vida, los modelos de comportamiento, la división del trabajo por sexos, el vestido y las creencias. Entre los menonitas son precisamente todos estos factores los que han persistido; desde un niño hasta un anciano tienen bien claro qué es lo que los distingue en el mundo entero, desde pequeños se acostumbran a una forma de vestir y de hablar, saben que deben de estar separados de la comunidad que los aloja porque son diferentes, y además están convencidos de que es lo mejor para ellos.

Una característica predominante en los miembros de la cultura menonita es que tienen plena conciencia de quiénes son y cuál es su objetivo o misión en la vida, gracias a la memoria colectiva producto del discurso que implica lapsos cortos o largos que abarcan desde un individuo hasta una colectividad y van de la experiencia vivida por una generación hasta el recuerdo de varias generaciones cuyo saber se mantiene vivo a través de las pláticas cotidianas, lo cual produce un sentido de continuidad histórica y la identificación del individuo con su comunidad. La iglesia, la escuela y la familia son las instituciones que dan sentido ideológico y forman un cimiento para la construcción de la identidad cultural del grupo de acuerdo a sus experiencias, conocimientos y vivencias desde lo cotidiano, donde se dan prácticas, costumbres y creencias originadas y sustentadas por su

paso a través de generaciones y además fortificadas por la convicción de mantener viva esta memoria entre la gente joven de la población.

Metodología

Por la cercanía del grupo investigador al contexto del objeto de estudio, esta investigación es de corte cualitativo etnográfico a través de un contacto directo y prolongado con los miembros de la comunidad menonita.

Se visitaron campos, escuelas y establecimientos de las colonias menonitas Manitoba y Swift Current, enriqueciendo la investigación el conocer de cerca las creencias y costumbres a través de la historia oral, concentrándola en las experiencias directas de la vida de las personas y entrelazando la memoria individual del entrevistado con la acción activa y consciente del entrevistador, de manera que el entrevistado logra amalgamar recuerdos significativos de sus experiencias y las de sus antepasados, ambas personas se enfrascan en una conversación que se transforma en el relato de la historia que el entrevistador desea conocer y que el entrevistado revive y reconcientiza (Benadiba y Plotinsky, 2001).

Las entrevistas en profundidad se realizaron a 18 miembros de la comunidad menonita con diferentes ocupaciones, desde maestros hasta amas de casa, así como 40 encuestas realizadas al azar a diferentes personas.

Se analizaron 350 testimonios de hombres y mujeres menonitas, niños y adultos que contribuyeron para la publicación de

dos libros por parte del Instituto Chihuahuense de Cultura.

Para el análisis de los datos obtenidos se trabajó con el programa Atlas Ti, el cual permitió categorizar y posteriormente triangular la información.

Resultados

Güemes (2003) indica que la apropiación de la identidad cultural se inicia en la primera infancia, no depende de la voluntad de la persona, ya que desde niño se toma lo que la familia inculca, la identidad de la persona es moldeada a imagen de los suyos, los ritos, las actitudes, la religión y la lengua materna son parte de esto, creándose un espíritu de solidaridad con los iguales y de recelo contra la cultura dominante, esto se observa sobre todo en las mujeres y los niños menonitas quienes no aprenden el idioma español para resguardarse de los miembros de la comunidad mestiza a quienes ven con recelo y hasta con miedo; esto ha generado que las generaciones jóvenes miren con desprecio a los mestizos, esta falta de identidad nacional se refleja en el siguiente testimonio:

Nosotros le decimos a los mestizos *mexicanos* como si fueran otros y todos somos mexicanos, incluso aquí tengo mi credencial de elector que me identifica igual que a ustedes, soy mexicano de papeles, pero la verdad ni me gusta hablar español, prefiero el inglés o el alemán.

Serge Moscovici (citado por Rodríguez, 2007) infiere que las representaciones sociales (RS) son modalidades del pensamiento de sentido común que se generan, permanecen y transforman mediante pro-





cesos comunicativos cotidianos. De tal manera que orientan a comprender cómo están vinculadas con el carácter social de esta vida cotidiana dentro de la cultura. En este sentido, los menonitas concretan sus RS con base en *mundos familiares* de la vida ordinaria, en la medida en que se comparan tradiciones, expectativas recíprocas, saberes compartidos y esquemas comunes basados en su propia historia contada por los veteranos de la comunidad.

Sin embargo, y a pesar de los viejos, son precisamente las nuevas generaciones quienes imprimen tintes de evolución y cambio en la periferia de su mundo simbólico al sumergirse en la modernidad que los rodea y despertar al deseo de cambio que naturalmente como seres humanos todos concebimos en algún momento de la vida.

En la actualidad la mayoría de los menonitas radicados en Cuauhtémoc son mexicanos, cuentan con acta de nacimiento, cartilla de vacunación y credencial de elector; este último documento solamente lo utilizan para fines comerciales o de identificación, pero la mayoría no vota; por otro lado, muchos tienen la nacionalidad canadiense, sin embargo, sus usos y costumbres, religión, sistema educativo y algunas modificaciones en su idioma, proceden de los diferentes países por los que han ido emigrando a lo largo de su historia: Rusia, Holanda, Alemania, Canadá y México. Observando, que en la formación de la identidad se presentan diversas situaciones con múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan (Cebreiro, 2004).

Los menonitas tienen sus orígenes ideológicos en el ala pacifista del movimiento anabaptista que se inició en Zurich, Suiza, en 1525, encabezado por Ulrich Zwinglio. La secta particular del anabaptismo denominada *menists* o *menonitas* derivó su nombre de su líder, el holandés Mennon Simon (1496-1561), quien se incorporó al movimiento en 1536. Se diferenciaron de los demás grupos protestantes que surgieron durante este período por su creencia principal: el bautismo únicamente de adultos, después de que éstos aceptaran voluntariamente los principios de la religión menonita, la separación entre la Iglesia y el Estado, el repudio al servicio militar y la participación en los asuntos políticos y gubernamentales, así como a prestar juramento de cualquier tipo. Debido a que las personas que se convirtieron en anabaptistas en este período tenían raíces culturales alemanas y holandesas, los menonitas desde sus inicios compartían esta misma herencia cultural.

Siguiendo las enseñanzas cristianas, los menonitas se ven en el mundo pero no se consideran del mundo. Se consideran peregrinos en esta tierra y por lo tanto en cada una de las naciones donde les toca vivir. No asumen como parte de su identidad fundamental ni los nacionalismos, ni las costumbres y valores, ni las xenofobias y racismos de su entorno. Oran y trabajan por el bienestar de la ciudad y la nación donde residen, pero se consideran extranjeros, ciudadanos de otro reino cuya consumación esperan y anhelan.

Aspectos que constituyen la identidad menonita

A través de la historia de sus migraciones, los menonitas fueron forjando su cultura; algunos de los factores que generaron las representaciones sociales y simbólicas de este grupo son: religión, idioma, sistema educativo, vestido y división del trabajo.

Según Camarena (2009) la cultura y la religión no son dos esferas distintas de la vida social, sino que forman parte de un constructo general que define la edificación de las sociedades.

La religión se fortalece como fenómeno cultural debido a que ayuda a construir la personalidad en la infancia y a asegurar la cohesión social a través del convencimiento colectivo.

De acuerdo a su procedencia religiosa Anabaptista, los menonitas consideran la iglesia como una comunidad de miembros que voluntariamente se compromete con Cristo y por esto requiere que tengan conocimiento acerca de la fe. Por eso desde el principio del movimiento se ponía mucho énfasis en que cada uno tuviera los conocimientos básicos de lectura, para que por lo menos pudiera leer la biblia, el himnario y el catecismo con lo cual se convertía en un miembro responsable en la iglesia. Así, las materias básicas en esas escuelas eran leer, escribir y las matemáticas, pero enseñaban también religión, canto y educación artística ya que se consideraban actividades que acercaban y agradaban a dios.

En la actualidad esto se conserva, los miembros de esta comunidad inician su

formación desde los primeros años, aunque no acuden a la iglesia siendo niños sí reciben el conocimiento de la biblia y sus preceptos religiosos en la escuela y en la familia, ambos grupos dentro de la comunidad; todos los jóvenes y adultos se rigen por lo que se conoce como *confesión de fe menonita*, lo cual significa una completa separación de Iglesia y Estado, el bautismo solo en la confesión de la fe, no resistencia, inconformidad con el mundo, una vida santa, y otros principios de la fe cristiana y de la vida.

Tan importante es la filiación religiosa en esta comunidad que de ella depende el accionar moral de sus miembros, la misma formación religiosa ha acompañado a los menonitas como un elemento básico de la composición interna de los individuos dándoles identidad, de manera que la forma como se presentan y se organizan las creencias religiosas le da un carácter social, con una estructura determinada donde la autoridad máxima le corresponde a los ministros de la iglesia quienes han encontrado en la práctica religiosa de la comunidad una manera de dominio y coacción para lograr, hasta cierto punto, la conservación de la identidad y la cohesión social de sus miembros.

Los símbolos sagrados tienen la función de sintetizar el conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad y su cosmovisión. En la creencia y en las prácticas religiosas, el ethos –comportamiento o forma de vida que adopta un grupo de individuos que pertenecen a una misma sociedad– de un grupo



“se convierte en algo intelectualmente razonable al mostrarlo como representante de un estilo de vida idealmente adaptado” (Geertz, 2003: 87).

Un aspecto de la vida de la comunidad, que ha sido también razón de la formación de su identidad, es el trabajo. A través de la dedicación al campo se obtiene lo necesario para vivir y ayudar al prójimo, la mayoría de la población piensa que no es bueno que los jóvenes estudien más allá de la secundaria ya que esto les orienta hacia una pérdida de los valores heredados por sus antepasados, como por ejemplo, el no querer dedicarse al trabajo del campo; para ellos es muy importante que los niños aprendan desde pequeños una educación para la vida productiva y autogestiva y eso solo se logra a través del trabajo.

Actualmente los menonitas están divididos en dos grandes grupos: liberales y tradicionales, “los primeros se dedican más al comercio que a la agricultura, se han convertido en grandes empresarios y su trabajo ha convertido esta región en una importante zona de desarrollo económico” (Trevizo, 2013: 86), por otro lado, la mayoría de los tradicionales aun intentan cultivar la tierra y vivir de ella, lo cual se ha tornado difícil por las condiciones precarias del campo en nuestra región.

Otra esfera de la identidad en los menonitas es el vestido, el cual es un elemento utilizado como símbolo, las mujeres visten de una manera uniforme, el pantalón está prohibido entre las tradicionales, las liberales sí lo utilizan, se usa una pañoleta que cubre el cabello trenzado, el color de esta

indica si la mujer es soltera o casada. Las niñas pequeñas son réplicas de sus madres en el vestido y los niños de sus padres al utilizar un overol con camisa a cuadros. Aun cuando, como se mencionó anteriormente, un porcentaje de la población ha ido haciendo cambios en la periferia de sus representaciones respecto al vestido, ya que las menonitas liberales han cambiado los típicos vestidos de flores por faldas largas monocromáticas e incluso pantalones, lo cual es muy mal visto por los tradicionales y los hombres utilizan los pantalones de mezclilla, camisa vaquera y sombrero o gorra con visera.

Sociológicamente se dice que compartir un idioma crea identidad al incluir a los miembros de la comunidad en un complejo proceso social, cuya función permite la coordinación y crea una cohesión por medio de representaciones simbólicas compartidas.

Las características de la estructura del lenguaje, “el pensamiento o el conocimiento se pueden relacionar con las funciones que tienen en y para la vida los seres humanos en un grupo” (Arciga, 2004: 63). En los campos menonitas de México se habla el dialecto denominado *plautdietsch*, cuyo significado es: alemán plano o alemán bajo, que tiene su origen en el norte de Alemania y el noreste de Holanda, en la región plana, muy baja sobre el nivel del mar. Por esta situación geográfica se llamó al idioma *plautdietsch* o de la región de los Países Bajos. Es una lengua que ha mantenido su base holandesa-prusiana por alrededor de 500 años (Siemens, 2013).



Más tarde, en el siglo XIX los menonitas emigraron a Canadá y Estados Unidos y posteriormente a México y América Latina, “todas estas migraciones influyeron en la extensión del vocabulario menonita al agregar a su base principal de holandés prusiano palabras alemanas, rusas, inglesas y algunas en español” (Orozco, 2006: 15).

Su historia permite comprender la razón del uso del lenguaje como parte de su identidad; en la actualidad en las colonias menonitas de Cuauhtémoc, el idioma para la lectura y escritura es el *alemán alto*, idioma oficial en Alemania, con la salvedad de que el idioma alemán que usan los menonitas de los campos no está actualizado y carece de palabras nuevas o derivaciones del inglés y francés, como es el caso de la lengua de Alemania. En las escuelas y las iglesias se usa principalmente el alemán alto, aun cuando la gran mayoría de las familias usan el alemán bajo para comunicarse.

Nos quedamos con el alemán como nuestra lengua, por ejemplo en la biblia, y no con los idiomas de los diferentes países por los que migramos porque nos inculcaron que era el *bueno*, era el idioma que todo el mundo debería de hablar, los menonitas pensamos que los otros idiomas son mundanos, y los antepasados pensaron que si cambiaban de idioma perderían su identidad y eso de seguro hubiera pasado, hubiéramos perdido lo que nos hace diferentes (Siemens, 2013).

Un pueblo comienza a reconocerse cuando descubre las creencias, actitudes y proyectos básicos que prestan una unidad a sus diversas manifestaciones culturales y dan respuesta a sus necesidades reales, es-

tas no son fijas, cambian con las situaciones históricas convirtiéndolas en un nuevo desafío a la identidad, haciendo generalmente que esta evolucione y tome diferentes formas, siendo a veces rebasada por la cultura dominante y, tal vez, muy a su pesar, los miembros de la cultura se vean forzados a cambiar aunque sea mínimamente algunas de sus representaciones, no en el núcleo de estas pero sí en la periferia que tiene que ver con el contacto con el contexto donde se vive. Algunos de los testimonios encontrados en las diferentes categorías que refieren la identidad se enuncian a continuación:

No me siento ni de aquí ni de allá, si tú preguntas, un 90% dicen que son mexicanos porque nacieron aquí, pero yo digo, si te sientes mexicano quieres a tu región, a tu país, las costumbres las fiestas y todo, esto no ocurre así y es porque la historia de México no nos pertenece (testimonio 108).

Yo a veces me siento un poquito confundido por no saber a quién pertenecer, pues no soy ni muy mexicano, ni holandés, ni alemán, polaco o ruso (testimonio 45).

Alemán, tal vez, aunque en un bajo porcentaje, aunque muchos digamos que sí, no tengo ni documentos ni nada que diga que soy alemán” (comunicación oral, C. Martens, 2013).

A manera de conclusión

Lo que hace que un grupo sea tal, es el hecho de compartir una cosmovisión y un pensamiento común que genera un sentido de pertenencia dentro de una comunidad y la conformación de la identidad de sus miembros.





Cuando los menonitas llegaron a Cuauhtémoc, traían consigo un bagaje cultural, una cosmovisión forjada a través de los países por donde migraron, también traían ya un esquema social y político comunitario, así que la cuestión de espacio se resolvió al adquirir tierras, planear la estructura de sus campos y colonias cerradas a la comunidad que los recibió y aislarse lo más posible, construyendo sus propias iglesias con una religión que los distingue del mundo (anabaptista), sus propias escuelas con un sistema educativo adquirido cuatrocientos años atrás y la agricultura y ganado lechero como actividades económicas principales, conservando las representaciones sociales y simbólicas traídas y heredadas de generación en generación.

Los menonitas han conformado su propia identidad a través de las migraciones forzadas a lo largo de los diferentes países, siempre defendiendo sus preceptos religiosos que les dictaron su sistema de valores, defendiéndolos al enfrentarse a las sociedades dominantes y oponiéndose al cambio exigido, decisiones que han sido instrumento de exclusión, especialmente en el caso de los miembros más sensibles de su comunidad como las mujeres, los ancianos y los niños quienes viven aislados por una barrera erigida por elección: la barrera del lenguaje.

Por elección propia y a casi un siglo de permanencia en México la mayoría de los menonitas radicados en Cuauhtémoc han decidido seguir siendo extraños en su propia casa, muchos coinciden en que es una dura carga de llevar, auto excluyéndose, aislándose, luchando por conservar su cul-

tura, buscando solo el contacto necesario con la cultura dominante, constantemente fuera de contexto, viviendo sus tradiciones en medio de la modernidad que los rodea, la disyuntiva de la identidad es sobre todo para las nuevas generaciones ¿la raza, la identidad nacional? eso no importa, de todas maneras no sienten apego por la patria que los acoge en este momento, y en caso necesario, por razones religiosas, educativas o económicas están dispuestos a seguir su camino como la comunidad migrante que han sido durante toda su existencia, teniendo como eje de su cultura a la religión asumen su propia identidad: ser menonita.

Referencias

- Arciga, S. (2004). *Del pensamiento social a la participación*. México: Sociedad Mexicana de Psicología Social
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2001). *Historia Oral: construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Argentina: Ed. Noveduc.
- Camarena, M. (2009). *La religión como una dimensión de la cultura*. Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. 22. En: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/22/tunal_camarena.pdf
- Cebreiro, B. (2004). *Estudio de casos*. F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, Diccionario enciclopédico de didáctica. 778pp
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA
- Güemes, C. (2003). *La identidad del maestro de educación normal. Entre representación e imaginarios sociales, actores de la educación superior*. Comp. Juan Manuel Piña Osorio, 73. México: Plaza y Valdez
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Orozco, J. (2006). *El primer diccionario de Alemán Bajo Menonita en Español*. USA Ed. Lulu.com.
- Rodríguez, T. (2007). *Representaciones sociales, teoría e investigación*. México. Editorial CUCSH-UDG.
- Trevizo, M. (2013). *La educación menonita en una micro-sociedad autogestiva*. México: Ed. Heme.

Educación y desigualdad del ingreso en municipios del estado de Chihuahua

JAVIER MARTÍNEZ MORALES
JESÚS HERNÁNDEZ ARCE
HERIK GERMÁN VALLES BACA

Profesores investigadores
Universidad Autónoma de Chihuahua

Resumen

El siguiente trabajo caracteriza la escolaridad a través de los años promedio del trayecto formativo y el coeficiente de Gini de Escolaridad, y estima el efecto de ésta sobre la desigualdad del ingreso. Al mismo tiempo se calculó el coeficiente de Gini, por medio de la variable de ingresos por trabajo mensuales. Para el análisis del efecto de la escolaridad sobre la distribución del ingreso se consideró la base de microdatos del Censo de Población y Vivienda 2010. Los resultados muestran que la escolaridad no tiene un efecto significativo sobre la disminución de la desigualdad del ingreso.

Palabras clave: educación, ingresos, promedio de escolaridad, desigualdad.

Introducción

La desigualdad del ingreso en México ha sido un tema que genera una controversia en cualquier hacedor de política pública. En la gran mayoría de los casos el argumento hace hincapié en que son diferentes factores internos y externos lo que hacen que la desigualdad del ingreso se polarice.

Para agravar la situación, México tiene un total de diez de los mil 645 millonarios que contempla la revista Forbes. Para pertenecer a la lista se debe contar con una fortuna mínima de mil millones de dólares, Carlos Slim llega a los 72 mil millones de dólares, lo que lo posiciona en el segundo lugar de las personas más ricas del mundo (FORBES, 2014).





Un indicador para medir la desigualdad del ingreso es a través del coeficiente de Gini. De acuerdo con los datos de la Secretaría de Desarrollo Social (2013), calculados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, en 1992 el coeficiente de Gini alcanzó un valor de 0.543 mientras que en el año 2012 fue de 0.498, esto significó una reducción de apenas el 0.43% del promedio anual, mientras que durante todo el periodo la reducción fue de 8.20%. Dado lo anterior, ¿qué efecto, si es que lo ha tenido, ha jugado la escolaridad en la pequeña reducción en la desigualdad de los ingresos?

La escolaridad ha sido considerada como un catalizador para compensar la alta desigualdad de ingreso en el país. De ahí que las investigaciones busquen estimar el efecto de la escolaridad sobre la desigualdad del ingreso. Por tal motivo esta investigación tiene como objetivo principal caracterizar la escolaridad a través de dos indicadores: años promedio de escolaridad y coeficiente de Gini de educación; y medir el efecto que tiene sobre la desigualdad del ingreso para los 67 municipios del estado de Chihuahua. La hipótesis que se plantea recae en el hecho que la escolaridad no tiene un efecto compensatorio sobre la desigualdad del ingreso.

Años promedio de escolaridad, desigualdad educativa y desigualdad del ingreso

El trabajo de Bracho (1994) muestra la relación que existe entre la desigualdad educativa, medida por desviación estándar y los años promedio de escolaridad; los

resultados revelan que la correlación entre estas dos variables no tienen una tendencia lineal sino cuadrática en forma de u invertida, otros estudios confirman esta relación (Ram, 1990; De Gregorio y Lee, 1999; Thomas, Wang y Fan, 2000).

Martínez y Fernández (2013) desarrollan cuatro indicadores de desigualdad educativa para los municipios del estado de Chihuahua: años promedio de escolaridad, índice de Gini, desviación estándar y curva de Lorenz; en el periodo 1960-2010, los resultados encontrados evidencian que a mayor promedio de escolaridad menor Gini de educación. Uno de sus resultados verifica que una mayor desigualdad de la escolaridad conlleva a una mayor desigualdad del ingreso.

De Gregorio y Lee (1999) investigan la relación que guarda la desigualdad del ingreso y la escolaridad. Consideran a un grupo de 106 países dentro del periodo de 1960 al 2000. Sus resultados confirman que un incremento de la educación no produce un efecto significativo en la reducción de la desigualdad del ingreso y esto recae al incremento de la desigualdad educativa.

Martínez Ruíz (2000) argumenta que la desigualdad educativa, medida por el coeficiente de Gini, disminuyó de 1970 al 2000 para las entidades federativas; encontró que existe una relación negativa casi perfecta entre desigualdad educativa y años promedio de escolaridad. La investigación muestra que al compararse la desigualdad del ingreso contra la desigualdad de la educación, los resultados pueden contrastarse llegando al hecho de que esta desigualdad

ha ido disminuyendo a través del tiempo mientras que el ingreso puede aumentar o disminuir.

Barceinas (2004) afirma que la escolaridad reduce la desigualdad del ingreso, en cambio deja abierto al debate si este efecto puede deberse a causas exógenas, por ejemplo al crecimiento económico de un país. Finalmente concluye que el mejor efecto para aminorar la concentración del ingreso es la distribución de la educación.

Un estudio realizado en 2010 determinó que la escolaridad no llega a ser un equalizador de los ingresos, que las causas principales son una desigualdad inicial en la distribución de los recursos económicos y la dotación de factores de la sociedad (Figueroa, 2010).

Estrategia metodológica

Para el análisis del efecto de la escolaridad sobre la distribución del ingreso, de los municipios del Estado de Chihuahua, se consideró la base de microdatos del Censo Poblacional 2010 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). La decisión de considerar esta base fue porque contiene información a nivel persona y por municipio y se pueden generar indicadores como el índice de Gini y obtener el ingreso promedio de los municipios. La base final se conformó de 73024 observaciones para los 67 municipios del estado, con edad mayor o igual a 15 años e ingresos superiores o iguales a los mil 500 pesos mensuales.

Para la generación de indicadores de desigualdad educativa se utilizó la meto-

dología de Thomas, Wang y Fan (2000). El coeficiente de Gini de educación se calcula siguiendo la siguiente fórmula:

$$E_L = \left(\frac{1}{\mu}\right) \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} p_i |y_i - y_j| p_j$$

Donde:

E_L = es el coeficiente de Gini de educación

μ = los años promedio de escolaridad

p_i y p_j son los porcentajes de la población con cierto grado de escolaridad

y_i e y_j son los años de escolaridad que se alcanzan en los diferentes niveles de educación.

N es el número de categorías que existen de acuerdo con los datos, para este caso $n=9$, es decir, sin escolaridad, primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, bachillerato incompleto, bachillerato completo, universidad completa y posgrado. El coeficiente de Gini de educación toma valores entre cero y uno, cero es una equidad perfecta mientras que 1 es una desigualdad perfecta. De aquí en adelante, este coeficiente se considerará como desigualdad educativa.

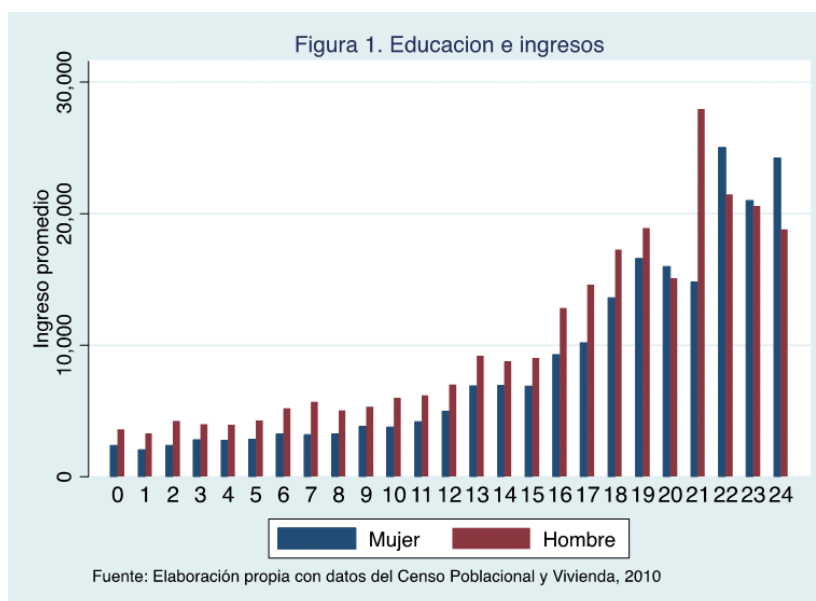
El cálculo del coeficiente de Gini, que mide la desigualdad del ingreso, y el nivel de deciles se elabora a través del programa Distributive Analysis Stata Package (DASP) que se instala dentro del paquete Stata 11. Para la interpretación del coeficiente de Gini se aplica la misma regla que el coeficiente de Gini de educación.



Resultados

Del total de los datos 29.45% fueron mujeres y 70.55% fueron hombres. La edad promedio de los hombres fue de 38 años, mientras que la de las mujeres alcanzó los 36 años.

En la figura 1 se observa que una mayor escolaridad para el hombre implica un nivel de ingreso promedio más elevado, sin embargo la mujer, a pesar de tener un mismo grado de escolaridad, no ve reflejado este mismo nivel de ingreso.



La tabla 1 muestra datos tanto de ingreso como de escolaridad por deciles, el cociente entre el decil X e I es de 10.43, es decir; el decil más rico concentra diez veces más ingreso que el decil más pobre. La desigualdad de la escolaridad disminuye en los deciles más ricos, los años promedios de escolaridad para el decil I representan 1

de secundaria mientras que para el decil X alcanzan 1 año de universidad. Finalmente una persona que pertenece al decil I gana apenas 1,965.69 pesos mensuales, mientras que una del decil X gana 22,401.38 pesos mensuales, que equivale a ganar 11 veces más en el decil más rico que en el más pobre.

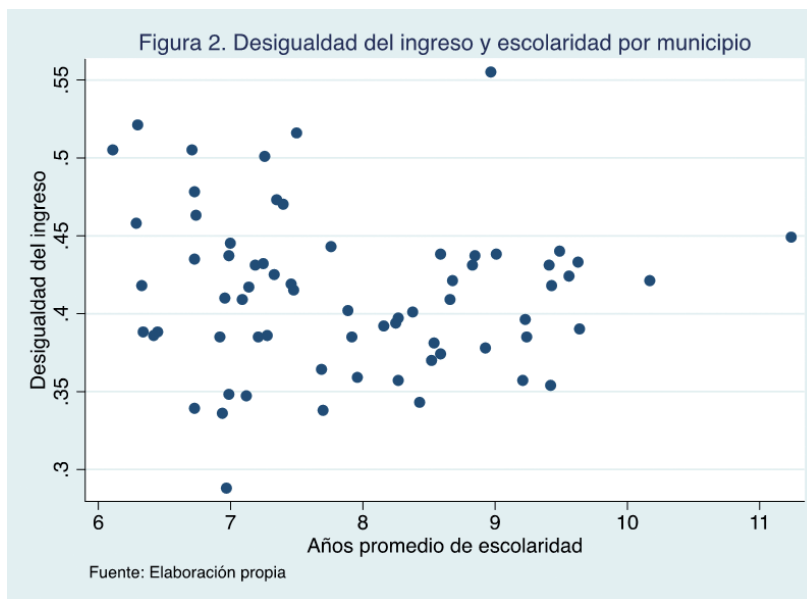
Cuadro 2. Indicadores de ingreso y escolaridad, región sur del Estado

Municipio	Ingreso promedio	Gini de ingreso	APE	Gini de educación
Allende	4751.38	0.431	8.83	0.31
Hidalgo del Parral	5574.22	0.433	9.63	0.27
Jiménez	5068.33	0.424	9.56	0.26
López	4544.16	0.409	8.66	0.28
Matamoros	4402.95	0.343	8.43	0.25
San Francisco del Oro	5918.95	0.390	9.64	0.27
Santa Bárbara	5247.96	0.354	9.42	0.25
Valle de Zaragoza	5225.32	0.470	7.40	0.30
Estatad	5658.77	0.437	8.85	0.28

Fuente: Elaboración propia



La tabla 2 representa solo indicadores de ingreso y escolaridad para la región sur del estado de Chihuahua, los resultados muestran que un alto grado de escolaridad no se refleja en una menor desigualdad de ingresos.



La figura 2 incorpora el total de observaciones de los 67 municipios del estado, lo que confirma los datos de la tabla 2 que no hay una clara relación entre la desigualdad del ingreso y escolaridad.

De acuerdo con la tabla 3 la correlación entre Gini de ingreso y años promedio de

escolaridad es negativa pero cercana a cero, mientras que la correlación entre desigualdad del ingreso y desigualdad educativa es positiva pero baja. En el caso de años promedio de escolaridad y Gini de educación hay una relación positiva y alta y lo mismo sucede con ingresos promedio y años de escolaridad.

Cuadro 3. Correlación entre variables de estudio

	Gini de ingreso	Gini de educación	Años promedio de escolaridad	Ingreso promedio
Gini de ingreso	1			
Gini de educación	0.1175	1		
Años promedio de escolaridad	-0.0775	-0.4501	1	
Ingreso promedio	0.256	-0.5583	0.3589	1

Fuente: Elaboración Propia

Para llevar a cabo un análisis estadístico más riguroso se presenta el siguiente modelo econométrico:

$$Gini_i = \alpha + \beta_1 APE_i + \beta_2 Ginieduc_i + \beta_3 ling_i + \mu_i$$



Cuadro 4. Efecto de la Escolaridad sobre el ingreso

Observaciones	68			
Prueba F	0.0053			
R2	0.1321			
Variable dependiente	Gini de ingreso			
	Coeficiente	Error estándar	t	P>t
Gini de Educacion	0.834379	0.299132	2.79	0.007
Años promedio de Escolaridad	-0.00941	0.01322	-0.71	0.479
Logaritmo del ingreso	0.252367	0.098453	2.56	0.013
Constante	-3.21164	0.887305	-3.62	0.001

Fuente: Elaboración propia

Donde:

Gini es el índice que mide la desigualdad de ingresos

APE representa los años promedio de escolaridad

Ginieduc es el índice de Gini de educación que mide la desigualdad de la escolaridad

Ling es el logaritmo del ingreso promedio de los individuos que viven en el municipio i.

Los resultados obtenidos de la regresión se reflejan en la tabla 4.

El Gini de educación resultó ser significativo y positivo, manteniendo las demás variables constantes un incremento de un punto de la desigualdad educativa, la desigualdad del ingreso se incrementa en 0.83 puntos. Mientras que los años promedio de escolaridad resultaron negativos pero no significativos. Por último, el logaritmo del ingreso resultó ser significativo y positivo, es decir; un incremento de 1% del ingreso reduce la desigualdad educativa en 0.0025 puntos, manteniendo todo lo demás constante.

Conclusiones

Una de las limitantes del estudio recae en el hecho de que solo tenemos datos del Censo de Población y Vivienda 2010, por lo cual no permite hacer un análisis panel por más años.

El generar indicadores de educación permitió mostrar que mayores años promedio de escolaridad reducen la brecha en la desigualdad educativa, medida a través del coeficiente de Gini. Al mismo tiempo mayores grados de escolaridad generan un mejor nivel de ingreso, aunque este mejor nivel de ingreso no implique una reducción de la desigualdad del mismo, esto puede deberse al hecho de que altos grados de escolaridad solo benefician a los deciles más altos de la distribución del ingreso.

Finalmente, de acuerdo con la evidencia econométrica, la escolaridad no tiene un efecto significativo en la reducción de la desigualdad del ingreso a pesar de que la desigualdad educativa se está reduciendo; sin embargo a nivel deciles, sigue habiendo una amplia brecha de desigualdad. Esto último hace pensar que existen factores



externos que hacen que la escolaridad no tenga un efecto compensatorio en la disminución de la desigualdad del ingreso.

Referencias

- Barceinas, F. (2004). *Educación y distribución del ingreso en México*. SITEAL. Buenos Aires.
- Bracho, T. (1994). *Distribución y desigualdad educativa en México 1990*. CIDE. Cuadernos de Trabajo. Estudios Políticos. 16.
- De Gregorio, J. y Lee (1999). *Education and Income Distribution: New Evidence from Cross-Country Data*. Development Discussion Papers. No 714.
- Figuroa, A. (2010). *Mejora la distribución del ingreso con la escolaridad. El caso de Perú*. Revista CEPAL. Vol. 102.
- FORBES (2014). Recuperado septiembre 3, 2014 en <http://www.forbes.com/sites/luisakroll/2014/03/03/inside-the-2014-forbes-billionaires-list-facts-and-figures/>
- Martínez, J. y Fernández, A. (2013). *Indicadores de Desigualdad Educativa y sus implicaciones: Caso Chihuahua*. Investigación Multidisciplinaria. ITESM. Edición ICM 2013.
- Ram, R. (1990). *Educational Expansion and Schooling Inequality: International Evidence and Some Implications*. The Review of Economics and Statistics. Vol.72. No. 2.
- Thomas, V.; Wang y Fan. (2000). *Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education*. World Bank Institute.
- Secretaría de Desarrollo Social (2013). *Indicadores Básicos del Sector de Desarrollo Social*. Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación. Dirección General de Análisis y Prospectiva.



La REDIECH fomenta la investigación educativa



Actividades

- ✓ Consolidación de la REDIECH
- ✓ Publicación de la revista de Investigación Educativa
- ✓ Foro permanente de Investigación Educativa
- ✓ Compilación y publicación de escritos científicos

¿Le interesa participar?

Mayores informes
www.rediech.org

ISSN: 2007-4336

