GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN PARA LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Emilia Castillo Ochoa - Gustavo A. León Duarte - Mariel M. Montes Castillo
(COORDINADORES)

UNIVERSIDAD DE SONORA
Grupo de Enseñanza de la Investigación
y la Comunicación en América Latina

"El saber de mis hijos hará mi grandeza"

Directorio

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde
Rector de la Universidad de Sonora

Dra. Arminda Guadalupe García de León Peñúñuri
Vicerrectora de la Unidad Regional Centro

Dr. Enrique Fernando Velázquez Contreras
Secretario General Académico

Dra. Dora Elvia Enríquez Licón
Directora de la División de Ciencias Sociales

M.A. Abelardo Domínguez Mejía
Jefe del Departamento de Ciencias de Psicología y Ciencias de la Comunicación

Dra. Emilia Castillo Ochoa
Coordinadora del Laboratorio de Comunicación
y Servicios Educativos de la Universidad de Sonora

Dr. Gustavo Adolfo León Duarte
Líder del Cuerpo Académico Grupo de Enseñanza de la Investigación
y la Comunicación en América Latina

GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Emilia Castillo Ochoa - Gustavo A. León Duarte - Mariel M. Montes Castillo
(COORDINADORES)

"El saber de mis hijos hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA
Grupo de Enseñanza de la Investigación
y la Comunicación en América Latina

GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

ISBN 978-607-518-008-3

D.R. © 2013, Emilia Castillo Ochoa, Gustavo Adolfo León Duarte, Mariel M. Montes Castillo (COORDINADORES)
D.R. © 2013, Gustavo Adolfo León Duarte, por la traducción del portugués al español del capítulo 9
D.R. © 2013, Universidad de Sonora

UNIVERSIDAD DE SONORA
Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Col. Centro
Hermosillo, Sonora, México 83000
http://www.uson.mx

Maquetación y Producción: STUDIO IRIGOYEN
Ilustración de Portada: Casandra Baltazar Meza
Diseño Editorial: León Felipe Irigoyen Morales

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida, almacenada o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico, sin el consentimiento previo y por escrito de los titulares de derechos.

Este libro se publicó con el apoyo del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional P/PIFI 2011-26MSU0015Z-10-01, del proyecto editorial "Generación de Conocimiento e Innovación para la Educación y la Comunicación".

ÍNDICE

PRÓLOGO 9

Capítulo 1
LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PROFESIONAL Y DE LOS PROCESOS INNOVADORES DE LA DOCENCIA EN EL *EEES* 17
Antonio Medina Rivilla y María Concepción Domínguez Garrido

Capítulo 2
EL PERIODO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA:
LA LLEGADA DEL PROFESOR PRINCIPIANTE A LA UNIVERSIDAD 37
Emilia Castillo Ochoa, Mariel M. Montes Castillo,
José Cardona Andújar y Gustavo A. León Duarte

Capítulo 3
REFLEXIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS
EN EL MUNDO RURAL EN EL CONTEXTO CHILENO 53
Nelson Araneda Garcés, Jaime Otazo Hermosilla y Natalia Sánchez M.

Capítulo 4
COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E HISTORIA.
UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR TRAS LA BÚSQUEDA Y POSICIONAMIENTO
DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN 65
Gustavo A. León Duarte, Emilia Castillo Ochoa,
Mariel M. Montes Castillo y Marcela García Medina

Capítulo 5
HACIA UNA ESCUELA INNOVADORA DESDE LA PARTICIPACIÓN
COMUNITARIA Y EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL 93
José Cardona Andújar

Capítulo 6
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FRENTE A NUEVAS MIRADAS, POSTURAS Y
FORMAS ALTERNATIVAS DE ABORDAR EL FENÓMENO EDUCATIVO 111
Edgar Oswaldo González Bello

Capítulo 7 123
LA "INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA" PROPUESTA FORMAL PARA LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN EN EL CAMPO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN
Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca y Joaquín Vázquez García

Capítulo 8 137
LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS TAREAS
Carlos Marcelo García y Carmen Yot Domínguez

Capítulo 9 159
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAR PERIODISTAS COMPETENTES
José Marques de Melo

Capítulo 10 173
UN REFERENTE PARA GESTIONAR EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD. UNA PROPUESTA INNOVADORA
Domingo J. Gallego Gil y Gladys Yolanda Becerra Torres

Capítulo 11 189
PERFIL DE INGRESANTES UNIVERSITARIOS EN ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS DE APRENDIZAJE Y DE AUTORREGULACIÓN
Daniel González Lomelí, María de los Ángeles Maytorena Noriega y Delisahé Velarde Hernández

Capítulo 12 201
MEDIOS SIN MEDIACIONES: LOS ESTUDIOS INEXISTENTES EN UNA ENTIDAD DEL NORTE MEXICANO
Alejandro Covarrubias Valdenebro y Víctor Hugo Reyna García

Capítulo 13 225
CALIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y SATISFACCIÓN EN POSGRADOS
Marcela García Medina, Emilia Castillo Ochoa y Gustavo A. León Duarte

PRÓLOGO

Si bien la presentación de un libro es una tarea gratificante, en este caso lo es más ya que consideramos que en esta obra se expresa la diversidad de pensamiento de nuestros colegas académicos de Latinoamérica y Europa. Se han publicado varios libros sobre comunicación y educación en un contexto innovador, sin embargo pensamos que la visión en conjunto de esta compilación, aporta para el profesorado y los estudiosos de la comunicación y la educación la posibilidad de tener un libro de consulta que coadyuve a la puesta en práctica de nuevo conocimiento derivado de la investigación y la reflexión sobre estos dos campos. Los autores y los grupos de investigación aquí reunidos trabajan en varias redes de investigación académica que han buscado permanentemente el logro de aportaciones desde los diferentes campos disciplinares en las áreas de la investigación en Educación y Comunicación.

Se integra, entonces, la presente publicación por profesorado que imparte las disciplinas de Pedagogía, Comunicación, Comunicación y Educación, Sociología, Tecnologías de la Información y la Comunicación en diferentes Facultades de universidades, tales como: Universidad de la Frontera, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Sevilla, Universidad de Sao Paulo, Universidad Autónoma de Bajá California, Colegio de Sonora y nuestra casa de estudios, la Universidad de Sonora. Por tanto, se expresan aquí las experiencias de difusión y generación de conocimiento de las diversas aportaciones a la investigación en países como España, Chile, Venezuela, Brasil y, de nuestro país, de los Estados Mexicanos de Baja California y Sonora, como un parte aguas para promover una convocatoria que integró los trece capítulos del libro. Los coordinadores de la publicación por medio de la elección de líneas de investigación, como lo son la inclusión educativa, la formación del profesorado, la historia de la comunicación y la comunicación educativa, entre otras que actualmente son fundamentales en aportación de conocimiento teórico y empírico, socializan la idea de recopilar aportaciones en ese sentido teniendo como objetivo principal el coadyuvar en la formación de estudiantes de licenciatura, maestría, y doctorado en el ámbito de las Ciencias Sociales con énfasis en la Comunicación y la Educación.

Como muestra de la diversidad del capitulado podemos mencionar a nuestros colegas de la Universidad de Temuco, en el Sur de Chile, quienes contribuyen con el capítulo reflexiones y desafíos de la educación para los medios en el mundo rural en el contexto chileno, mostrando resultados de estudios en el contexto de la comunidad Mapuche en ese país; Antonio Medina Rivilla y María Concepción Domínguez de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-Madrid), quienes han publicado libros de didáctica del siglo XXI, competencias profesionales, y formación de personas adultas en la sociedad del conocimiento, nos aportan conocimiento sobre la construcción del saber profesional y de los procesos innovadores de la docencia en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), centrado en el nuevo modelo educativo de los posgrados en Europa.

Desde el campo de los estudios de la comunicación, el Dr. José Marques de Melo, catedrático de la Universidad de Sao Paulo y Director de la Cátedra UNESCO-Comunicación en Sao Paulo, aporta una contribución que busca fundamentar la definición socio-histórica de las estrategias pedagógicas para formar periodistas competentes. Por su parte, la Dra. Gladys Yolanda Becerra Torres y el Dr. Domingo Gallego Gil, la primera de la Universidad de los Andes, en Venezuela, el segundo, de la Universidad Complutense de Madrid y catedrático de Doctorado de la UNED, describen, desde su posición como docentes investigadores, el referente para gestionar el conocimiento pedagógico en la universidad. Igualmente, una propuesta innovadora, es aportación de El Dr. Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y nuestro colega de la Universidad Autónoma de Baja California, Dr. Joaquín Vázquez García, joven profesor e impulsor del trabajo colaborativo por medio de la formación de cuerpos académicos, en países como Chile, Perú, Argentina y, en este caso, Venezuela, aportando el capítulo sobre la investigación estratégica para la generación de conocimiento e innovación en el campo académico de la educación. Nelson Araneda es Profesor de Estado, Licenciado en Educación. Magister en Educación Especial y Dr. en Psicología, mención Psicopatología Infanto Juvenil por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Integrante de la Red Latinoamericana de Investigadores en Inclusión Educativa. Fundador de la red nacional de formadores en educación especial y diferencial en Chile. Docente del Departamento de Educación y miembro del Honorable Consejo Académico de la Universidad de La Frontera.

Gladys Yolanda Becerra Torres es Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Magíster Scientiarum en orientación mención educación de la Universidad del Zulia. Profesora a Dedicación Exclusiva de la Universidad de Los Andes. Adscrita al Departamento de Pedagogía. Núcleo del Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Miembro del grupo de Investigación: Gabinete de Asistencia Psicopedagógica, adscrito al Departamento de Pedagogía de la ULA-Táchira, desde Noviembre de 1998. Ha realizado investigaciones en las líneas: Proyectos Pedagógicos, Formación del Profesorado, Gestión del Conocimiento y, Teoría Pedagógica. Autora y coautora de artículos en diversas revistas nacionales e internacionales.

José Cardona Andújar es Coordinador del Programa de Doctorado EEES en "Investigación en Organización e Innovación de las Instituciones Educativas" de la UNED. Profesor en la UNED y Presidente del Consejo de Redacción de la Revista científica "Alcalibe". La Profesora María Concepción Domínguez Garrido es Doctora en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid, catedrática de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Sus publicaciones, generación y difusión de conocimiento son en las líneas de

formación del profesorado de educación básica, atención a la diversidad e investigación y desarrollo profesional de los docentes.

Por su parte, Domingo Gallegos Gil es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense (Madrid), Mater en Tecnología Educativa y Comunicaciones, Columbia University, New York, Diplomado en Cinematografía, Universidad de Valladolid. Profesor Titular de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España. Presidente de ADETICA. Asociación para el desarrollo de las TIC para el Aprendizaje. Ha dirigido 61 tesis doctorales y muchas investigaciones. Consultor de Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Es autor de muchos libros, artículos y ponencias referentes a sus líneas de investigación Tecnología Educativa y E-learning, Estilos de Aprendizaje, Inteligencia Emocional y Gestión del Conocimiento.

Carlos Marcelo García es Catedrático en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Es director del Master en E-learning: Nuevas tecnologías para el aprendizaje a través de Internet. Se ha especializado en las Nuevas tecnologías aplicadas a la formación, coordinando el Proyecto Prometeo de la Red Andaluza de Profesionales de la Educación. Es coordinador del Grupo de investigación IDEA del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla.

El Profesor Antonio Medina Rivilla es Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia; destacan sus aportaciones a las líneas de investigación de Diseño, desarrollo e innovación del Intercurriculum, Metodología de la investigación en formación de adultos, Interculturalidad y formación del profesorado. Dentro de sus proyectos se encuentran el de formación del profesorado en competencias y estilos de aprendizaje en contextos interculturales en España y Brasil para la utilización de la TICs; cuenta con una decena de publicaciones en el campo de la didáctica, Currículo y formación del profesorado.

El Profesor José Marques de Melo es Doctor en Ciencias de la Comunicación y Fundador y decano de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sao Paulo (Brasil), de la cual es hoy Profesor Emérito. Dirige actualmente la Cátedra UNESCO de Comunicación, en la Universidad Metodista de São Paulo. Fue Presidente de INTERCOM (la Asociación Brasileña de Ciencias de la Comunicación), de ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación), y de IBERCOM (Asociación Iberoamericana de Comunicación), además fue vice-presidente de la IAMCR (Asociación Mundial para la Investigación de la Comunicación Masiva). Tiene una producción científica impresionante, donde destacan sus más de 70 libros producidos.

El profesor Jaime Otazo Hermosilla, es Doctor en Ciencias de la Información y de la Comunicación por la Universidad de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), Magíster en Ciencias de la Comunicación y periodista por la Universidad de La Frontera. Ha sido Co-investigador en proyectos sobre discurso público mapuche (Fondecyt, 1000234, Diufro-EP 2023 y Fondecyt 1030274) e investigador responsable de un proyecto sobre la representación de los mapuche en la prensa nacional (Diufro-ini 2100). Su línea actual de investigación se centra en el rol de la prensa en el contexto de movimientos socio-culturales.

El Profesor Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca es Profesor de matemática y física, Magíster en Administración Educacional, Doctor en Educación y Coordinador fundador del Centro de Investigación en Educación de Calidad CEINEDUCA. Profesor de Postgrado en

forma ininterrumpida desde 1977 (Especialización Maestría, Doctorado). Fundador de las cátedras de postgrado: Formulación y Evaluación de Proyectos; Planificación Estratégica; Evaluación Institucional y Educación de Calidad. Fundador de la línea de Investigación Evaluación Institucional (1985) del Núcleo de Investigación en Evaluación Institucional (1990) del Centro de Investigación en Educación de Calidad CEINEDUCA (1995) y del Laboratorio de Investigación Cualitativa LIC (2000).

El Profesor Joaquín Vázquez es Posgraduado en Especialidad en Administración de Recursos Humanos, Magister en Desarrollo Organizacional, Doctor en Educación, Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma de Baja California, y Coordinador del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Áreas de énfasis docente en licenciatura y posgrado: calidad educativa, proyectos transdisciplinarios, sistemas educativos, administración educativa, organización de eventos académicos. Perfil PROMEP-SEP México. Miembro asociado del Centro de Investigación en Educación de Calidad de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela.

El Profesor Alejandro Covarrubias Valdenebro es Doctor en Relaciones Industriales por la Universidad de Cornell (EE.UU), con un foco mayor en dinámicas organizacionales y modelos de desarrollo; conflictos, negociaciones y arreglos institucionales. Ha publicado regularmente sobre manifestaciones de estos procesos en la frontera norte de México. Sus últimas publicaciones examinan las interacciones entre relaciones de poder, procesos políticos, acción comunicativa, configuraciones institucionales y el desarrollo pospuesto de nuestras regiones. Profesor Investigador del CEAN del Colegio de Sonora, es Profesor Visitante de la École Normale Supérieure y de GIS-Gerpisa en Francia.

La Maestra Marcela Cecilia García Medina es estudiante del Posgrado Integral en Ciencias Socias de la Universidad de Sonora. Actualmente Profesora de asignatura del departamento de Psicología y Comunicación de la Universidad de Sonora; así como de la Licenciatura en Educación Secundaria, eje común, de la Escuela Normal Superior de Hermosillo, Sonora (México).

El Profesor Edgar O. González Bello es Candidato a Doctor del Posgrado Integral en Ciencias Sociales. Profesor de la Universidad de Sonora; destacan sus asistencias a cursos, talleres y diplomados de formación así como desarrollo de proyectos de investigación educativa, cuyos resultados han sido difundidos en eventos de ámbito internacional en México, Cuba, Argentina, Chile y España; dentro de las líneas de investigación destacan la innovación educativa en la educación superior, los procesos de formación y la adopción tecnológica en el profesorado, la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en entornos educativos y de investigación, además de la educación a distancia y los que refiere a plataformas educativas para procesos de formación. Instructor de cursos de formación, capacitación y actualización docente. Destacan sus publicaciones de eventos académicos dictaminados y avalados por comités científicos de distintos eventos académicos tanto internacionales como nacionales.

El profesor Daniel González Lomelí es Doctor en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde marzo de 1984 a la fecha profesor de Psicología en la Universidad de Sonora e Investigador del SNI de Conacyt. Integrante del Cuerpo Académico consolidado "Problemas Sociales", en las líneas de la evaluación y educación superior, responsable técnico de proyectos con financiamiento interno y externo, publicación de

artículos en revistas nacionales e internacionales, así como publicaciones de capítulos, libros y manuales, ponente en congresos nacionales e internacionales y director de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Revisor invitado revistas nacionales e internacionales, Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

La Profesora María de los Ángeles Maytorena es Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora colaboradora en proyectos de investigación con financiamiento nacional, coautora y autora de artículos publicados en revistas arbitradas nacionales e internacionales así como de capítulos en libros y materiales educativos de auto aprendizaje; ponente en congresos nacionales e internacionales de psicología y de educación, dictaminadora de ponencias a presentarse en el Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por COMIE.

El Profesor Víctor Hugo Reyna García es Maestro en Ciencias Sociales por El Colegio de Sonora, en la línea de investigación de Globalización y Territorios. Como proyecto de tesis desarrolló un estudio sociológico sobre la crisis de los diarios de información general. Entre sus intereses académicos destaca el estudio y el desarrollo de la teoría crítica en la tradición de la escuela de Fráncfort. Es Licenciado en Periodismo por la Universidad Kino.

La Profesora Delisahé Velarde Hernández es Maestra en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo y es Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Actualmente es Profesora de horas sueltas en instituciones de educación superior. Colaboradora y asistente de investigación en las líneas de evaluación y educación superior, educación ambiental, salud comunitaria, estudios sociales sobre derechos en salud sexual y reproductiva de mujeres indígenas.

La profesora Emilia Castillo Ochoa es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Miembro del Cuerpo Académico Grupo de Enseñanza e Investigación de la Comunicación en América Latina. Es Profesora-Investigadora en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, México. Adscrita al Programa de Ciencias de la Comunicación, Miembro del núcleo académico de Maestría en Innovación Educativa y de Maestría en Doctorado del Posgrado Integral de Ciencias Sociales. Directora de Tesis de Doctorado, Maestría y Licenciatura. Ha publicado 11 libros, entre los que se destacan *Educación, Comunicación y Nuevas Perspectivas Metodológicas en las Ciencias Sociales* (2006); *Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de Sonora: práctica docente y seguimiento de egresados* (2007), *Investigación educativa: seguimiento de egresados de las Escuelas Normales del Estado de Sonora* (2009) y *Educación, políticas y experiencias para transversalizar la perspectiva de género* (2011).

La profesora Mariel Michessedett Montes Castillo es Doctora en Formación del Profesorado en la Didáctica y Organización de las Áreas del Currículum y Evaluación de las Instituciones Educativas por la UNED. Miembro del SNI y Docente del Departamento de Lenguas Extranjeras y de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora así como de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés de la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Profesora, asesora y tutora en Posgrados en Educación. Destaca la difusión de conocimiento de investigaciones concluidas en eventos internacional de prestigio en países como Chile, Cuba, España entre otros, así como publicaciones en capítulos de libro y artículos en revistas, ambos en las líneas de Formación del Profesorado en Educación Básica y Superior, Diseño Curricular, Calidad Educativa y Gestión Escolar.

Por su parte, el Profesor Gustavo Adolfo León Duarte es líder del Grupo Enseñanza e Investigación de la Comunicación en América Latina (GEIC-AL). Es Profesor Investigador Titular en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación y Coordinado del Posgrado Integral en Ciencias Sociales (Maestría y Doctorado) de la Universidad de Sonora. Es Doctor en Periodismo y Ciencias de la Comunicación. Es Miembro del SNI y Evaluador acreditado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (RCEA), en el área de las Ciencias Sociales y Económicas. Ha publicado más de 80 artículos en libros y revistas especializadas y es autor de varias obras como *Escola Latino-americana de Comunicação. A nova hegemonia* (2008); *La Nueva Hegemonía en el Pensamiento Latinoamericano de la Comunicación* (2009, 3.ªed.); Sobre la Institucionalización de la Comunicación en América Latina (2010). Su libro más reciente es *Estudios de la Comunicación. Estrategias Metodológicas y Competencias Profesionales en Comunicación* (2012). Actualmente edita *Relaciones Interactivas, Internet y Jóvenes de Secundaria en México. Primera Oleada sobre Usos, Consumos, Competencias y Control Parental de Internet en Sonora* (2013).

Finalmente, quisiéramos comentar que el libro **Generación de Conocimiento e Innovación para la Educación y la Comunicación** representa un serio compromiso para los Coordinadores y Autores del mismo para la promoción del trabajo inter y multidisciplinar desde los campos de la Comunicación y la Educación. Se refleja aquí mediante la integración de redes académicas, colegas y núcleos de investigación e instituciones de educación superior, que buscan aportar desde sus campos disciplinares conocimiento fundamental para el desarrollo de nuestras comunidades. Soportadas en investigaciones y proyectos diseñados desde el aula y desde los laboratorios de investigación educativa, desde los cuerpos académicos y, sobre todo, desde la reflexión de la práctica docente, este libro también aspira a lograr una mejoría en las prácticas educativas en el espacio de la educación superior. El lector interesado en el formato descargarle de la obra puede acceder a ella en el siguiente portal: http://www.pics.uson.mx de forma gratuita.

Emilia Castillo Ochoa
Gustavo A. León Duarte
Mariel M. Montes Castillo
(COORDINADORES)

Noviembre de 2012

GENERACIÓN
DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Capítulo 1

LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PROFESIONAL Y DE LOS PROCESOS INNOVADORES DE LA DOCENCIA EN EL *EEES*

Antonio Medina Rivilla
María Concepción Domínguez Garrido

El Saber Didáctico: Proceso de generación del conocimiento didáctico.

- Análisis de situaciones formativas, base del saber didáctico: La práctica artística.
- Los procesos de construcción de modelos didácticos: Claves para avanzar en este saber.
- Los métodos para construir el conocimiento didáctico.
- Las nuevas formas de compartir el saber didáctico entre docentes y estudiantes.
- Complementariedad entre el saber didáctico y el saber profesional.
- La integración de métodos didácticos y heurísticos camino indagador para el hacer y ser docente.
- Los procesos formativos núcleo del avance del saber didáctico.

Introducción

El conocimiento científico se construye mediante una concatenación de componentes y bases que lo fundamentan y sientan las verdaderas razones de los seres humanos y de las comunidades científicas para avanzar en los estilos y modelos más valiosos, mediante los cuales dar respuesta a la gran amplitud de problemas y retos personales y sociales que marcan las auténticas bases de la sociedad, de las academias y del más elaborado conocimiento científico.

El saber didáctico adquiere la relevancia de conocimiento científico cuando se basa en una línea fecunda de construcción de tal conocimiento, se completa con las investigaciones y aportaciones más valiosas del campo constructivo-formativo y se aplican los métodos y proyectos de acción más relevantes de enseñanza-aprendizaje.

Las bases del nuevo saber han de ser tantas cuantos inspiradores y campos de investigación y organizaciones se impliquen en avanzar en este conocimiento, partiendo de situaciones valiosas que hemos de armonizar y analizar, con especial incidencia en el proceso formativo; así se consolida este saber didáctico cuando el conjunto de acciones del profesorado y de los estudiantes son entendidas, contrastadas y sometidas a un meticuloso programa de investigación, a la vez que se enfocan y seleccionan los problemas más relevantes que se viven en los centros y en las aulas, logrando desde este saber riguroso interpretarlos y proponer situaciones valiosas y conocimientos para resolverlas.

El Saber Didáctico

La construcción del saber didáctico es el resultado más característico de una disciplina que pretende conocer, comprender y resolver los problemas más relevantes que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos definido el saber didáctico (Medina, 2009), como: "la síntesis del conjunto de conocimientos, métodos, modos de intervención y estilos de comunicar la cultura en instituciones formales y no formales, orientadas a educar integralmente a los estudiantes.

Este conocimiento es de naturaleza educativa y pretende contribuir a la formación de los estudiantes en todas sus dimensiones, pero esencialmente en la intelectual, devolviendo a los seres humanos la implicación con el pensamiento riguroso, la argumentación lógica y la estructura organizada y armónica de cuanto aprende.

El saber didáctico se construye a partir del conocimiento en la máxima amplitud del acto formativo, logrado mediante un renovado y adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a que los formandos (ser humano a lo largo de la vida), adquieran mejoras en su estilo de aprender, en las formas de entender los contenidos culturales e interdisciplinares-transversales y conseguir que se mejore el modo peculiar de pensar y avanzar en un estilo profundo y vivenciado de conocimiento.

El acto didáctico es la evidente concreción de ¿cómo avanzamos en la comunicación didáctica y en las acciones orientadas a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

El saber didáctico ha de sintetizar y estructurar el conjunto de contenidos y métodos que en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje conocemos y aportar nuevas y fecundas líneas para avanzar en la investigación e innovación de los hechos formativos y de las prácticas de docencia y aprendizaje.

El saber didáctico se presenta mediante enfoques, teorías y modelos, que armonizan las aportaciones más relevantes de la comunidad científica (Mallar, 2010), conscientes de que su evolución ha sido análoga al de los enfoques más característicos de las Ciencias sociales, con las cuales se establece una relación de complementariedad, a la vez que se evidencia una génesis e interacción con las disciplinas más clásicas, situadas en las Ciencias de la educación, pedagogía, complementada con: Filosofía y Epistemología, o más actuales Antropología, Sociología y Psicología y los de continua evolución como Medicina y Ciencias de la salud en general.

El saber didáctico que trabajamos y avanzamos en esta aportación se sitúa en la visión y enfoque más transversal y eco formativo de la Didáctica. (Mallar, 2010, De la Torre, 2011, Medina y Domínguez, 2009, Medina y Salvador, 2009), Krüger (2009), entre otros, cuyo horizonte (Ramos, 2010) es de un mundo globalizado, una sociedad pluricultural, un marco socio-económico en crisis y una naturaleza en continua tensión.

El marco epistemológico es socio-transformador de carácter transversal y glocalizado atento a la complejidad de su objeto (proceso de enseñanza-aprendizaje) y a su permanente y utópica finalidad: La educación integral y la formación más allá de las competencias y de la localización endógena.

El saber didáctico ha de tender a su universalización y superación unicultural, pero enriquecido desde la concreción e identificación de cada problema concreto, línea de acción de las comarcas y ciudades (Medina, 2011) ECER–2011 (Berlín, septiembre), pero abierto a una aldea universal, la nueva realidad social y lo virtual en la cercana e instantánea tecnología – net, ciberespacio creativo y comunidades cercanas que nos interpelan con preguntas retadoras, como ¿qué puede aportar el saber didáctico a los más complejos problemas del ser y actuar educativo en las Instituciones formativas a lo largo de la vida de los seres humanos?

¿Qué soluciones aportan los modelos didácticos a las prácticas docentes, a los múltiples retos de aprendizaje de los seres humanos y a las más diversas formas de capacitar a las personas en un mundo en amenaza y diversidad?

Numerosas preguntas ponen en tela de juicio la pertinencia y consolidación del saber didáctico para dar respuestas a su objeto, finalidades, retos institucionales y sociales, etc., pero singularmente a ¿cómo podemos actuar para aportar soluciones a los complejos y cambiantes procesos formativos en toda su complejidad científica y tecnológica?

El saber didáctico se genera desvelando los problemas más relevantes que atañen al conocimiento y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollado en los más complejos y variados ambientes sociales y políticos, ampliando el proceder y la reflexión de docentes, pedagogos y profesionales de la formación y asentando una autentica y comprometida comunidad en colaboración, entre prácticos, teóricos, especulativo-reflexivo y actores directos que toman decisiones fundamentadas y pertinentes en los más diversos escenarios creativos de actuación educativa y cultural.

El sentido más sustantivo del saber didáctico es aportar soluciones al desafío de entusiasmar a los estudiantes y de proporcionarles los modelos de conocimiento y desarrollo más adaptados a su proyecto vital, necesidades socio-laborales y a los emergentes problemas de una sociedad y mundo en cambio exponencial, ante los cuales ha de resituarse y descubrir las respuestas y las acciones más valiosas.

El saber didáctico ha de aportar al conocimiento de los procesos y de los modos más valiosos que el profesorado, formadores, estudiantes, personas implicadas en marcos de innovación educativa han de asumir para responder con vigor y pertinencia a las demandas que se le plantean como ciudadanos de un nuevo mundo y como colaboradores en su mejora integral, así se ha de configurar un ambiente de búsqueda permanente, de compromiso intenso y de plena cooperación en la realización de los proyectos y programas que cada comunidad, grupo cultural y ecosistemas de aula se plantean a lo largo de su desarrollo formal, no formal y socio-laboral.

Proceso de Generación del Conocimiento Didáctico

El proceso didáctico alcanza un elevado rigor de construcción y de consolidación como saber creativo y original, al responder a los problemas y preguntas más relevantes, que dan sentido a la Didáctica como disciplina científica y práctico artístico, apoyado en la tecnología más innovadora.

La generación del conocimiento teórico–aplicado de naturaleza formativa, que caracteriza este saber requiere apoyarse en un objeto/problemas, cada vez más significativos para los profesionales de la educación (Medina y Domínguez, 2010).

Hemos de consolidar una RED–NET, que implique a los actores de los procesos formativos (docentes-discentes, Medina (2009), Medina y Cols. 2011), quienes han de asumió el reto de avanzar este saber, descubrir las pertinentes cuestiones de investigación y reconocer los más ambiciosos procesos y problemas, ligados a los profundos cambios institucionales.

¿Cómo generamos el conocimiento los profesionales de la educación, estudiantes y comunidades formativas?

Esta pregunta atañe a cuanto nos planteamos en nuestra acción e investigación como profesionales de la Didáctica, de tal modo que su respuesta se inscribirá en el estilo de avanzar en los saberes, los interrogantes que nos ocupan y especialmente la amplitud de nuevos horizontes formativos para los estudiantes, las comunidades de aprendizaje y los modelos más valiosos de indagación y construcción del saber didáctico. Se amplía este saber cuando los protagonistas toman conciencia de su significado, del reto que para ellos supone y especialmente al IDENTIFICAR el enfoque y lo más valioso de las prácticas docente-discentes y de los proyectos y proceso a los que hemos de responder.

El proceso de generación del conocimiento didáctico desde el profesional de la didáctica se asienta en algunas preguntas discriminativas y en el autoanálisis de la meta-enseñanza de la didáctica como disciplina a la vez que en la búsqueda continua de los problemas e interrogantes más valiosos, a saber:

¿Cómo lograr que la didáctica sea la disciplina socio-humanista que aporte nuevos saberes al proceso formativo para conseguir que los formandos alcancen una educación integral y asuman e compromiso de aprender a lo largo de la vida?

La respuesta a esta pregunta se enmarca en una doble línea: Docencia reflexivo-innovadora de la didáctica y diseño de una activa net de innovación didáctica (2007-2011, que se ha explicitado en numerosas investigaciones para mejorar la concepción y práctica de la Didáctica (Medina, Domínguez y Sánchez, 2008, 2009, 2010).

El desarrollo del saber didáctico en este ámbito se concreta en un discurso cercano a los estudiantes, presentado en foros, video-conferencias y textos didácticos cercanos a los problemas profesionales y adaptados a la formación y desarrollo de las competencias de los estudiantes, mediante la armonización de nuevos diseños curriculares y modelos y pruebas de evaluación coherentes con las características de los estudiantes (Medina, 2009, Medina, Domínguez y Medina, 2011), que ponen de manifiesto el reconocimiento y la potencialidad de las prácticas innovadoras y de los procesos indagadores, consiguiendo organizar un marco más creativo y adecuado para el domino de los modelos, métodos y planteamientos didácticos por los estudiantes.

Análisis De Las Situaciones Formativas Base Del Saber Didáctico: La Práctica Artística

La construcción del saber didáctico tiene lugar en las situaciones formativas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumido en toda su complejidad, que ha de ser entendido e innovado continuamente, así este proceso se constituye en la base del saber didáctico.

La práctica es la principal situación docente que posibilita al profesorado conocer la realidad del acto didáctico para convertirlo en el núcleo de análisis y de estudio del sentido y de la repercusión que tiene para todos los implicados, adquiriendo desde aquella los elementos más valiosos para avanzar en el saber docente.

Entre las prácticas cada docente ha de seleccionar aquellas que mejor le identifiquen y que realiza con un estilo comprensivo y artístico, a través del cual generará el auténtico saber didáctico, así logrará un conocimiento riguroso y transformador, que siente las bases para aportar las soluciones adecuadas a los múltiples problemas que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo desempeñar las prácticas para aportar nuevo saber?

Las tareas en las aulas y escenarios digitales han de servir de base para descubrir nuevo saber didáctico, aplicarlo y aportar los verdaderos problemas que han de constituir el eje conductor de las líneas de investigación e innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diversas situaciones educativas constituyen una fuente sustancial para aportar ideas, modelos y controversias que centren el conocimiento didáctico, a la vez que le proporcionen la riqueza necesaria para entender los retos y las vivencias esenciales para aportar los elementos que constituyen el saber didáctico.

¿Qué prácticas en el marco universitario proporcionan nuevas dimensiones para incrementar el saber didáctico?

Los desafíos emergidos del Espacio Europeo de Educación Superior han significado un ámbito innovador, al menos de intensa adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a la formación y desarrollo de las competencias genéricas y profesionales, así nos hemos de proponer ampliar lo que hemos conocido, el proceso de enseñanza centrado en el dominio de los contenidos para ampliar o afianzar las tareas y medios adecuados que den respuesta a las dimensiones constitutivas de las competencias: el conocimiento, saber práctico y actitudes favorables al desarrollo integral de las personas.

Esta nueva perspectiva demanda un escenario de investigación que nos facilite las modalidades de enseñanza, que se adapten a la formación y desarrollo de las competencias de los estudiantes, así retomaremos esta perspectiva para comprender y justificar qué actuaciones han de adecuarse a esta nueva perspectiva, seleccionando en nuestro proceso didáctico las principales decisiones, métodos, tareas, medios, etc., que estamos aplicando para responder a los nuevos escenarios formativos, a la vez que es el autoanálisis y la coobservacion entre los miembros del acto didáctico los que aporten los problemas y limitaciones que en las acciones formativas tienen lugar.

La formación por y más allá de las competencias nos está aportando reflexiones y adaptaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, prioritariamente de las tareas, medios didácticos y ambientes de aprendizaje más adecuados a los nuevos desafíos, a la vez que son estas nuevas modalidades formativas las que proporcionan problemas, métodos y realidades, que han de ser los nuevos objetos de estudio e investigación, básicos para incrementar el saber didáctico.

Entre las modalidades y prácticas de enseñanza destacan las que se llevan a cabo con un estilo innovador, artístico y colaborativo que configuran el acto docente como una acción flexible y abierta a la complejidad e incertidumbre de las más diversas experiencias

formativas, considerando que estas cambiantes formas de trabajar en las aulas y en las plataformas constituyen los nuevos escenarios que aportarán los auténticos problemas y elementos que han de caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, conscientes del papel que cada investigador y docente ha de asumir en el desarrollo del saber didáctico.

La práctica de la docencia universitaria se caracteriza por un cambio esencial en las finalidades, competencias, métodos, tareas, medios y modelos de evaluación y pruebas, etc. Es esta amplitud de procesos y ámbitos de actuación los que contribuyen a ampliar y a hacer más consistente el saber didáctico, por analogía con otros saberes ligados a múltiples formas de avanzar el conocimiento como la Medicina (Secchi y Medina, 2010), así mismo se amplían las modalidades de prácticas y se identifican los más relevantes problemas que atañen a las comunidades educativas y los programas de formación de docentes, ajustados a los ingentes cambios.

El saber didáctico ha de seleccionar de las numerosas prácticas y tareas docentes, aquellas que evidencian una riqueza y relevancia, que coloca al profesorado en la génesis de múltiples formas de avanzar en perspectivas del conocimiento didáctico, implicándoles en elegir sus opciones de mejora y ofreciendo fundados núcleos de indagación e innovación para dar sentido y mayor fundamentación a las formas de investigación y de avance en la didáctica.

Los Procesos de Construcción de Modelos Didácticos: Claves para avanzar en este Saber

La experiencia docente y las narrativas fundamentadas constituyen una fuente esencial para aportar problemas y procesos para avanzar en el saber didáctico, pero junto a la riqueza de las prácticas docentes, hemos de subrayar el esfuerzo y la pertinencia de la reflexión y de la tarea teórica y de argumentación epistemológica para retomar y entender lo más valioso de las prácticas, a la vez que aportar nuevas concepciones y formas de conocimiento, tanto práctico, teórico como de auténtico carácter profesional e integrado.

El conocimiento práctico sintetiza lo más valioso de las prácticas y les da un carácter teórico-transformador, convirtiéndose en la base para construir el saber didáctico, esencialmente generado desde la intervención, la argumentación y la integración de formas teórico-aplicadas y práctico-reflexivas.

La solución a esta integración teorica-práctica la aportan los modelos convertidos en fuente generadora de saber y de anticipación a la acción, dado que son las representaciones más valiosas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de su papel y de los elementos más relevantes en su profunda integración y visión sistémica.

Los modelos que se han generado en la disciplina son de carácter didáctico y son una representación adaptada de los procesos instructivo-formativos, en cuanto educativas y aportan los principales componentes y su plena interacción, avanzando en un puente vertebrador y generador de saberes y acciones, que anteceden a la consolidación de las más relevantes actuaciones y decisiones del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los modelos didácticos que interpretan el proceso de enseñanza-aprendizaje señalamos los siguientes: socrático, socio-comunicativo y colaborativo, que sintetizan lo más valioso de la interacción entre la acción de enseñar y la singularidad del acto de aprender.

Los modelos aportan la calidad y pertinencia de la selección de los elementos o dimensiones esenciales del acto-didáctico, a la vez que las claves para avanzar en nuevos estilos, formas y acciones innovadoras que propicien un conocimiento innovador de la tarea

formativa en la que, junto a los diversos contextos, ambientes y formas de entender los saberes, hemos de subrayar el valor de la interactividad sostenida y creativa entre:

Formadores y formandos, ambientes culturales diversos y los retos de los cambios continuos de la sociedad de la complejidad y de las tensiones.

Los modelos aportan el sentido de esta multi–dimensionalidad, pero la acotan, seleccionando e identificando los componentes más relevantes y creadores de sentido, mediante los cuales se armonizan y configuran tales modelos; así hemos de dar un nuevo paso, que implica diseñar modelos que interrelacionen los elementos más pertinentes para que representen con el mayor valor los auténticos significados del saber didáctico.

Los componentes del modelo han de ser han de ser elegidos por su potencialidad formativa y ampliarse en atención a los valores y proyectos de mejora que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje en los más diversos contextos y con la mayor pluralidad de culturas, sujetos y ámbitos formativos.

El proceso de construcción de los modelos didácticos puede ser deductivo y/o inductivo. Dado que ambas opciones pueden complementarse. La tarea que hemos investigado con los estudiantes se apoya en un proceso inductivo, que pretende apoyar la reflexión y práctica de los estudiantes, al partir de la "narración de experiencias profesionales, como discente", que han marcado su vida profesional.

Esta narrativa de la experiencia más relevante e innovadora para el aprendiz, ha de culminarse con el diseño gráfico del modelo a modo de un mapa mental o presentación integrada e interrelacionada de los elementos nucleares, que han constituido la experiencia profesional y que en su globalidad expresan su MAPA Didáctico, a la vez que han de entender el rigor y representatividad de esta narrativa complementándola con la lectura y el análisis creativo de varios enfoques, modelos y concepciones didácticas, así la narrativa seleccionada y argumentada se amplia y consolida con el estudio y la visión compartida de otros modelos, que se valoran y contrastan, releyendo de nuevo la propia narrativa desde el contraste y superación creativa de los diversos modelos y enfoques teóricos estudiados.

La tarea de síntesis superadora se alcanza cuando valorados tales modelos, se reescribe la experiencia narrada o al menos se valora críticamente el mapa mental o diseño del modelo, que se había elaborado. Este diálogo entre el saber-hacer y conocer, emergido desde el verdadero análisis de la propia experiencia profesional, se amplía y sintetiza al seleccionar o integrar varios modelos teórico-aplicados y profundizar en un replanteamiento y autoanálisis al resituarlos y valorarlos en diálogo y complementariedad con los diversos modelos didácticos de la bibliografía y webgrafía consultada.

Métodos para Construir el Saber Didáctico

El saber didáctico como el resto del conocimiento científico ha de configurarse, actualizarse y proyectarse en la mejora de la acción didáctica, pero tal saber requiere la estrecha complementariedad entre las teorías y modelos previos, bien como garantía de continuidad fundada o como referencia necesaria para poder identificar sus limitaciones e incluso errores más evidentes; pero este esfuerzo reflexivo especulativo, apoyado en argumentaciones valiosas y en formas creativas de ampliar el conocimiento, ha de completarse con otros enfoques metodológicos que intentan apoyar el diálogo fecundo y creativo entre los diversos enfoques, así cada visión del mundo, de la realidad y de las singulares formas de entenderse en los centros educativos, en las aulas, requiere una debate

y una sintética discusión con un elemento del saber en general y de su engrandecimiento en particular: el método o la disciplina que la estudia, dado que hoy hemos de pensar y pensarnos con su riqueza, estimaciones y proyecciones.

¿Qué metodología es pertinente para avanzar en el saber didáctico?

Aquella que mejor lo delimite, convierte en un problema clarificador relevante de hondo calado intelectual, así cada ser humano ha de seleccionar los métodos más adecuados para la investigación y el avance del conocimiento (Medina y Castillo, 2003).

Los métodos se entienden en la comunidad científica como los caminos más valiosos para comprender y resolver los problemas de investigación, alcanzar las acciones formativas y liberarse de las limitaciones de la improvisación, la tentación a imitar y el reduccionismo a la conformidad.

Entre los métodos de gran proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltamos los cualitativos por su aporte al aula-centros lugares de afianzamiento y de investigación; así, hemos de seleccionar aquellos que mejor respondan a las preguntas de indagación, adopten sus visiones subjetivas necesarias al gran reto para conseguirlo.

Los métodos seleccionan los escenarios, comprenden a los sujetos e intentan vertebrar lo más valioso del camino a transitar, una metáfora de pre acción y perspectiva, que encontrará la auténtica metodología, pero salvo esa prospectiva inabarcable, nos comprometemos en este instante a que detecten aquellos más empleados en proyectos, programas, publicaciones y marcos de auténtico sentido para resolver los problemas, objeto de la investigación; así entre éstos detectamos:

- Narrativa de la docencia
- Observación perseverante
- Grupos de discusión
- Auto y coobservacion de situaciones docentes elegidas y especialmente de complementariedad entre:
    * Auto-observarse y coobservarse con la colaboración de colegas, estudiantes y de expertos participantes
    * Grupos de colaboración, diálogo y de intensas discusiones
    * Análisis de documentos, fuentes y marcos de sentido
    * Narrativa y colaboración en marcos de mejora integral, escribiendo en nuevos instrumentos TIC (e-paid), etc.
    * Integración-mezcla combinada al menos de tres aportaciones de puntos de vista (al menos tres diferentes, profesorado, expertos, miembros de la comunidad, etc.).

Los métodos elegidos han de ser ampliados con instrumentos (como el registro en video de datos, descripciones de medios, puzzles u organizar rejillas de observación, etc.).

Los procesos de conocimiento se constituyen mediante el empleo riguroso y armónico de varios métodos en complementariedad, especialmente la auto observación de la práctica profesional y el "análisis" personal y en colaboración, acompañados del "relato" meticuloso, abierto y profundo acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido, compartido con estudiantes y colegas, pero tales relatos no se caracterizan por su rigor y continuidad, en consecuencia el saber didáctico se consolidará al avanzar en la redacción y adaptación de las

narrativas de las actuaciones profesionales en las aulas y en los escenarios en red, logrando una mejora permanente del sentido y caracterización de las prácticas.

Los métodos más coherentes con el conocimiento de la práctica docente y su potenciación continua son aquellos que propician su comprensión e interpretación, a la vez que aportan un sentido creativo y de avance continuo a los procesos formativos.

Se mejoran los saberes didácticos al aplicar a los múltiples procesos de enseñanza-aprendizaje métodos que permitan al profesorado abordar en toda su amplitud su acción educadora y mediante la indagación rigurosa en la misma ayudarnos a conocerla, valorarla y asumirla en toda su complejidad.

El logro de este proceso exige la conjunción de métodos heurísticos y didácticos, entre los heurísticos el de mayor pertinencia para propiciarnos una visión rigurosa de lo que acontece en las aulas es la mirada atenta, sistemática y omni-comprensiva de cuanto tiene lugar en los escenarios educativos, en los distintos niveles y etapas, singularmente en las acciones innovadoras en el ámbito universitario.

Esta forma de ver en colaboración docentes, estudiantes y comunidad educativa en general es la co-evaluación, apoyada en una cultura de co-implicación y de búsqueda entre los agentes de la clase de los aspectos más característicos de las acciones formativas.

El conocimiento profesional y práctico del profesorado ha generado una metodología de síntesis entre las narrativas (biografías, cobiografías y relatos en equipo-instituciones) y el "autoanálisis" de la práctica junto a una elevada proyección de lo alcanzado en la docencia hacia nuevas acciones formativas.

El sistema metodológico de carácter cualitativo ha de valorar la importancia de métodos como: análisis de contenido, interaccionismo simbólico, recuerdo diferido, a la vez que los métodos comparado y prospectivo, que proyectan lo más pertinente y avanzado de los saberes en el conjunto de decisiones que se toman en las aulas y universidades, como instituciones relevantes.

Se amplía el sentido indagador de los métodos con una visión original y crítica de las formas de acceder al conocimiento, conscientes de la idiosincrasia de las prácticas educativas y de las limitaciones que evidencian los docentes ante los continuos cambios, estilos formativos y culturas escolares.

Los métodos de investigación en la acción se han de armonizar con los que hacen posible la práctica docente y que en su interacción definen las principales acciones formativas, así son características de la docencia universitaria las conferencias y lecciones magistralmente impartidas, los procesos de colaboración y socialización entre los estudiantes, el estudio autónomo e independiente de los estudiantes, pero desempeñados en armonía e integración permanente y promoviendo entre todos los implicados la firme decisión de trabajarlos de modo interactivo y complementariedad, en función de las demandas y formas de intervenir del profesorado.

Hemos de asumir, que estos métodos generales se han de poner en práctica estratégicamente y diseñar el conjunto de tareas más significativas para los estudiantes y para el desempeño de una docencia artística.

La acción del profesorado se amplía y alcanza su mayor plenitud al compartir con los estudiantes y ámbitos empresariales en general, el gran objetivo de aportar a la realidad socio-laboral lo más actual y valioso, a la vez que esta institución, al beneficiarse, devuelve a cada miembro su valía y a la universidad apoyos financieros para la generación de un nuevo marco de relaciones.

Junto a la metodología expresada, se subrayan algunos métodos de amplio calado en la mejora de las acciones-docentes y discente; es claro, que hemos de seleccionar algunos métodos señalados por su potencialidad comunicativa, la cercanía a los auténticos problemas de los implicados y ante todo ponderar la relevancia de métodos como (Huber, 2010).

Aprendizaje basado en problemas, dado que lo relevante es identificar y argumentar aquellos problemas más enconados que atañen a las más diversas actividades humanas.

Así, docencia, agricultura, bio-tecnología, andragogía, etc. en cuyas formas de estudio ha de subyacer la acción de destacar el papel de cada problema en su contexto y realidad histórica, conscientes de su incidencia en el saber matemático, estadístico y de probabilidades, aspecto a subrayar en la tarea futura.

Junto a la identificación de problemas, se destaca la valoración de pequeños éxitos, o el plan creativo que se elabora para un fin de semana, así en esta línea se ha emergido la wiki-lúdica, que esperamos ir consolidando, en la cual se orientará a una parte de los participantes a descubrir las principales limitaciones y a diseñar horizontes de utopía, pero apoyados en el reto del director vocacional y en el generador de la Identidad profesional que se constituye como la competencia por excelencia, que debemos valorar y apoyar a todos los implicados. Entre los métodos que buscan la armonía entre lo general y lo particular, lo conflictivo y lo pacifico, lo realizado y lo por realizar.

Se señalan unas modalidades de metodología que armonicen el saber y el rigor de su entorno de interacción con otras formas de presentar y compartir los saberes desde las diversas culturas, en consecuencia se subraya la importancia de los estudio de caso, juegos de empresa, análisis de tareas y vivencias creativas que sitúen al profesorado en su múltiple realidad, la coherencia, el compartir valiosos bienes y aportar limitadas posibilidades para la superación de desencuentros.

La visión de futuro se concreta en el diseño de proyectos de 1 a 5 años, contratando a algún experto que realice prospectivas, análisis de contenido y uso creativo de TIC.

Esta metodología se denomina de estudio de casos y se concreta en nuevos modelos colaborativos e institucionales, acordes con las normas en el avance de las competencias exigidas al contrastar lo logrado con lo realmente apetecido y necesario.

Estos métodos han de entenderse en su plena interacción y correspondencia a ser factible entre métodos de investigación y creación de saber y las prácticas o miradas fundamentadas en la tradición didáctica y en los enfoques de aprender a tomar decisiones de modo autónomo y colaborativo.

Se incrementa el saber didáctico mediante la urgente interacción y colaboración entre métodos heurísticos y didácticos, adaptados a los múltiples estilos de vida y de enseñanza-aprendizaje en contextos institucionales, aportando lo más valioso de cada enfoque.

Los métodos son caminos rigurosos y de plena constatación entre la investigación científica y la docencia artística, conscientes de compartir lo característico de los enfoques en cada acto didáctico.

Nuevas formas de compartir el Saber Didactico entre Docentes y Estudiantes

El conocimiento didáctico emerge y se consolida mediante la intensa colaboración entre docentes y discentes, al construir una extensa comunidad de aprendizaje, que implica a todos en el fecundo camino y en el desarrollo continuo entre los protagonistas de las acciones formativas.

El saber se consolida al plantear el profesorado la cultura institucional y vivirla en estrecha interacción con los estudiantes conscientes del papel de cada uno en esta compleja tarea de asentar el conocimiento didáctico.

Los saberes que aportan las disciplinas son valiosos, si se actualizan e integran con mapas organizados y representativos del conocimiento, y dan respuesta a los múltiples problemas y necesidades de los seres humanos. El saber de las disciplinas ha de engrandecerse continuamente y entenderse como una línea de avance y de continua búsqueda de sentido, para a la vez hemos de compartir con los estudiantes núcleos de aprendizaje y desarrollo integral, cada vez más retadores.

El saber disciplinar ha de adaptarse y ajustarse a las expectativas, a las verdaderas demandas y a los retos de la sociedad en cambio exponencial que nos ha tocado compartir, comprender y transformar. Esta continua conversión del saber disciplinar en saber didáctico es la gran aportación de los didácticos especializados clásicamente especiales, que identifican, seleccionan, adaptan, organizan y secuencian las bases de las distintas parcelas de conocimiento, pero trabajándolas, en su máxima interacción y complejidad, conscientes del papel indagador que atañe al saber científico adecuado a las necesidades formativas de los estudiantes, al transformarlo en un núcleo-ámbito didáctico.

Esta transformación de los saberes disciplinares, de las áreas y de las diversas formas de construir el conocimiento, ha de adecuarse a las singularidades de los aprendices, auténtica génesis y la razón de ser de los enfoques más innovadores, así se identifica una de las fuentes más valiosas del saber didáctico, al ser emergido de la pluralidad de ramas del conocimiento y de las bases de saber, conscientes de que cada campo aporta las teorías, modelos y conceptos, que mejor lo representan y este núcleo de ciencia ha de ser adaptado a las continuas necesidades de los aprendices, generándose una de las vías más asentadas de construcción del saber didáctico.

El saber es un aspecto sustantivo de la educación de los estudiantes en su potencialidad explicativa de la realidad, pero será el proceso seguido por aquellos al asimilarlo el que evidenciará el verdadero significado del contenido didáctico.

Los modelos de enseñanza-aprendizaje mutuo y los proyectos formativos son formas y métodos que aportan los componentes más adecuados para que los estudiantes colaboren en su aprendizaje y los proyectos de innovación se conviertan en una realidad.

¿Qué tipo de saber didáctico se elabora en la comunidad de docentes y estudiantes?

La acción intensa de la docencia, aun siendo reflexiva e indagadora está muy ligada a las múltiples vicisitudes del aula y salvo que sea asumida como un proceso innovador y de rigurosa indagación, será un proceso instructivo y artístico, necesario pero no suficiente para consolidar el saber didáctico desarrollarlo en todas sus dimensiones y horizontes.

Sin embargo hemos de acotar algún grupo de clase o de enseñanza virtual y convertir este escenario en una plena comunidad de aprendizaje decidiendo:

- El valor de las acciones docente-discentes
- El valor del proceso de enseñanza-aprendizaje
- El contenido esencial de la interacción didáctica
- La metodología didáctica y heurística aplicada
- Las actitudes más conscientes de docentes y discentes en tal proceso (formativos, empáticos, innovadores, etc.)

- Las competencias docente-discentes a desarrollar (Medina y cols. 2011) (reedición)
- Los problemas detectados, vividos y asumidos por el profesorado
- Las acciones más valiosas emprendidas y asumidas por tal comunidad de aprendizaje, etc.

El avance en el saber didáctico ha de asumirse en todas sus limitaciones conceptuales y de acción directa en los centros y aulas, pero implicando integralmente a docentes y estudiantes para aplicar los métodos y procedimientos didácticos y heurísticos más adecuados para mejorar el saber didáctico que se vive, comparte y convierte en una línea de investigación en el aula y en los centros en general. Así se logra una nueva forma de saber y de conocer como protagonistas del acto didáctico en las aulas y centros.

El profesorado ha de asumir que al menos un grupo de aula y un foro virtual han de convertirse, cada curso en un escenario de plena innovación, mejora continua y de consolidado avance como núcleo y agentes que han de compartir y mejorar constantemente el proceso formativo y las prácticas de enseñanza-aprendizaje, así cada aula y foros son los laboratorios de los docentes y estudiantes, convirtiendo estos procesos en verdaderos ámbitos y realidades de la formación continua del profesorado y de los estudiantes.

Complementariedad entre el Saber Didáctico y el Saber Profesional Docente

El saber didáctico es la base para desempeñar una práctica docente de carácter profesional, dado que se aportan los conocimientos más pertinentes, mediante los que se comprende y generan procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentados y de gran relevancia. El saber didáctico es necesario para entender la amplitud y evolución de las actuaciones docentes, ya que aporta un conjunto de elementos sustantivos para asumir las decisiones formativas.

¿Qué se espera de esta complementariedad?

Que el saber básico que transforma la didáctica se complete con el emergido de las acciones de Investigación de docentes (ISATT) y sobre todo de los proyectos de innovación de las prácticas docentes universitarias, así se logrará un enriquecimiento mutuo.

La coincidencia entre ambos saberes reside en que el saber que aporta la profesión tiene en el didáctico un aspecto nuclear, dado que el que más incide en las actuaciones docentes es el ligado al pensamiento formativo, pero a su vez, a medida que el profesional de la docencia avanza en los problemas característicos de ella, en el objeto prioritario de la cultura de los centros y aulas, se alcanza un saber que tiende a que las prácticas educativas sean trabajadas en toda su amplitud.

Las tareas más genuinas de la acción de enseñar y aprender en diversos contextos se caracterizan por un hondo contenido formativo, que requiere de docentes y estudiantes una acción compartida, pero que adquiere singular responsabilidad en el caso del profesorado.

El incremento del saber didáctico está unido al avance en el saber y desarrollo de la profesión al entenderla como una tarea ética de gran proyección social y en este proceso avanzar e impulsar los genuinos estilos de pensar y toma de decisiones en el conjunto de actuaciones que constituyen un modo singular de desempeñar la profesión.

Las soluciones que cada docente aporta a los múltiples procesos y problemas de la profesión se sintetizan en el saber profesional y éste en su devenir se transfiere y enriquece para incrementar el conocimiento que entorno al proceso de enseñanza-aprendizaje hemos de consolidar.

La mayor complementariedad entre ambos saberes tiene lugar en las actuaciones que en torno al propio proceso de enseñanza-aprendizaje tienen lugar y éstas hacen referencia a las múltiples competencias, estilos y maneras de mejorar el conocimiento formativo y su diseño al desarrollar, planificar, programar y justificar las acciones que han de asumirse en las aulas y en los procesos más característicos que en ellas se llevan a cabo, dado que tanto el diseño de la tarea docente como su ejecución requieren entenderse en el marco y justificación de las prácticas y de su desempeño en las más diversas realidades institucionales, de ahí el valor creativo-transformacional de cada tarea docente.

La Integración de Métodos Didácticos y Heurísticos para afianzar El Saber Didáctico

Las disciplinas requieren de objetos claros de investigación y de métodos pertinentes y adaptados al objeto mejorando continuamente el sistema de toma de decisiones así el planteamiento que proponemos, y en continuidad con lo expresado en al apartado precedente de métodos para construir el saber didáctico, es el centrado en la metodología del docente como creador de un sistema original compartido con otros colegas y abierto a la transformación continua, pero esta metodología de naturaleza didáctica ha de partir de la experiencia indagadora del avance continuo en las más relevantes formas de construcción y de desarrollo creativo de los saberes y estilos docentes.

La nueva metodología es el campo del saber que cada docente ha de explorar si se desean encontrar los más valiosos procesos y formas de dar respuesta a los problemas que descubren en su práctica formativa, conscientes de que se avanza en esta línea cuando el conjunto, al menos los docentes implicados en proyectos innovadores armonizan su pensamiento y acción, a la vez que descubren los auténticos horizontes del saber y del hacer en cada acción formativa.

El saber metodológico se explicita en los verdaderos caminos, que cada docente descubre y para los que aporta un estilo de pensamiento y acción como indagador y transformador de su estilo docente, pero es este estilo docente apoyado en la metodología más pertinente y valiosa el que ha de mejorarse y validarse mediante la aplicación de procesos y programas que incorporen los auténticos valores y los métodos que enriquecen y ponen en tela de juicio, a saber han de evidenciar que los métodos didácticos aplicados y generados son relevantes y sirven para que docentes y estudiantes desempeñen procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores.

¿Cómo avanzar en la integración y enriquecimiento mutuo entre métodos de enseñanza-aprendizaje y métodos de investigación en el proceso formativo?

El conocimiento didáctico se consolida cuando los métodos empleados armonizan este proceder instructivo y de selección de actuaciones creativas y armónicas con los principales métodos que se aplican al análisis de las prácticas educativas, convertidas en problemas relevantes de investigación, alcanzándose una valiosa síntesis entre el estilo docente y tales prácticas, apoyadas en complejas formas de atender los retos del acto didáctico.

Los métodos proporcionan los caminos que el investigador de las practicas docentes ha de desarrollar, al emplear los criterios de rigor, pertinencia, profundización y coherencia, conscientes de las decisiones más innovadoras que en cada proceso de enseñanza-aprendizaje han de asentarse.

El avance del saber didáctico está ligado al conocimiento y a la acción singular de cada docente y equipos, quienes asumen el problema de descubrir la pertinencia y adecuación de los métodos didácticos ampliados con los escenarios y métodos heurísticos más adecuados para lograr tanto la síntesis entre ellos como la creación de los itinerarios más creativos y adaptados a la generación de nuevos saberes didácticos, así la mejora del pensamiento y prácticas didácticas se lleva a cabo mediante una meticulosa tarea de continua reflexión y búsqueda del sentido de los problemas que atañen a las prácticas docentes y al marco educativo en general.

Los métodos de investigación ponen en tela de juicio la propia pertinencia de las didácticas, singularmente la observación, el análisis, las narrativas y la colaboración, que en sí mismo son empleados en el conocimiento y desarrollo de la epistemología de la didáctica y en un uso adaptado de los mismos a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, alcanzando una nueva sinergia y dando verdaderas respuestas a los marcos y acciones formativas.

Se avanza en el conocimiento didáctico al hacerlo en la complementariedad de los métodos citados, procedimientos esenciales en la mejora de los procesos formativos, a la vez que replanteando el valor creativo y singular de cada línea de acción docente en la que nos impliquemos.

Las tareas docentes logran un estatus innovador cuando se realizan desde el rigor de los métodos didácticos ampliados en su significado y valor práctico, mediante rigurosos procedimientos de indagación y análisis de su pertinencia para consolidar los procesos cognitivos, el dominio de las competencias y las acciones más propias de la cultura creativa y de las mejoras de las acciones docentes-discentes en los más complejos escenarios tecnológicos e interculturales.

Así se avanza cada conocimiento en colaboración con los legítimos protagonistas docentes y discentes, creadores de auténticos estilos innovadores, al tomar conciencia de que cada práctica ha de convertirse en un verdadero proceso de investigación, aplicando los métodos pertinentes, retomando el marco apropiado de investigación y dando respuestas creativas al proceso formativo, a sus actores ya la comunidad educativa en general.

Los Procesos Formativos: Núcleo del Avance del Saber Didáctico

El conocimiento didáctico es esencialmente formativo-instructivo, al capacitar a los sujetos para avanzar en el saber y adquirir una profunda y permanente mejora en el modo de pensar, actuar e implicarse con los valores más relevantes de una nueva humanidad, sociedad e interrelación entre todas las personas.

Al avanzar en el conocimiento, en el más reconocido saber académico, en los modos de ampliarlos y en los estilos de vida más saludables, tal saber se convierte en una base irrenunciable y sustancial desde la que se consolidan las más representativas y creativas competencias.

El proceso formativo para consolidarse requiere ser construido como un conjunto de actos en continua mejora para los estudiantes, el profesorado y la sociedad/comunidades e instituciones en su globalidad. Este proceso es el núcleo para configurar el saber didáctico, entendido como conocimiento que propicia las mejoras intelectuales, afectivas y de plena armonización social entre todos los seres humanos, considerados los verdaderos artífices y generadores de esta tarea reflexivo-indagadora.

El verdadero saber didáctico es que contribuye a que las personas se capaciten permanentemente y desempeñen su proyecto vital y profesional con pleno sentido y máxima realización en todas las facetas, pero singularmente en la mejora continua de los modos de razonar, pensar y actuar en armonía entre el pensamiento más abierto y las formas más estructuradas de aprender a aprender.

La generación de este proceso formativo, convertido en finalidad y formalidad esencial de la didáctica de ha de configurar de modo reflexivo-indagador y se logra en la medida en que el conjunto de actos de enseñanza-aprendizaje se orienten a conseguir que el sujeto que trabaja y aporta continuas maneras de mejora adquiera las formas más valiosas y creativas para aprender a actuar y a implicarse con cada vez mayores niveles de rigor en una activa y comprometida mejora como ser humano, miembro de las comunidades formativas y de la sociedad del conocimiento en general.

El gran reto de los procesos formativos es conseguir la óptima capacitación y el pleno dominio del mayor número de competencias básicas, genéricas y profesionales por cada estudiante y docente, en una continua armonía entre nuevas capacidades (aptitudes) habilidades, destrezas, actitudes y valores, pero en continua interacción, complejidad y fecundo avance trabajando los saberes académicos más valiosos, conscientes de que el verdadero objetivo de este proceso formativo es contribuir a la educación integral de todos los seres humanos, tanto en la perfección continua de los modos de pensar, como de los más evolucionados estilos de sentir, percibir y dar respuestas creativas a los retos de la sociedad de la incertidumbre, complejidad y el cambo exponencial, con evidencias axiológicas cada vez más transformadoras ante las continuas crisis.

Los procesos formativos para asegurarse requieren de modalidades conceptuales emergentes, pero a la vez retomar lo más relevante y valioso de lo conseguido, conscientes de que cada grupo, etnia, generación, aporta elementos relevantes y representativos, propios de su cultura en evolución y a veces con intensas contradicciones.

¿Cómo se construyen y desarrollan los procesos formativos? ¿Qué actuaciones llevar a cabo para consolidar las acciones formativas?

El avance científico del conocimiento didáctico lo será cuando logremos que sea desarrollado como esencialmente formativo y orientado hacia la plenitud y mejora integral del pensamiento y las prácticas educativas. Este proceso de transformación y mejora continua es posible si logramos que el profesorado reflexione, los investigadores lo retomen como elemento esencial y se orienten nuevas líneas y programas que tomen como problema prioritario de investigación el estudio y análisis de la potencialidad formativa y generador de líneas de plena profesionalización de los estudiantes y del profesorado.

La mejora y el avance en el conocimiento y en los procesos formativos requieren:

1. Convertir el proceso formativo en un auténtico problema de investigación.
2. Fundamentar tal problema en una línea axiológica, educativa y didáctica de auténtico valor.
3. Generar modelos que representen e interpreten el verdadero valor formativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Aplicar métodos, esencialmente cualitativos, interaccionistas-simbólicos, auto y coobservacion, análisis de casos, proyectos de desarrollo integral, etc., que armonicen los dominios y métodos didácticos con los heurísticos.

5. Ampliar los hallazgos de los análisis de casos que propicien conocimientos, interpretaciones y valoraciones de alta calidad entre lo pretendido y lo realmente alcanzado en las prácticas educativas.

Avanzar en el proceso formativo es profundizar en la naturaleza y componentes del proceso, entendido por su impacto en los múltiples proyectos y acciones que los docentes, formadores y educadores en general diseñan y llevan a cabo en las diversas aulas, escenarios y marcos educativos.

El proceso de mejora y de transformación continua del pensamiento y las prácticas formativas se lleva a cabo al convertir al profesorado en los más destacados protagonistas del mismo al conseguir que las prácticas docentes sean los escenarios en los cuales las tareas que se realicen han de destacarse y desarrollarse en un clima del centro y del aula más valioso, en coherencia con los más relevantes estilos de entender las actuaciones instructivo-formativas en las aula.

Se han consolidado numerosos líneas formativas y programas de investigación, que han pretendido mejorar los procesos formativos y convertir al profesorado en el principal artífice de las aportaciones relevantes a la mejora de las formativas (Domínguez, 2006, Domínguez, Medina y Cacheiro, 2000), Medina y cols. (2011), se han presentado amplias investigaciones, que evidencian que el proceso formativo ha de estar orientado de una parte al dominio de las competencias y de otra a la adquisición de un estilo de ser y actuar como universitario, que explica los procesos más valiosos que estudiantes y profesorado han de alcanzar y que han de conseguirse mediante nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, métodos adaptados a nuevas formas de presentar el saber, estilos de actuar coherentes con el pensamiento y las prácticas innovadoras.

El proceso formativo se enriquece mediante comunidades de aprendizaje, que han de armonizar sus finalidades formativas, métodos y tareas más relevantes para integrar la reflexión, la fundamentación de lo que aprendemos y las acciones o prácticas más valiosas, logrando el nuevo conocimiento-práctico, característico del profesorado y principal aportación de los modelos de desarrollo profesional de los docentes, al transformar el conocimiento personal y singularizado de cada educador/ra, en un fecundo saber profesional (Professional Knowledge), que propicia a los implicados las verdaderas bases para entender las acciones formativas, como docentes conformadores del pensamiento y generadores de las prácticas reflexivo-creativas que a su vez forman a los estudiantes.

La docencia convertida en proceso formativo se caracteriza por presentar a los estudiantes los escenarios, objetos de aprendizaje, medios , métodos y tareas más pertinentes y característicos, mediante los cuales se propicia un marco pleno de saber profesional y más aulas comprometidas con la formación de los estudiantes, en nuestro caso, los universitarios que asumen la formación como finalidad más amplia y completa, que caracteriza a los aprendices en un marco de profundo, continuo y a veces complejos cambios.

El verdadero acto formativo es integral y transversal, dado que atañe a todas la dimensiones de los actores del proceso d enseñanza-aprendizaje, concretándose en los logros singulares que como ser humano y futuro profesional, cada estudiante ha de sumir y tomar en cuenta como su horizonte de avance a lo largo de su vida, y en reciprocidad el profesorado ha de asumir la práctica como objeto de reflexión, aprendizaje y base del desarrollo profesional, así el proceso es más una implicación reciproca de docentes y discentes en la consecución de

la nueva y transformadora cultura en las aulas e Instituciones educativas, en los que todos se implican y colaboran para ampliar y mejorar el proceso formativo, como realidad interactiva, socio-comunicativa y de auténtica realización para cuantos en él participan.

Necesitamos culminar el conocimiento didáctico apartando el concepto y la aplicación de la "Técnica Nula" de Waite (2009:74), definida como:"Observación de un aula por un supervisor, dónde no es usada ninguna técnica explícita de recopilación de datos".

En lugar de arriesgar la cosificación de las percepciones del supervisor a través del proceso de objetivación de los contextos complejos del aula y de los acontecimientos como "datos", el supervisor dialógico o el observador de pares se convierte en **testigo de un episodio de docencia**, en vez de entablar un diálogo con el docente.

Hemos de proceder a realizar un auténtico diálogo en los procesos comunicativos que van a acontecer en las aulas presenciales o virtuales y avanzar en el conocimiento sincero y profundo, construyendo un marco nuevo de aprendizaje e investigación, abierto a un saber amplio y riguroso que relacione cuanto aprendemos y que da auténtico sentido al proyecto virtual y existencial de la docencia de la transformación de las instituciones formativas.

El verdadero investigador y constructor del conocimiento didáctico ha de actuar como testigo, que comprende la docencia, que interviene para mejorar permanentemente y desde tal observación emerger nuevos conocimientos que enriquecen sus prácticas futuras y afiancen sus estilos de ser y de tomar decisiones como generador de procesos formativos creativos y flexible.

Referencias Bibliográficas

De la Torre and als. (2011). (Coords.). *Documentos para el cambio. Hacia una educación transformadora.* Barcelona. Círculo Rojo.

Domínguez, M.C. Medina, A. y Cacheiro, M.L. (2010) (Eds.) *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el EEES.* Madrid, Ramón Areces.

Domínguez, M.C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural.* Madrid. Universitas.

Huber, G. (2010). Aprendizaje integrado, intercultural y activo. En A. Medina y M.C. Domínguez. (2010). *Didáctica para profesionales de la educación.* Madrid, Universitas.

Krüger, R.A (2008). "The significance of the concepts elemental and fundamental in didactic theory elemental and fundamental in didactic theory and practice. *Journal curriculum studies*. 40 (2) 215-250.

Mallart, J. (2010). Didáctica: Perspectivas, teorías y modelos. En A. Medina y M. C. Domínguez (2010) (Eds.) *Didáctica, formación básica para profesionales de la educación.* Madrid, Universitas.

Medina, A (2011) La Construcción del conocimiento práctico, base de la identidad profesional. En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez. (2011).*Formación pedagógica y práctica del profesorado.* Madrid, Ramón Areces.

Medina, A. (2009) (Ed). *Formación y desarrollo de las competencias básicas.* Madrid, Universitas.

Medina, A. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado.* Madrid, Ramón Areces.

Medina, A. Domínguez, M.C. y Medina, C. (2010). *Tendiendo puentes a la interculturalidad. Las nuevas escuelas y docentes.* En F.S., Ramos (Coord.). Granada eds. K and L.

Medina, A. Domínguez, M.C. y Medina, C. (2011). Didactic video-games. *International congress qualitative research* (Paper), Mildelberg. 8-9 de abril.

Medina, A. Salvador Mata F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall-UNED.

Medina, A. y Castillo, S. (2003). *Metodología de investigación para el desarrollo de proyectos y tesis doctorales.* Madrid, Universitas.

Medina, A. y Domínguez, M. C. (2009) (Eds.). *Didáctica.* Madrid, Universitas.

Medina, A., Domínguez M.C., y Sánchez C. (2011). La Innovación en el aula: Referente para el Diseño y Desarrollo Curricular. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores.* Vol.50 nº1. Pp. 61-86. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

Medina, A., Secchi, Mario A. (Eds.) (2010). *Didáctica Aplicada a la Medicina y Ciencias de la Salud.* IUNIR. Instituto Universitario Italiano de Rosario. Argentina.

Waite, D. (2009). "La evolución de un currículo de supervisión clínica y pedagógica" *Revista EDUCAR.*

Capítulo 2

EL PERÍODO DE INDUCCIÓN A LA ENSEÑANZA: LA LLEGADA DEL PROFESOR PRINCIPIANTE A LA UNIVERSIDAD

Emilia Castillo Ochoa
Mariel M. Montes Castillo
José Cardona Andújar
Gustavo A. León Duarte

Introducción

Una opinión, generalmente aceptada dentro del estudio del desarrollo profesional de los profesores es que el período de ser principiante, que alcanza el período comprendido entre unos siete años (por algunos expertos, como hemos visto anteriormente, de 0 a 3 años, incluso hasta 5), es el período que tiene una mayor influencia en la conducta de la enseñanza durante el resto de la carrera profesional (Vonk y Schars, 1987). Olson y Osborne (1991), consideran que el primer año de experiencia es documentado por la literatura como el año más complicado de la carrera del profesor, debido a la dificultad para conciliar su visión idealista con la realidad de la enseñanza. Sin embargo, encontramos pocos estudios dedicados al estudio de esta fase tan crucial en el desarrollo profesional de los profesores. Debido a esto, tenemos nociones leves acerca de qué pasa durante los primeros años de la carrera de la enseñanza, cuáles son los problemas más frecuentes y qué estrategias utilizan los profesores principiantes para resolver sus problemas. Las aportaciones que analizábamos en este capítulo constituyen un ejemplo de las más valiosas y recurridad fuentes en este tema, como lo son la de Ortíz (1995), Veenman (1988) y Moral (1998).

Del análisis de literatura realizado podemos hablar de tres grandes perspectivas relacionadas con el estudio del desarrollo profesional de los profesores en la fase de inducción a la enseñanza (Vonk y Schars, 1987):

1. La inducción como un proceso de crecimiento y desarrollo individual, lo cual da lugar a un enfoque de desarrollo personal.
2. La inducción a la enseñanza como un proceso de adquisición de experiencia, lo cual da lugar a una aproximación profesionalizadora.
3. La inducción de los profesores principiantes como el resultado de un proceso de adaptación del profesor a las normas, los valores y las reglas del ambiente profesional, lo cual da lugar a la aproximación socializadora para entender la inducción a la enseñanza.

Estas perspectivas llevan asociados diferentes puntos de vista acerca de la práctica y la teoría del desarrollo profesional del profesor en sus fases de inducción. Desde la primera perspectiva se entiende que el profesor y sus potenciales personales son los elementos centrales de su desarrollo profesional. La buena enseñanza se asocia con características personales como por ejemplo: autonomía, tolerancia, flexibilidad, empatía, comprensión, etc. El desarrollo profesional del profesor principiante se considera como el camino en que el profesor aprende a estructurar su rol en la interacción con el ambiente.

Desde la segunda perspectiva, la adquisición de una enseñanza efectiva y una dirección de clase adecuada son las habilidades centrales. Como elemento básico de esta visión del desarrollo profesional de los profesores principiantes, destacamos la creencia de que existen una serie de habilidades efectivas de enseñanza y dirección de clase, las cuales pueden ser fácilmente transmitidas a los profesores.

Desde el estudio de las habilidades y conocimientos básicos para la enseñanza se obtiene una perspectiva que da lugar a programas de educación del profesores basados en la competencia, pero también da lugar a todo el estudio de profesores expertos y principiantes, que intentan avanzar en el estudio profundo de la estructura de conocimiento del profesor y cómo desarrolla en el tiempo.

Desde el tercer punto de vista, la adaptación que realiza el profesor principiante al ambiente profesional que le rodea es el tema de preocupación central. Desde este esquema de razonamiento, la socialización del profesor se entiende como un proceso de aprendizaje social mediante el cual se adquieren los valores y actitudes, las habilidades y conocimientos necesarios para llegar a ser un miembro de la comunidad profesional.

Huling Austin (1990), establece una serie de interrogantes relativos a la inducción del profesor:

- ¿Cuál es la definición realista de una formación del profesor principiante eficaz?
- ¿Cómo deberían ser estructurados los programas de inducción?, ¿Cómo debería ser estructurado el rol de los profesores de apoyo?
- ¿Qué responsabilidades deberían llevar a cabo los distintos organismos implicados en los procesos de inducción?
- ¿Cómo deberían ser los programas de inducción financiados?, ¿Cómo podrían ser los programas de inducción evaluados?

A continuación retomaremos algunas de las cuestiones que están por resolver según Huling Austin (1990), en el mundo de la inducción profesional del profesor principiante.

Características que distinguen a los profesores principiantes

Schempp, Sparkes y Templin (1993), determinan una serie de factores que afectan y sostienen las perspectivas y prácticas profesionales de los profesores principiantes. Los

factores que señalan estos autores varían en importancia y dependen de las circunstancias y factores contextuales. Aunque no se sabe con exactitud el grado de influencia de cada uno de estos factores, cada uno de ellos determina y afecta decisivamente la toma de decisiones en la fase de inducción a la enseñanza. Los factores son: a) biografía personal y sistema de creencias, b) cultura y contexto de la escuela, y c) rol a desempeñar y expectativas sobre el desempeño de la función docente. Estos tres factores influyen juntos en el pensamiento y las acciones de los profesores, desarrollando una micropolítica específica para que el profesor principiante tome consciencia del papel que debe de desempeñar en su rol de profesor.

Biografía personal

Los profesores principiantes llegan a la escuela con un andamiaje de conocimiento determinado. Este andamiaje incluye; a) experiencias relativas al desarrollo de habilidades pedagógicas necesarias para llevar a cabo la enseñanza, b) conceptos teóricos adquiridos en los cursos universitarios, y especialmente c) experiencias elaboradas a partir de su contacto con la escuela cuando ellos eran alumnos. Este cúmulo de experiencias y habilidades puede ponerse en activo o quedar almacenado e ignorado, dependiendo de los intereses del profesor principiante y de los intereses de la institución (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

En esta misma línea, Lortie (1975), ya señalaba que los profesores principiantes poseen un esquema de referencia elaborado por sus experiencias cuando ellos eran alumnos que les sirve como único recurso para enfrentarse en el inicio del ejercicio de su profesión. Así los profesores comienzan seleccionando, identificando y evaluando sus prácticas, activando este esquema de referencia que crearon cuando ellos eran estudiantes en la escuela. La presión de la enseñanza y el ritmo acelerado de clase les lleva a considerar perspectivas prácticas más que perspectivas INTELECTUALES (Connely y Clandinin, 1985, Elbaz, 1983, 1988).

Fig. 1. Micro política de la inducción del profesor principiante. (Schempp, Sparkes y Templin, 1993)

La investigación de Weinstein (1988), nos indica que los profesores principiantes cuando inician su primer año de trabajo, tienen la creencia de que ellos conocen todo lo que hay que conocer de la enseñanza. Llegan con un deseo grande por enseñar, pero poseen una biografía personal compuesta de experiencias acumuladas sobre su vida en la escuela, las cuales son la base de su conocimiento acerca del mundo, de los estudiantes, la estructura de la escuela y el currículum.

Estas imágenes son muy reducidas acerca de lo que significa el trabajo del profesor, imágenes fundamentadas se podría decir en el sentido común (Calderhead, 1981, 1983).

Diversos investigadores han descrito estas preconcepciones de los estudiantes acerca de la enseñanza de diversas maneras: teoría personal primaria de la enseñanza, estilo personal de enseñanza, rol de identidad del profesor, suposiciones e imágenes, etc. (Tann, 1993).

Estas suposiciones, imágenes o teorías personales, sirven como un filtro a través del cual los programas de educación del profesor son asimilados y los procesos de inducción son recibidos. Pero, ¿cuál es el contenido de tales preconcepciones?. Mostramos posibles respuestas: (Knowles y Chavez, 1989; Wade, 1994; Hollingsworth, 1989):

- Entran a ejercer su profesión con una confianza en su habilidad para enseñar, y una falta de apreciación acerca de la complejidad e incertidumbre de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Los profesores principiantes creen que la enseñanza es reproducir un tema y que el aprendizaje es reproducir lo que el profesor ha dicho. Ellos creen que la enseñanza es fácil y que el profesor no tiene que conocer nada más que la materia que enseña.
- Dan un gran énfasis a los aspectos afectivos e interpretativos de la enseñanza. Esta visión de la enseñanza donde se enfatizan sus aspectos o dimensiones afectivas, es particularmente responsable el «optimista irrealismo» de los profesores principiantes.

El trabajo de Rust (1994) llamado "El primer año de enseñanza no es lo esperado", hace referencia a cómo las creencias de los profesores principiantes durante su primer año de enseñanza, comienzan a transformarse debido a que se enfrentan con una realidad distinta a la construida en su imaginación. Los profesores principiantes a menudo comienzan la enseñanza sin un sentido holístico de lo que es el aprendizaje, la clase y la vida en la escuela (Reynolds, 1992). Esto sería una característica clave que los distingue de los profesores expertos, el no poseer una útil comprensión acerca del contexto en el que ellos deberán trabajar, y una exacta imagen y comprensión de ellos mismos como profesores (Bullogh, Knowle y Crow, 1992). Esto hace que los profesores principiantes operen en clase sobre la base de una concepción muy simplificada de lo que significa la enseñanza, los estudiantes y la escuela (Bereiter y Seardamalia, 1986).

Carlos Marcelo (1991), al realizar un estudio sobre las dimensiones ambientales de los profesores principiantes en clase, comprueba que los profesores primeramente están preocupados de las dimensiones personales y afectivas del aula, presentado una atención escasa a los aspectos relacionados con la innovación de metidos y actividades de enseñanza. Sin embargo, aunque los estudios demuestran la necesidad de analizar las creencias y preocupaciones con que los profesores principiantes entran en sus primeros años de profesión, parece ser que este dato no interesa a los programas de formación, y en los casos en las que se tienen en cuenta se hace de una forma superficial (Mediannid, Ball y Anderson, 1989).

Las orientaciones iniciales, las experiencias individuales y las percepciones y expectativas personales según Olson y Osborne (1991), afectan a la forma en que el profesor construye su nueva profesión. Pero para ambos autores, lo esencial es descubrir

que existen grandes discrepancias entre esta orientación inicial y la realidad, creando una desorientación que lleva a los profesores principiantes a dedicar bastante tiempo en resolver tales discrepancias.

Ante el primer contacto con la realidad, los profesores experimentan una tremenda ansiedad, alternándose entre euforia y pánico, encontrándose inseguros y cometiendo errores. Todo esto es debido a que poseen esquemas mentales acerca de la enseñanza que tienen poca consistencia (Rust, 1994).

La sensación de fracaso y frustración que experimentan los profesores principiantes, viene determinada por los siguientes factores:

- los elementos que conforman su historia personal y los modelos observados en clase cuando eran estudiantes (Goodman, 1987, 1988),
- la inseguridad que experimentan debido a que no encuentran una definición clara y personal acerca de cuál debe ser su actuación (Bullough, Knowle y Crow (1992),
- problemas asociados con la dirección y el control de clase (Reynolds, 1992),
- factores contextuales especialmente referidos a los sistemas de relaciones establecidas con los demás compañeros y con la cultura de la escuela en general (Talbert, 1993),
- la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo para atender con la tranquilidad necesaria a la creación de un estilo personal de actuación (Bullough, Knowle y Crow, 1992),
- la sorprendente infamiliaridad con lo que él esperaba que fuese un territorio familiar, combinado con un deseo de ser un profesional competente, lleva a una sensación de incertidumbre y ansiedad (Weinstein, 1988; 1989).

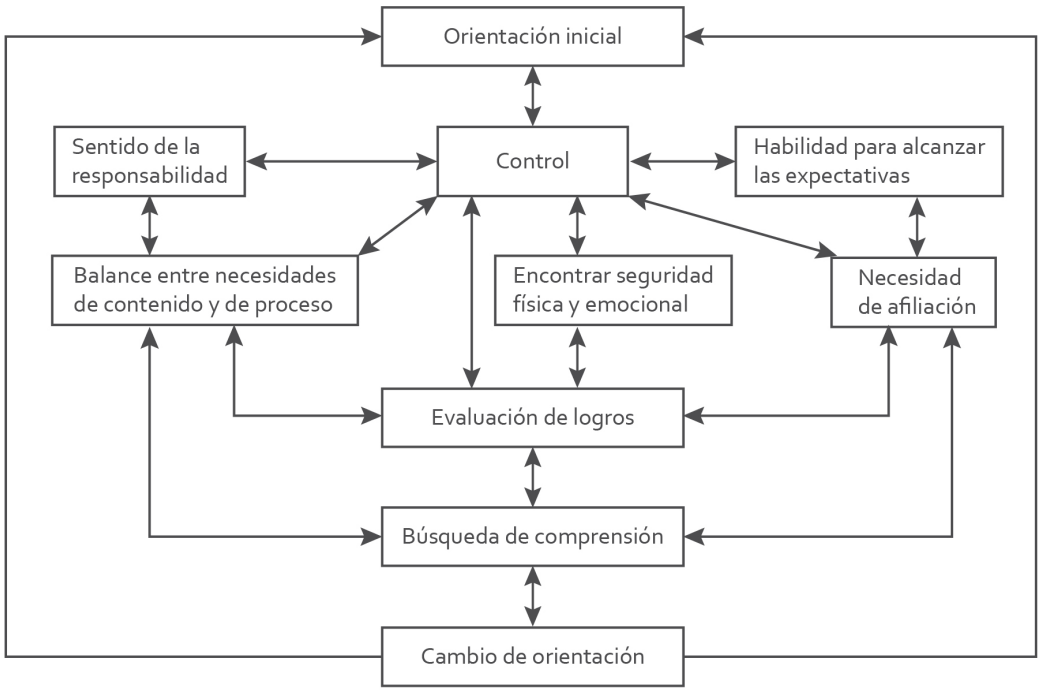


Fig. 2. Ciclo experiencial del primer año de enseñanza del profesor (Olson y Osborne, 1991:340)

Para Olson y Osborne (1991), factores de este tipo, actuando de forma combinada, pueden tener serias consecuencias que impiden que los profesores principiantes puedan funcionar afectivamente. De estas sensaciones de ansiedad y de incertidumbre experimentadas por los profesores principiantes surge la necesidad de afiliación y búsqueda de seguridad.

La necesidad de pertenecer a una cultura, que les proporcione un sentido de seguridad física y de seguridad emocional, de algún compañero que te comprenda y te ayude a reducir la ansiedad experienciada como un resultado de la poca habilidad para lograr su expectativas iníciales, es una necesidad que caracteriza a los profesores principiantes en sus momentos de inducción a la profesión, y que debería de tenerse en cuenta con la atención que merece.

Relaciones con el contexto y la cultura escolar

El profesor debe aprender las tradiciones y los códigos de la cultura, que dan significado a las prácticas establecidas y los modelos de la vida de la escuela. La cultura escolar comprende las reglas que definen lo que es normal, aceptable y legítimo (Bullough, Knowle y Crow, 1992). Dentro de los códigos de la escuela se encuentran las nociones de poder, y de cómo mantener una posición segura dentro de la cultura de la escuela. Los colegas, los estudiantes y los administradores ejercen enormes presiones en los profesores principiantes. Estos grupos, colectivamente e individualmente, informan a los profesores de los códigos aceptados como la "verdad" escolar y los estándares de la profesión (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

Existen una serie de factores ambientales que limitan la actuación del profesor, que Vonk y Schras (1987), diferencian entre factores ambientales externos e internos:

a) Factores ambientales externos: estos factores deben ser considerados como las condiciones que limitan el funcionamiento de la escuela, es decir las reglas válidas para todas las escuelas como organizaciones:

- Condiciones estructurales: horarios prescritos, tamaño de la clase, niveles educacionales en la escuela, cualificación y nivel de los profesores de la escuela, equipos de profesores, etc.
- Condiciones del currículum: prescripciones dirigidas a la determinación del nivel curricular final que deben adquirir los alumnos, produciéndose en algunos casos prescripciones detalladas acerca de los objetivos y el contenido de una forma prefijada.
- Materiales curriculares: la imposición de un tipo de materiales determinado, impide que el profesor principiante desarrolle instrumentos alternativos para llevar a cabo la instrucción, y asuma los propuestos y adoptados por la escuela.

b) Factores ambientales internos: el consenso al que llegan el grupo de profesores de una escuela particular imprime una norma relativa al trato con los colegas, el currículum y los estudiantes. Para referirnos a estos factores podemos hablar de:

- La ideología de la escuela: la ideología proporciona un esquema de referencia para producir una interpretación de las regulaciones con respecto a la organización y el currículum.
- El clima de la escuela: construido sobre la base de conceptos contrapuestos como tradicionales frente al progresivo, cooperativo frente a individualista, centrado en los alumnos frente a centrado en los profesores, orientado al logro frente a orientado a la socialización, regulativo frente a permisivo.

- El apoyo de los compañeros: ni el director ni los colegas o compañeros tienen el estímulo para apoyar el desarrollo de los profesores principiantes, lo cual lleva a estos a que adopten la posición dominante, impidiendo el desarrollo de otro estilo distinto al modelo habitual y comúnmente aceptado dentro de la escuela.

Así, Vonk y Schras (1987), consideran que aunque en la mayoría de las investigaciones se considera la cooperación con los colegas como el elemento esencial para producir el desarrollo profesional de los profesores principiantes, esta cooperación e intercambio no se produce como algo regular y formal, sino como algo esporádico e informal. Además, según estos autores, cualquier experimento realizado para cambiar el método o la forma habitual de instrucción, provoca grandes problemas de conducta y de dirección, que llevan a los profesores principiantes a continuar con el método tradicional de enseñanza al que los alumnos están acostumbrados.

Demandas del rol de profesor

Generalmente cuando el profesor principiante inicia su profesión como docente en una escuela determinada, existen una serie de demandas que le indican el tipo de rol que debe asumir. Este rol esta expresado por una serie de demandas que en algunos casos son explícitas, como por ejemplo los temas de dirección de clase, graduación, etc, pero otras son menos evidentes como la adopción de un estilo instruccional determinado, el adquirir un compromiso para actuar en la consecución de los objetivos establecidos por el grupo de profesores de la escuela, etc. Estos modelos establecidos en la escuela, y que se presentan de una forma implícita, son los que van determinando lo que se supone y se espera que haga un profesor principiante (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

Bullough (1992) y Zuniwalt (1989), destacan las demandas del rol del profesor principiante en relación al tema de creación y desarrollo del currículum. Estos dos autores consideran que las relaciones íntimas, y generalmente ignoradas, entre el currículum y el rol del profesor, son una fuente de problemas para los profesores principiantes. Por un lado deben llevar a cabo el currículum establecido, pero, a la vez, deben adoptar el rol de constructor y creador del currículum. Dilemas de este tipo crean grandes problemas e insatisfacciones a los profesores principiantes.

La educación del profesor reducida y breve, y la falta de madurez y de experiencia de los profesores principiantes pueden ser una causa de estos problemas. Pero para Bullough (1992), estas contradicciones son algo más que un problema asociado a la inmadurez de los profesores principiantes.

Considera que estos problemas de negociación del rol de implementador del currículum o creador del mismo, frente a las demandas sociales que exigen el cumplimiento de un currículum establecido, son debidos a que a los profesores principiantes les falta un conocimiento pedagógico de contenido adecuado, así como un conocimiento de sí mismos como profesionales de la enseñanza (Bents y Bents, 1990).

Berliner (1989), considera que lo esencial para los profesores principiantes y el mejor camino para ayudarles, consiste en proporcionarles la base para que comiencen a dar sentido a su trabajo dentro de su contexto particular. La falta de experiencia y el poco conocimiento sobre sí mismos como profesores, hace que adopten el currículum heredado, aunque sientan el deseo de hacer una adaptación sobre el currículum e ignorar los manuales y guías curriculares.

Pero en el transcurso del primer año de enseñanza, las expectativas personales que los profesores principiantes poseen acerca del rol que deben jugar como profesores, se modifican (Olson y Osborne, 1991).

Cuando los profesores principiantes comienzan a desarrollar una comprensión basada en la realidad y fundamentada en sus experiencias pasadas, en su personalidad y el contexto particular donde trabajan, comienzan a modificar sus expectativas acerca del rol que debe jugar, realizando procesos de negociación y adaptación de su rol (Bullough, Knowles y Crow, 1992).

Los cambios suelen ser pequeños, pero son una parte esencial del comienzo del proceso de aprendizaje profesional (Bullogh, 1991).

En esta fase vital para el principiante, se pasa desde pertenecer al estatus de estudiante aprendiz, a comenzar a ser un profesor responsable en promover el aprendizaje en otros. La transición de ser un principiante a ser un profesor más o menos desenvuelto, puede variar en duración dependiendo de las circunstancias individuales, y viene acompañado de un crecimiento y desarrollo personal así como de un cambio de actitudes y conductas (Cooke y Pang, 1991; Bullough, Knowle y Crow, 1992).

En este apartado podemos concluir que en la etapa de inducción profesional del profesorado, la enseñanza es vista tan compleja y desafiante que las primeras experiencias de los profesores principiantes parecen a menudo ser más una cuestión de supervivencia que un momento de crecimiento y desarrollo personal (Housten y Felder, 1982; Cooke y Pang, 1991). Cerrando con aspectos que propician satisfacción en los docentes principiantes y aquellos que le generan estrés.

Aspectos que propician Satisfacción y Estrés en los profesores principiantes	
SATISFACCIÓN	ESTRÉS
• Trabajar con gente jóven, creando relaciones • Los estudiantes rápidamente comprenden y están interesados • Los estudiantes logran los objetivos • Interacciones con colegas que sirven de apoyo • Ambiente para el crecimiento • Implicación en actividades extracurriculares y • Coaching • Desarrollo del currículum • Enseñar la lección de forma adecuada • Ayudar a los alumnos individualmente • "Feedback" de los estudiantes al finalizar el curso	• Demandas de tareas en tiempo limitado • Atención a problemas de disciplina • Falta de motivación de los estudiantes, actitudes negativas • Falta de apoyo administrativo • Actitudes negativas de los colegas • Condiciones de trabajo, falta de materiales • Falta de seguridad • Lecciones extensas que no acaban de cumplirse • Cambios en política pública • Falta de apoyo público y de los padres, con una actitud negativa

Tabla 1. Elaboración propia con base en datos de Fullan (1996:124).

Aprendizaje, Conocimiento y Estatus Profesional: Triada Imprescindible para el Desarrollo Profesional

La noción que los profesores y profesoras han cumplido a cabalidad su formación al salir de una institución formadora puede ser un supuesto de muchas políticas educativas, pero no es la constatación que ofrecen los estudios sobre la vida de los profesores y su inserción profesional. En verdad, recién al comenzar su ejercicio profesional los profesores y profesoras se involucran en formas de aprendizaje docente que son clave para lo que será su futuro ejercicio. Se ha descrito la forma de conocer de los profesores como anclados en la experiencia, en procedimientos, en la situación y con carácter particular (Carter en Munby, Russell et. al. 2001).

En el contexto de la situación de enseñanza, el docente va poniendo en juego sus juicios sobre la situación (basados en conocimientos adquiridos y maneras de pensar), ensayando formas de trabajo y llegando a conclusiones sobre su eficacia que le servirán para la continuidad en su trabajo. El que sea de carácter particular dificulta su aplicación o transferencia de una situación a otra (Eraut 1994). Por esa misma razón todo esfuerzo por aumentar o modificar su base de conocimientos necesita situarse en los contextos de enseñanza específicos en que trabaja. El aumento de conocimiento docente o la adquisición de "experticia" docente se han descrito en forma de etapas. A partir de los estudios que distinguen entre novicios y expertos, Berliner clasificó los niveles de aprendizaje de los profesores como de "novicio", "principiante avanzado", "competente", "competente avanzado" (proficient) y "experto." El sello de una práctica experta parece consistir en que como producto de "miles de horas de experiencia y reflexión" los maestros no necesitan escoger "conscientemente aquello a lo que van a prestar atención y lo que van a hacer". (Berliner en Feinman-Nemser, Schwille et al. 1999).

El avance de un nivel a otro no es automático según lo indican los estudios que comparan las estructuras cognitivas de novicios y expertos. Quienes se inician en la docencia poseen una base de conocimientos tanto de contenido disciplinario, como de pedagogía y didáctico que no ha sido ni hubiese podido ser suficientemente probado durante la formación inicial.

Para avanzar hacia mayores niveles de competencia en la capacidad de enseñar se requiere, por lo general, de estímulo y apoyo a los profesores neófitos que esté situado en sus contextos de trabajo

Los múltiples escenarios del *aprendizaje* docente

Los saberes y competencias que llega a adquirir un docente (y los incluidos en este listado, concretamente) los aprende a lo largo de toda la vida: en la familia, en el sistema escolar, en su formación específica como docente, y mediante la propia práctica de enseñar.

Desde esta perspectiva, resultan evidentes las limitaciones de un esquema (incluido el "nuevo esquema" propuesto por las actuales reformas) que continúa encajonando al *aprendizaje* docente en la *formación* docente, separando formación inicial y en servicio, y desligando ambas de la *biografía escolar* de cada docente, es decir, del sistema escolar y su indispensable reforma.

Admitir la multiplicidad y la complejidad de competencias requeridas por el buen docente (el docente capaz de asegurar una educación de calidad), el enorme rezago de su formación y la acelerada producción de nuevo conocimiento y el avance de las tecnologías,

supone admitir la necesidad del *aprendizaje permanente* —concepto más amplio e incluyente que el de *educación permanente*— como una realidad y una condición esencial de la docencia.

Adoptar la perspectiva del *aprendizaje permanente implica*:

En primera instancia, reconocer la centralidad del *aprendizaje* docente: la posibilidad de una renovación escolar profunda, centrada en los aprendizajes, pasa en primer lugar por docentes que sean "líderes del aprendizaje" —el director como el principal líder— y la escuela una institución que aprende (Barth, 1990). Antes que preguntarse cómo lograr que los docentes enseñen mejor, es preciso preguntarse cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan (Alliaud, 1998).

Es necesario recuperar, no sólo para los alumnos sino para los docentes, la centralidad del *aprendizaje*, superando y ayudando a los docentes a superar las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje como funciones fijas, encarnadas en sujetos y funciones diferenciadas. La propia formación docente debe contemplarse desde el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden, antes que desde la enseñanza y desde la oferta (como lo revela la propia terminología: *formación, capacitación, entrenamiento, reciclaje*, etc.).

Es necesario asimismo problematizar la esperada relación directa entre formación docente y rendimiento escolar, en la que se fundamentan hoy las propuestas de incrementos salariales y estímulos a los docentes, basada en una incomprensión del aprendizaje en general, y de los vínculos entre aprendizaje docente y aprendizaje de los alumnos en particular. Un necesario desafío de investigación que se abre en este terreno es precisamente aproximarse a una mejor comprensión de las motivaciones y la naturaleza del saber y los aprendizajes docentes, caja negra que apenas empieza a abrirse a la exploración y la investigación científica y que promete contribuir a repensar los esquemas tradicionales de formación docente y a ubicarla dentro del marco de una pedagogía de adultos que supere los límites estrechos con que se ha movido tradicionalmente este campo.

Además, partir de la biografía escolar del docente y asumir la reforma del sistema escolar como parte de la estrategia de formación docente: al asumirse que la formación docente arranca con la "formación inicial", se ha desconocido la importancia de la biografía escolar del futuro docente, no sólo respecto a los contenidos curriculares sino al aprendizaje sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje que tiene lugar en el aparato escolar, como parte del "currículum oculto".

En el ex-alumno que es cada docente parecerían estar claves mucho más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la formación profesional, inicial o en servicio. Dicha formación, en todo caso, pasa a tener una función eminentemente reproductora o "correctora" de esa matriz básica en la que se configuran creencias, saberes, y sentidos comunes respecto de lo que es enseñar y aprender.

Transformar el sistema escolar es entonces condición de la propia reforma de la formación docente y de la calidad docente, en cuanto:

a. la deficiente educación general (incluidas competencias lingüísticas básicas, la capacidad para investigar y aprender a aprender, así como el manejo de teclado y la computadora, una necesidad básica de aprendizaje en el mundo moderno) con que llegan los futuros docentes a su formación profesional (o con que se inician en la enseñanza, quienes no acceden a dicha formación), convirtiendo a ésta en una educación compensatoria y remedial;

b. la internalización de un modelo curricular y pedagógico obsoleto, que deja huellas difíciles de borrar en el futuro docente, y que es el referente en el que se configura el sentido común y la valoración de lo educativo por parte de los padres de familia y la sociedad en general;
c. el menor costo y mayor beneficio que implica reformar el sistema escolar (afectando al alumnado en general, y a los futuros docentes en particular) antes que invertir posteriormente en una formación docente dedicada a compensar los déficits de una mala enseñanza primaria y secundaria; y
d. aprender a enseñar debería ser parte del currículum escolar, considerando el valor formativo y reflexivo de la enseñanza, el papel de educador(a) que toda persona asume en sus relaciones familiares y sociales, y la ampliación prevista de esta función en la sociedad del futuro.
e. Asumir las múltiples *identidades* de los docentes: los docentes no sólo son docentes: son hombres y mujeres, hijos, padres y madres de familia, ex alumnos, trabajadores, agentes comunitarios, vecinos, consumidores, televidentes, ciudadanos. Asumir las múltiples identidades de los docentes implica asumir los múltiples papeles que estos juegan en la sociedad y los múltiples escenarios en los que desarrollan su vida y sus aprendizajes.

La "formación docente" ha tendido a fijar al docente en un único papel, el papel docente, y en un único escenario, la institución escolar, limitando incluso las posibles variantes en torno a estos dos ejes (formación dentro o fuera de la escuela, pero siempre dentro del sistema escolar; formación individual o en equipo, pero siempre entre docentes; etc.).

No obstante, hay aprendizajes relevantes en la función docente que los docentes hacen y pueden hacer mejor desde sus otros escenarios e identidades: lo que la maestra encuentra difícil aceptar como maestra, puede comprenderlo más fácil como madre de familia; el poder formativo y persuasivo de los hijos sobre los adultos es muy superior al de cualquier otra persona; la película o el programa de radio o televisión puede hacer (o deshacer) más eficazmente lo intentado con la conferencia o el seminario; la biblioteca comunitaria o pública es a menudo más atractiva y mejor dotada que la biblioteca de la escuela; el programa que integra a docentes y padres de familia, o a docentes y alumnos, o a docentes y personal administrativo, etc., puede permitir avances y rupturas que no logrará el intercambio o aprendizaje "entre pares".

El conocimiento de los profesores ha llegado a ser un foco de interés para los educadores y los políticos de todas clases (Shulman, 1986).

En consecuencia, muchos investigadores han dirigido sus esfuerzos a estudios que tratan varios aspectos del conocimiento del profesor.

Dos principales líneas de investigación pueden ser identificadas: la primera, que trata de la clase de conocimiento que puede ser designado como profesional, mientras que la segunda hace énfasis en aquellos aspectos del conocimiento que pueden ser designados como personales.

Tamir (2005) contribuye a la conceptualización del conocimiento profesional partiendo del análisis entre teoría y práctica. Señalando que el conocimiento práctico puede ser definido como la reserva de información y habilidades que guía y conforma la conducta de una persona. Por el contrario, el conocimiento teórico, es aquella información que

constituye parte de la estructura cognitiva de una persona pero que, por varias razones, no afecta o no puede afectar a la práctica. Con frecuencia, la transición del conocimiento teórico al práctico depende de las experiencias particulares. Respecto al conocimiento profesional el autor se refiere al conocimiento y habilidades que son necesarios para funcionar con éxito en una profesión particular. Este conocimiento está determinado por dos procedimientos comúnmente aceptados, análisis del trabajo o tarea y el consenso de la comunidad de gente que son reconocidos como profesionales en un campo particular.

El estatus profesional como pieza fundamental para el desarrollo profesional ha sido abordado desde la perspectiva del desarrollo personal y la historia de vida de cada docente, a ello, Medina Rivilla (2008) enlista dentro de del estatus profesional las siguientes premisas:

- El reconocimiento y la imagen personal positiva.
- La construcción del estilo de avance profesional.
- La valoración social positiva.
- La armonización de tareas y responsabilidades.
- La coherencia entre la satisfacción personal, profesional y social.
- El apoyo real desde la administración al reconocimiento y estimulo a la vida profesional y al desarrollo de cada docente.

Y menciona además que para la creación de un estatus en el sentido de la autosatisfacción y mejora profesional el docente deberá tener conciencia de las siguientes acciones:

- Asumir la tarea educativa en su proyección personal y profesional, más que como un empleo como una forma de vida.
- Valorar intensamente las concepciones y prácticas educativas.
- Implicarse en la mejora continua de la escuela y de la comunidad, en el sentido de la pertenencia, y el docente como pieza clave y fundamental para la mejora de las instituciones educativas.
- Sentir la profesión a su amplitud humana y social.
- Integrar en la práctica profesional:
    * La indagación.
    * La innovación.
    * Identidad.

De manera general la identidad profesional es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se basan en políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio. Desde esta perspectiva el estudio de la identidad profesional es sobre individuos situados en un contexto donde se están implementando estrategias de cambio que explícita o tácitamente se orientan a generar nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de su práctica.

El sentimiento de identidad comienza a configurarse desde el nacimiento de la persona a partir de las relaciones que ésta, niño o niña, va desarrollando con su propio cuerpo, con el medio y, fundamentalmente, con sus padres. Incluso antes del nacimiento ya se da una determinada existencia en el imaginario de los padres, imaginario que orientará, en cierta forma, procesos inconscientes generadores de la conciencia de sí. En este plano, Lipiansky (1992) cita a Winnicott para relevar el carácter intrínsecamente interactivo del

proceso identitario, señalando particularmente la función de espejo que cumple la mirada de la madre hacia su hijo: cuando el niño mira el rostro de su madre "*generalmente lo que ve es él mismo. En otros términos, la madre mira al bebé y aquello que su rostro expresa está en relación directa con aquello que ella ve*" (Winnicott, 1975, citado por Lipiansky, 1992:29).

Si bien la identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, para una mayor comprensión del concepto señalamos dos elementos centrales: uno se refiere a que hay que entender la identidad como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros; el otro, a entender la identidad en continua construcción o re-construcción.

Es propio del concepto de identidad su carácter dinámico y de transformación permanente. Contextos de transición o de cambio, situaciones amenazantes, nuevos referentes, nuevas experiencias y los permanentes intercambios con el medio que realiza el sujeto y sus necesidades de adaptación, llevan a las personas a reacomodar aspectos de su identidad, tratando siempre de mantener una cierta coherencia y valorización de si (Camilleri, 1999)."*La identidad es entonces una entidad a la vez dinámica, en evolución permanente y relativamente estable, coherente, generando el sentimiento de continuidad y de unicidad*" (Tap et al., 1990, citado por Cohen-Scal, 2000: 44).

Son diversos los autores que han subrayado el carácter individual y social del proceso de construcción de identidad en el sentido que cada uno la construye en una estrecha interacción entre dimensiones personales y sociales. Así, J.M. Barbier (1996), subraya que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí). Sin embargo, estas dos dimensiones de la identidad, si bien distintas, no son independientes por cuanto la identidad personal se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia y por su ubicación en la relación con los otros.

Proceso identitario del profesorado		
	Identidad Construida por sí	Identidad Construida por otro
Reconocimiento identitario	Imagen de Sí Identidad de Perenencia	Identidad reconocida
Proyecto Identitario	Proyecto de Sí Identidad de Referencia	Identidad Asignada

Tabla 2. Fuente: Castillo, E., Montes, M., Cardona, J., León, G. (2012).

La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

Por otra parte, también puede hablarse de la identidad como construcciones realizadas en torno a un estado deseable versus una identidad entendida como construcción hecha a partir de un estado presente.

En el primer caso se habla de "proyecto identitario" y en el segundo de "reconocimiento identitario".

La identidad es entonces considerada como un resultado provisorio de transacciones que opera el propio sujeto respecto de su historia y sus proyectos (transacciones biográficas) y de transacciones entre la identidad definida por otro y la identidad definida por sí (transacciones relacionales).

Desde esta perspectiva, al iniciar cualquier proceso de formación cabe formularse preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál es el proyecto de identidad profesional con el que llegan los participantes a un curso de formación?
- ¿Qué tensiones pueden generarse en los proyectos identitarios de las personas al integrarse en un proceso formativo con otras personas que también tienen su propio proyecto identitario?
- ¿Cómo puede afectar el proceso de formación las estrategias identitarias a las que recurre cada persona para la reconstrucción de su proyecto identitario?

La construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional.

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja.

La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como la "definición de sí mismo" que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del "grupo profesional docente" y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los "no docentes").

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se tata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico como de una transacción. Se tata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento.

Los fundamentos teóricos de nuestra investigación, abordados en este segundo capítulo, fungen como base inicial para plantear nuestro objeto de estudio y definir al profesor principiante como sujeto de estudio además, en el entendimiento de los lectores, y a su vez, como introducción para el diseño metodológico de nuestra aportación en relación con las variables e indicadores de estudio.

Referencias Bibliográficas

Barbier, J.M. (1996). "De l'usage de la notiond'identité en recherche, notammentdans le domaine de la formation". En: *Formation et dynamiquesidentitaires*, Education Permanente, Nº 128, Paris, vol. 3.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identitéssocialeset professionnelles.* Paris: A. Colin.

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence.* London, The Falmer Press.

Feiman-Nemser, S. (1990). The teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En. Castillo, S. y Cabrerizo.D (2003). *Formación del profesorado en educación superior.* Vol II.

Goodman, J. (1987). *Key factors in becoming (or not becoming) an Empowered Elementary School Teachers: A prelimary Study of selected novices.* Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Huling, Austin, L. (1990). Teacher induction programs and intership, en R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: Mc Millan.

Lipiansky, E.(1992). *Identité & communication*, Puf, Paris.

Lortie, D. C. (1975).*Schoolteacher.* Chicago, The University of Chicago Press.

Marcelo, C. (1991). *Aprender a Enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores.* España. Ministerio de Educación y Ciencia.

Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente.* Grupo editorial universitario Granada.

Moral, C. (1998a). *Modelos alternativos de formación del profesorado basado en la reflexión.* Revista de Educación.

Munby, H., Russell, T. & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. En: *Handbook of Research on Teaching.* Washington, DC: American Education Research Association.

Olson, M.R. y Osborne, J.M. (1991). *Learning to teach: the first year. Teacher and teaching Education.* Principiantes. Madrid: CIDE.

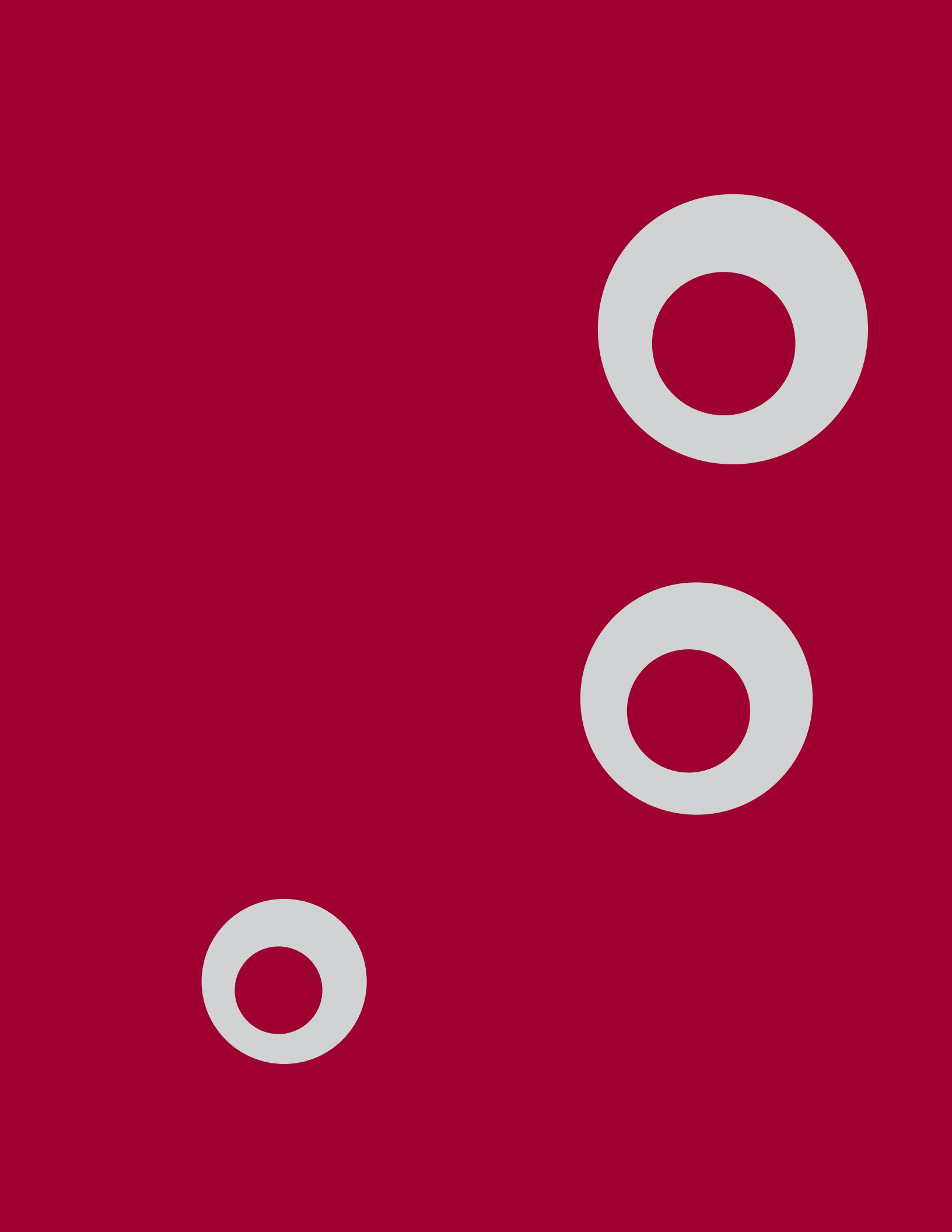
Rust, F. O. (1994). *The first year of teaching: it´s not what they expected*. Teacher and Teacher Education.

Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching.* Educational Teacher.

Tamir, T. (2005). *Conocimiento Profesional y Personal de los Profesores y de los Formadores de Profesores.* Revista de currículum y formación del profesorado.

Veenman, S. (1984). *Perceived problems of beginning teachers.* Review of Educational Research.

Vonk, J. Y Schras, G. A. (1987). *From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service.* European Journal of Teacher Education.



Capítulo 3

REFLEXIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN EL MUNDO RURAL EN EL CONTEXTO CHILENO

Nelson Araneda Garcés
Jaime Otazo Hermosilla
Natalia Sánchez M.

Las reflexiones que se exponen en las siguientes páginas son el resultado de una investigación que se desarrolló en la comuna de Saavedra, Chile. El estudio indagó sobre el acceso a la televisión y a las nuevas tecnologías, los hábitos de recepción, las mediaciones sociales y los gustos televisivos de adolescentes que asistían a las ocho escuelas municipales del sector.

A través de la aplicación de una encuesta, la investigación revela que los adolescentes poseen un acceso prácticamente total a la televisión y parcial a las nuevas tecnologías. Asimismo, se concluye que las mediaciones sociales, el género, el contexto familiar, la edad y el área geográfica en donde viven los adolescentes son factores determinantes en la relación que se establece entre los sujetos y la televisión y nuevas tecnologías.

Considerando esto, los investigadores concluyen que la implementación de una política de educación en medios en un sector rural, con altos índices de pobreza y con un alto porcentaje de población indígena mapuche es necesaria para fortalecer la democracia y los procesos participativos, debiendo considerar las características particulares y propias de la ruralidad en Chile.

La necesidad de educar a la ciudadanía sobre la importancia e influencia de los medios de comunicación en la sociedad ha sido una inquietud disciplinaria desde la década de 1980, debido a la rápida evolución y crecimiento de los medios de comunicación. Tanto es así, que la ONU en la ya conocida Declaración de Grünwald reconoce a los medios como importantes actores dentro del espacio público social: "No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación" (ONU, 1982).

Dentro de esta perspectiva, la preocupación esencial durante las últimas décadas ha sido, en primer lugar y principalmente, comprender la manera en que se desarrollan los procesos de recepción en sujetos que aún se encuentran en formación, como niños y adolescentes. Los estudios se han enfocado en conocer las características espaciales, psicológicas y macroestructurales que interceden en la comprensión de los contenidos televisivos y en el consumo de las nuevas tecnologías por parte de estos sujetos. En segundo lugar, se han entregado ciertos lineamientos para desarrollar estrategias educativas, proponiendo planes y entregando pautas concretas para implementar programas educativos sobre los medios de comunicación.

En este contexto, creemos que los avances realizados en estas tres décadas han sido determinantes para el desarrollo de esta perspectiva teórico-práctica, y, además, proponemos que es necesario considerar ciertos aspectos sociales específicos que determinan la comprensión e interpretación que realizan los sujetos de los contenidos mediáticos. En este sentido, este capítulo tiene el objetivo de integrar a la discusión educomunicativa una realidad particular y propia de Chile: la recepción y consumo de tecnologías en un contexto con altos índices de ruralidad, pobreza y población indígena mapuche.

En base a la investigación realizada durante el año 2010 que analiza el proceso de recepción televisiva de adolescentes que cursaron séptimo y octavo año básico en ocho escuelas municipales de la comuna de Saavedra, a continuación se presentan las principales reflexiones que esperan aportar a la construcción de conocimientos y propuestas para educación en medios en el mundo rural.

Desde una perspectiva latinoamericana, que ha tenido como preocupación principal comprender el entorno contextual-cultural y las mediaciones que influyen en la recepción de los medios de comunicación, las reflexiones expuestas intentan conectar las características de la recepción con la necesidad de desarrollar estrategias educativas sobre medios de comunicación. Así, se considera al receptor como un sujeto complejo, en el cual influye una serie de factores en el momento de recibir e interpretar los mensajes que entregan los medios: socioeconómico, demográfico, étnico, político, género, edad, etc. (Fuenzalida y Hermosilla, 1989; Fuenzalida, V. 1991, 1997, 2005; Orozco, G. 1991a, 1991b, 1997).

En este sentido, es necesario mencionar que concebimos a los receptores como sujetos que establecen una relación compleja con la televisión, al presentarse ante ella como sujetos activos, que están insertos en diversos contextos socioculturales y que poseen distintas necesidades que esperan que la televisión satisfaga (Orozco, 1991; Fuenzalida, 1997 y 2008; Unicef, 2003). De esta manera, se ha detectado que la relación que establecen los niños y adolescentes con el aparato televisivo no es solo instrumental, pues establecen lazos lúdico-afectivos con ella, al relacionarse "más afectivamente que de modo analítico o conceptual con los programas de TV" (Fuenzalida, V. 1997:34).

Como hemos mencionado, la investigación en la que se basan nuestras reflexiones se enfocó en estudiar los hábitos de recepción televisiva y de medios complementarios (radio y computador) de adolescentes que estudian en ocho escuelas públicas de la comuna de Saavedra, considerando que este sector se caracteriza por altos índices de población mapuche (64%), ruralidad (80,9%), y pobreza (35,1% de la población vive en situación de pobreza) y bajos niveles de escolaridad (7,3 años de escolaridad promedio), lo que anticipa que el consumo de estos medios se diferenciará de las características nacionales sobre recepción.

Metodológicamente, la investigación se realizó a través de encuestas aplicadas a la totalidad de los adolescentes que cursaron séptimo y octavo año básico en las ocho escuelas públicas de Saavedra. Esta población se constituye por 138 sujetos, cuyas edad varían entre los doce y diecisiete años de edad, siendo un 45,7% de los adolescentes mujeres y un 54,3%, hombres. Asimismo, un 79% de la población reside en sectores rurales de la zona, mientras que un 19,6% vive en uno de los dos centros urbanos, Puerto Saavedra y Puerto Domínguez. Finalmente, un 71,7% de los adolescentes posee un apellido indígena mapuche, mientras que un 28,3% no lo tiene, cuestión que sugiere que gran parte de la población encuestada pertenece a este pueblo indígena.

La necesidad de formar receptores críticos ante los medios de comunicación

En la realidad particular de países como Chile, el rápido crecimiento y avance de las tecnologías nuevas y tradicionales ha reconfigurado el espacio en el que se desarrollan los sujetos sociales, y la creciente penetración de los medios de comunicación y de aparatos tecnológicos en la vida cotidiana nos obliga a plantearnos problemáticas ligadas a la comprensión y manejo de estas tecnologías.

En este contexto, la educación para los medios (EM) puede dar solución a una serie de problemáticas relacionadas con la construcción de sujetos emancipados, de ciudadanos conscientes de los procesos y de las relaciones que establecen con la televisión y los demás medios de comunicación y nuevas tecnologías. Desde este punto de vista, la EM se ha establecido como una perspectiva teórico-práctica que propone la implementación de estrategias educativas que ayuden a formar sujetos críticos ante los contenidos mediáticos.

Desde la Declaración de Grünwald (1982), la Educación para los Medios, reconoce que la rápida evolución de los medios de comunicación y la penetración de nuevas tecnologías, exige que los ciudadanos cultiven una mente crítica y reflexiva ante ellos y sus contenidos. En consecuencia, posee como premisa básica la concepción de un receptor activo, que se relaciona con los medios de comunicación negociando los significados, sin aceptar los contenidos de forma automática, pero que debe ser educado en el alfabeto de los medios de comunicación.

Desde este punto de vista, debemos considerar que los sujetos no se enfrentan a la televisión y a sus contenidos de la misma forma. Al contrario, se ha detectado que aunque los sujetos siempre reciben los mensajes televisivos de manera activa, no todos interactúan con ellos con el mismo nivel de profundidad. En este sentido, Lazo (2005) distingue cuatro niveles de actividad de los sujetos: espectador, receptor, perceptor crítico y perceptor participante.

En el primer nivel de actividad, el sujeto como espectador, se entiende que la interacción se limita a un simple proceso de visualización sin reflexionar sobre los significados de los contenidos que observa. El proceso se queda en la forma, sin cuestionar o plantearse problemáticas sobre el contenido. Sin embargo, no se debe asumir que los sujetos son absolutamente pasivos, pues el nivel de actividad nunca será nulo.

De acuerdo a Lazo (2005), en el segundo nivel de actividad ante la televisión –el sujeto como receptor- el sujeto recibe los mensajes propuestos por los medios pero aún no es capaz de interpretarlos o leerlos críticamente. El sujeto elige ver televisión, y sabe distinguir entre lo que le gusta y lo que no, pero su análisis e interpretación se mantiene en este nivel de apreciación.

En tercer lugar, los sujetos que se entienden como perceptores críticos son capaces de analizar la forma y el contenido de los mensajes. Sabrá discernir, por ejemplo, entre realidad

y ficción, logrará entrever los aspectos críticos de los contenidos televisivos y podrá extraer valores y contravalores presentes en las imágenes que observa (cfr. Lazo, 2005).

Finalmente, Lazo destaca que en el último nivel de actividad –el sujeto como perceptor participante- los sujetos son capaces ya no solamente de mirar la televisión o describir lo que están mirando, sino que logran establecer comparaciones con lo que conocen y aplica lo que observa a nuevas situaciones. Este sujeto se reapropia de los significados para reinterpretarlos, al llevar a cabo el proceso de negociación con los distintos contextos que lo determinan como sujeto social.

Es este último nivel de actividad el ideal, pues los sujetos que se encuentran en este estadio son activos ante los medios y, no solamente esto, son capaces de aprovechar esta actitud para reapropiarse de los significados y para crear los propios. Si concebimos que la educación para los medios es esencial para fortalecer la democracia, un paso a tomar fundamental es lograr que los sujetos alcancen este nivel de actividad.

En consecuencia, la relación que establecen niños y adolescentes con la televisión (y los demás medios de comunicación) no es de simple consumo y observación, sino que se complejizado por los múltiples procesos que afectan la percepción de lo que el sujeto observa. Así, la televisión logra, de alguna manera, sustituir elementos y roles sociales ausentes –al menos parcialmente- dentro de la vida y desarrollo del niño, sean estos elementos educativos, lúdicos o familiares.

Considerando estas apreciaciones teóricas, podemos sostener que los adolescentes que fueron parte de la investigación realizada en Saavedra se mantienen en el segundo nivel de interacción con los medios, constituyéndose como receptores de los contenidos mediáticos, que logran distinguir entre aquellos programas que les agradan y desagradan, pero que no han desarrollado una perspectiva más activa y crítica ante los contenidos que ven en el aparato televisivo.

Creemos que para incrementar la capacidad crítica de los adolescentes la Educación para los Medios debe considerar necesariamente el entorno cercano en el cual los sujetos se desarrollan. En este sentido, en los apartados siguientes se analizarán dos factores claves para comprender el proceso de recepción desde una mirada global: en primer lugar, la importancia de la ruralidad como espacio cotidiano en el que se desarrollan e interactúan los adolescentes, considerando sus características naturales como determinantes en el proceso de recepción. En segundo lugar, se considerará al entorno familiar como un aspecto determinante en la relación establecida entre los adolescentes y el aparato televisivo y las nuevas tecnologías, comprendiendo que la familia en la principal institución mediadora y la entidad presente durante el proceso de recepción.

La ruralidad como contexto particular para la interacción entre jóvenes y medios de comunicación

Para formar a receptores críticos y activos ante los medios de comunicación, las iniciativas de educación para los medios deben considerar el contexto particular en el cual los sujetos reciben los contenidos mediáticos, que influyen directamente en la comprensión e interpretación de estos. La investigación realizada en Saavedra evidenció las particularidades de la ruralidad que determinan al proceso de recepción y que entregan los lineamientos básicos que la educación en medios debe considerar.

a) Acceso a las tradicionales y nuevas tecnologías

En primer lugar, uno de los aspectos básicos que determina la relación establecida por los adolescentes con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías es el acceso que tienen a ellos. En este sentido, se observó que en un sector rural como Saavedra existen tecnologías nuevas y tradicionales con un alto grado de penetración, como la televisión, la radio, los reproductores de DVD y los teléfonos móviles, mientras que existen otras que van en aumento, como los computadores y los reproductores MP3 ó MP4. El aumento de posesión de estos aparatos en comparación con las cifras entregadas por el Censo de la Población 2002 indica que dentro de la comuna la necesidad de mantenerse informado y "conectado" ha aumentado considerablemente en la última década.

Con respecto al computador, la investigación comprobó que los adolescentes dominan distintas funciones que este aparato les ofrece, observando una utilización –menor, pero no por esto poco importante- del computador como herramienta de socialización al utilizar redes sociales como Facebook o Messenger. Cabe preguntarse qué sucedería con las preferencias de los adolescentes en el uso del computador si tuvieran una libertad mayor, debido a que en la actualidad los adolescentes manifiestan usarlo principalmente para el estudio, siendo su fuente de acceso principal la escuela que impone una serie de restricciones y mecanismos de control y no el hogar, lugar donde se supone podrían tener una mayor capacidad de decisión.

Por otra parte, existe un bajo acceso a otras tecnologías, como la conexión a Internet, la televisión pagada (TV Cable o TV Satelital) y las consolas de videojuegos. Este bajo acceso no se debe a un desconocimiento o desinterés por ellas, sino que se ve afectado directamente por situaciones geográficas que imposibilitan la implementación de ellas en los hogares y por factores económicos que impiden un acceso fácil y masivo a éstas.

Dentro de este contexto, se observa que la televisión no es el único medio ni tecnología con el cual se relacionan los sujetos, por lo que debemos considerar que este aparato-institución no es la única fuente de entretención e información para los sujetos, pues compite con tecnologías que están penetrando rápida y fuertemente en el mundo rural. Sin embargo, es el medio con el cual los adolescentes se relacionan en mayor medida (99,3%), demostrando tener una relación constante con ella y un conocimiento pleno de sus programas.

La televisión, entonces, se constituye como un elemento importante dentro de la vida cotidiana de los sujetos, al ser considerada como una de sus actividades preferidas para realizar durante el tiempo libre, superando a otros medios como la radio y el computador y a las actividades sociales como compartir con padres, hermanos o amigos.

Llama la atención que ciertas tecnologías nuevas *compensan* la inexistencia de medios tradicionales que por los factores propios del mundo rural no son de fácil acceso. De esta manera, se observa que el teléfono móvil o celular reemplaza a los teléfonos fijos debido, principalmente, a la dificultad geográfica de instalación de redes de telefonía fija rural. Asimismo, un fenómeno similar sucede con la posesión de reproductores de DVD en los hogares, que reemplaza a la televisión pagada, debido al alto valor económico y a la dificultad de instalación de esta última en sectores rurales.

De esta manera, observamos que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se encuentran presentes en la vida cotidiana de los adolescentes que viven en sectores rurales, por lo que se justificaría la implementación de una estrategia sobre educación en

medios. Sin embargo, se debe tomar en cuenta la permanencia de tecnologías antiguas y la dificultad económica y geográfica que poseen los hogares para acceder a tecnologías nuevas.

b) Tiempo libre en el mundo rural

Con respecto a las actividades preferidas para realizar en el tiempo libre, debemos realizar dos observaciones importantes que se relacionan con las características propias del mundo rural en el que viven los adolescentes. En primer lugar, los sujetos presentan una marcada tendencia a utilizar los medios de comunicación tradicionales, como la televisión y la radio, mientras que las nuevas tecnologías se ven desplazadas a los últimos lugares de preferencia, cuestión que se explica debido al nivel de acceso que tienen los adolescentes a cada uno de los aparatos y que son determinadas por razones geográficas y económicas.

De esta manera, ver televisión se posiciona en el primer lugar de las preferencias, pues 58,7% de los jóvenes las considera dentro de las tres primeras actividades que prefiere realizar al llegar a su hogar. Por otra parte, escuchar música se mantiene como una actividad importante dentro de la vida de los sujetos, pues el 57,9% de ellos la posiciona dentro de las tres primeras actividades preferidas.

Por otra parte, la interacción con otras tecnologías, utilizar el computador o jugar videojuegos no se consolida como de alta preferencia, fenómeno que se relaciona con la baja posesión de estos aparatos en el hogar. Considerando esto, se comprueba que los medios y tecnologías tradicionales, como la televisión y la radio aún no compiten fuertemente con tecnologías nuevas, debido a que éstas aún no se insertan completamente en el entorno de los adolescentes de la comuna de Saavedra.

Una segunda observación se relaciona con la tendencia presentada por los adolescentes a preferir actividades relacionadas directamente con el mundo rural y la vida hogareña. De esta manera, existen adolescentes que reconocen preferir actividades como cuidar animales, caminar por el campo o ayudar a sus padres en actividades laborales. En este sentido, nuestra investigación confirmó lo expuesto por el Consejo Nacional de Televisión de Chile (CNTV), quien concluye que "en el caso de los niños indígenas rurales se observó una mayor presencia de actividades hogareñas en el uso del tiempo tales como quehaceres domésticos o el cuidado de hermanos menores" (2003:32).

c) La televisión como conexión entre los adolescentes y el mundo urbano

Finalmente, cabe mencionar que los adolescentes encuestados manifiestan un sentimiento de aislamiento con lo que sucede en el resto del país y del mundo, considerando a la televisión como un vínculo entre ellos y lo que sucede afuera de la comuna. En este sentido, los adolescentes reconocen querer ver programas que les muestren otros lugares del mundo "para saber lo que pasa allá afuera" o para "conocer más lo que pasa alrededor de nosotros", afirmaciones que evidencian la necesidad de sentirse en contacto con la vida urbana.

En este aspecto, la investigación coincide con lo propuesto por Fuenzalida y Hermosilla (1989) al sostener que la televisión parece acercar a los jóvenes que viven en el campo con las modas, músicas y marcas del mundo urbano. "Al joven campesino la TV parece ofrecerle la posibilidad de una 'urbanización por el consumo' de productos juveniles y sin necesidad de abandonar el campo" (1989:26). De esta manera, se puede deducir que el uso de tecnologías como teléfonos móviles o la preferencia por ver programas juveniles urbanos en la televisión es una manifestación de esta necesidad de conexión con la urbanidad desde el mundo rural.

Como se puede desprender de las apreciaciones realizadas hasta este momento, las características de la ruralidad presentes en la comuna de Saavedra y en los adolescentes encuestados configuran una realidad particular que debe ser considerada para elaborar estrategias educativas sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías. Tanto el acceso, como las preferencias de actividades en el tiempo libre y las funciones otorgadas a los medios de comunicación son aspectos claves que ayudan a comprender las características básicas de un tipo de audiencia que no ha sido lo suficientemente investigado.

La importancia del entorno microsocial durante el proceso de recepción de la televisión

Considerando lo discutido en los apartados anteriores, es necesario detenernos en la importancia de los factores microsociales durante el proceso de recepción de contenidos televisivos. Para comprender este concepto compartimos lo propuesto por James Lull (1992), quien sostiene que el contexto microsocial es el ambiente empírico de la interacción humana.

En este sentido, la institución social que enmarca al proceso de recepción televisiva es la familia. Ya sea consciente o inconscientemente, el núcleo familiar de los adolescentes construye el entorno inmediato en el que los sujetos se exponen a la televisión, estableciendo los límites (o la inexistencia de ellos), las reglas, las características espaciales y un sinnúmero de factores que influyen en la manera en como los adolescentes ven televisión.

De la investigación realizada, se pueden extraer algunos lineamientos importantes en relación a la necesidad de integrar a la familia dentro de las estrategias sobre educación en medios.

En primer lugar, es importante mencionar que la madre se establece como la figura familiar más importante presente durante la exposición y socialización de las opiniones sobre la televisión y sus programas, debido a que los adolescentes reconocen ver televisión (87%) y conversar sobre lo que ven (70,3%) principalmente con ella. Cabe reconocer que la madre no es la única figura presente (a pesar de que es la más importante y permanente) pues se detecta que los hermanos, los padres, los amigos y otros familiares se constituyen como actores presentes en la exposición, conversación o ambos procesos.

De esta manera, se confirma que la familia se convierte en la principal institución mediadora entre los adolescentes y la televisión, debido a que la presencia de familiares durante la exposición a los contenidos televisivos y la conversación con ellos sobre lo visto en la televisión son prácticas recurrentes dentro de los hogares de los adolescentes encuestados. Si bien nuestra investigación no profundizó en las características de esta mediación, reconocemos que la intervención de la familia en el proceso es importante, por lo cual la Educación en Medios debe considerar a esta institución social como actor clave en la interacción jóvenes-tecnologías.

En segundo lugar, la familia se establece como la institución que impone los límites de la exposición televisiva, por lo cual influye directamente en lo que pueden o no pueden ver los adolescentes y en la opinión que tienen los sujetos de los contenidos televisivos.

De esta manera, el trabajo de campo comprueba que en los hogares de los adolescentes encuestados la imposición de límites es rol de los padres o adultos a cargo. Así, gran parte de los sujetos manifiesta ser restringidos por el ambiente familiar para ver o no ver televisión a través de reglas dirigidas principalmente a limitar los contenidos televisivos vistos o a premiar actitudes de los sujetos con la televisión.

Con respecto al primer tipo de reglas, los padres muestran una preocupación latente por los contenidos que observan sus hijos, imponiendo horarios para ver televisión (32,6%) o prohibiendo programas televisivos para adultos (21,7%), lo que indica un interés –al menos superficial- por lo que ven los adolescentes en la televisión. Dentro del segundo tipo de regla, se encuentran condicionantes como mantener un buen rendimiento escolar (52,2%) y un buen comportamiento dentro del hogar (29,7%), fenómeno que muestra que gran parte de los padres ven a la televisión como un reconocimiento a la responsabilidad de los sujetos.

En este sentido, encontramos pertinentes las observaciones realizadas por Orozco (1991a) sobre la naturaleza de estas reglas familiares. Esto, porque si bien el porcentaje de regulación es alto, no puede inferirse que estas reglas se relacionen con la toma de consciencia por parte de los padres sobre la necesidad de educar a sus hijos con respecto a los contenidos televisivos. Es más, las reglas impuestas parecen ser mecanismos de reconocimiento hacia el cumplimiento de responsabilidades de los adolescentes, premiando la buena disciplina y comportamiento de ellos. Aquellas reglas que sí parecen ser conscientes del problema de la cotidianeidad y los receptores, como el prohibir programas o regular los horarios, se mantienen en un nivel superficial de educación sobre televisión, pues simplemente censuran ciertos programas, sin enseñar a los sujetos cómo ver los contenidos a los que efectivamente se exponen.

En consecuencia, la televisión se convierte en un aparato que refuerza procesos educativos externos –como la educación formal o el comportamiento social aceptado-, pero no es concebida como una institución que cumple un rol en la socialización de los sujetos. Un plan de educación en medios debe considerar esta percepción de la televisión en el hogar y desarrollar estrategias teórico-prácticas para modificarla: Sólo dentro de un entorno cercano que es consciente de la importancia de la televisión y los medios de comunicación, los niños y adolescentes podrán cultivar una mirada crítica y activa frente a ellos.

Considerando estas reflexiones, creemos que resultaría apropiado planificar estrategias educativas sobre los medios de comunicación, especialmente la televisión. Estas propuestas deberían considerar no solo a los niños y adolescentes, sino que también a los padres y adultos con los que ellos mantienen un contacto diario, pues para cultivar mentes activas y críticas ante los medios de comunicación, creemos necesario que la educación en medios debe estar dirigida a todos los integrantes de una familia y no sólo a los niños o adolescentes.

La importancia de comprender el campo social que permite el funcionamiento de los medios para comprender los mensajes que provienen de estos

En este sentido sostenemos que no es posible generar competencias comunicativas eficaces para los medios de comunicación si sólo se toma en cuenta las estructuras de los mensajes mediáticos, por muy importante que sean estas estructuras. El conocimiento estructural de los productos mediáticos no resuelve el problema de las competencias críticas en la lectura de los medios, del mismo modo que la gramática oracional no resuelve el problema de las competencias lingüísticas. Por supuesto, al igual que en el ámbito de las competencias lingüísticas, el conocimiento de las estructuras sintácticas constituye un primer nivel en la toma de conciencia de los procedimientos normalmente inconscientes del uso de la lengua. Sólo un profundo conocimiento de las situaciones de comunicación en las que participamos nos permiten producir e interpretar adecuada y críticamente los mensajes

verbales. Es por ello que una enseñanza efectiva de las competencias comunicativas en contextos mediatizados sólo se puede alcanzar a través de un conocimiento realista (no idealizado) de la forma en que los medios de comunicación funcionan en nuestras sociedades. Este conocimiento realista supone poner en perspectiva los imaginarios idealizados sobre la función del periodismo y la publicidad en sociedades altamente morales. Los medios de comunicación funcionan sobre bases económico-políticas que no necesariamente coinciden con las expectativas que tenemos de ellos. Por lo mismo, los niños y jóvenes en formación no sólo deben hacerse cargo de éstas últimas sino conocer igualmente las complejas lógicas que se articulan en su desempeño cotidiano. Los profesores en Chile tienen claras estas cuestiones pero no siempre saben cómo integrar conocimientos provenientes de otras áreas para aportar las bases necesarias para una lectura crítica de los medios de comunicación de masas. En conclusión, todo parece indicar que es necesario que los profesores de lenguaje y comunicación generen estrategias pedagógicas que permitan integrar conocimientos de distintas áreas para generar comportamientos comunicativos más complejos. Estos conocimientos se refieren a la configuración socio-lógica o socio-sistémica de los medios de comunicación en tanto campo social (Bourdieu, 1996, 2000) en el cual convergen los intereses y lógicas que le dan forma a los textos mediáticos, sean estos informativos, publicitarios o de entretención (Luhmann, 1996).

De lo anterior se desprende que: a) es necesario que los profesores de lenguaje y comunicación conozcan de manera más precisa el funcionamiento de los medios de comunicación y no sólo la forma de sus siempre cambiantes mensajes, habitualmente abordados en su dimensión estructural; b) es necesario que los profesores de lenguaje y comunicación generen estrategias de integración con otras áreas formativas para abordar la complejidad de los fenómenos comunicativos de carácter colectivo; c) es necesario distinguir con mayor rigurosidad entre el uso escolar o comunitario de los medios de comunicación (que los hace responder a los ideales propios del imaginario ilustrado) y el uso masivo (incluso global) de los mismos; d) para generar competencias críticas frente a los medios de comunicación, el profesor debe enseñar a mirar críticamente la propia sociedad y las lógicas económicas, sociales, culturales o políticas en las cuales los sujetos sociales se ven envueltos.

Educación para los medios en el mundo rural: algunas consideraciones

Considerando las características que hemos descrito sobre el proceso de recepción en adolescentes que viven en sectores rurales o urbano-rurales de la comuna de Saavedra, nos es posible proponer ciertas consideraciones que pueden ser de utilidad en el momento de establecer estrategias educativas con respecto a los medios de comunicación, especialmente la televisión, dirigidas a sujetos que se desarrollan en este entorno.

Lo primero que debemos mencionar –y de lo cual no teníamos claridad en el momento de iniciar esta investigación, debido a que no existía certeza de la real penetración de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los adolescentes- es la necesidad real de delinear estrategias para educar sobre los medios a los adolescentes, debido a que se ha observado que los medios de comunicación se establecen como actores presentes permanentemente en la vida cotidiana de los sujetos.

En segundo lugar, es necesario llamar la atención sobre la importancia de considerar las características propias de la población estudiada para establecer los lineamientos básicos

de una política de educación en medios seria y responsable. De esta manera, no creemos que la solución radique en aplicar estrategias educativas homogéneas en distintos lugares del país y de la región, sino que éstas deben considerar y adaptarse a las características específicas de los lugares en los que se van a implementar. Así, la planificación sobre educación en medios de comunicación en Saavedra debería considerar como aspectos claves el equipamiento tecnológico de los hogares, la ruralidad, etnicidad, situación socioeconómica y escolaridad de los sujetos que sean parte de ella. Esto, no por cuestiones antojadizas, sino porque todas estas características influyen en la formación de sujetos complejos y particulares, que se diferencian de aquellos sujetos que viven en ciudades y que poseen características distintas.

Por otra parte, y como hemos mencionado anteriormente, los planes de educación en medios deben construirse pensando no solamente en niños y adolescentes, lo cual ha sido la fórmula principal utilizada hasta el momento, sino que debe considerar el entorno familiar y a los diferentes actores sociales que interactúan normalmente en la vida cotidiana de un hogar. Sin lugar a dudas que una política que considere una educación familiar sobre los medios de comunicación, poseerá un alcance mayor, entregando conocimiento y proporcionando herramientas que ayudan a fortalecer la democracia no solo a sujetos que atraviesan por etapas de crecimiento del desarrollo cognitivo, sino que también a sujetos que han alcanzado la madurez y que ya son considerados ciudadanos dentro de las sociedades contemporáneas.

Finalmente, consideramos que cualquier política de educación en medios en sectores rurales debe entregar las herramientas necesarias a los sujetos para analizar a la televisión y a los demás medios de comunicación desde una perspectiva activa y crítica, para que los ciudadanos tomen plena consciencia de las funciones que cumplen estos dentro de la sociedad y de las necesidades que deben satisfacer en una democracia compuesta por ciudadanos emancipados y conscientes. Así, las herramientas entregadas por las estrategias educativas deben ir enfocadas a formar sujetos críticos ante los medios con un fin último, que es fortalecer las democracias y promover la acción por parte de ciudadanos que, teniendo conocimiento sobre los medios, pueden exigir de ellos contenidos y acciones que también fortalezcan los procesos democráticos dentro de una sociedad contemporánea.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision.* Paris: Liber-Raisons d'agir.

Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le champ politique.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

CNTV (2003). Informe 8/13. Los Tweens chilenos. Santiago: CNTV

Fuenzalida, V. y Hermosilla, M. (1989). *La televisión del mundo rural. Estudios de recepción televisiva.* Santiago: CPU.

Fuenzalida, V. (1991). *Televisión, pobreza y desarrollo.* Santiago: CPU.

Fuenzalida, V. (1997). *Televisión y cultura cotidiana: la influencia social de la TV percibida desde la cultura cotidiana de la audiencia.* Santiago: CPU.

Lazo, C. (2005). Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de comunicación. *Revista Comunicación y Hombre* (1).

Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de comunicación.* Barcelona: Anthropos.

Lull, J. (1992). La estructuración de las audiencias masivas. *Diálogos de la comunicación.*

Orozco, G. (1991a). Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños. (Algunos hallazgos recientes). *Comunicación y Sociedad.*

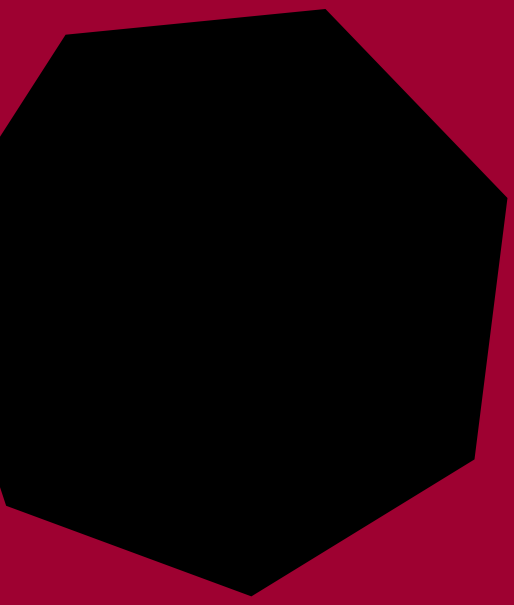
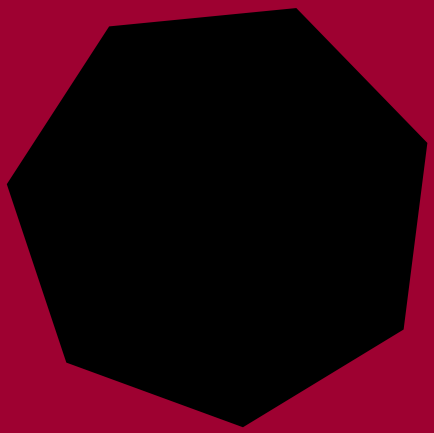
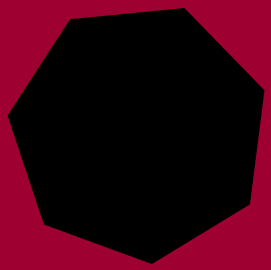
Orozco, G, (1991b). La mediación en juego. Televisión, cultura y audiencias. *Comunicación y Sociedad.*

Orozco, G. (1997) Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar.*

Orozco, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la 'televidencia' y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación.*

UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwlad sobre la educación relativa a los medios de comunicación.* Grünwald, Austria.

UNICEF, Instituto de Investigación en Medios de Argentina (2003) *T.V., cómo te quiero. Lo que los niños sienten y piensan sobre la televisión en Argentina Chile y Uruguay*. Recuperado el 2 de diciembre del 2012 en: http://www.unicef.cl/archivos_documento/51/folletoTV.pdf

Capítulo 4

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN E HISTORIA.
UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR TRAS LA BÚSQUEDA Y POSICIONAMIENTO DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN

Gustavo A. León Duarte
Emilia Castillo Ochoa
Mariel M. Montes Castillo
Marcela García Medina

Introducción

Como producto de varias décadas de transitar entre luchas y conciliaciones por la legitimación del campo académico y el reconocimiento institucional, hoy los estudios de la comunicación en América Latina han acentuado la necesidad de una búsqueda de identificación y unidad en torno a ciertas propiedades que comporta la generación de conocimiento que le es propia a la comunidad latinoamericana de investigadores e investigadoras de la comunicación. Concretamente, entorno a la producción ética-epistemológica que despliegan no pocas fuentes conocidas y reconocidas al interior de la estructura del campo de estudios de la comunicación en América Latina. Sobre el terreno de la arena académica, el desarrollo histórico de la búsqueda de la identidad latinoamericana de la comunicación pasa por diversas guías bien documentadas que sirven de partida para ubicar y contextualizar el análisis de los debates dominantes sobre el tema. Una de las primeras guías implicaría retomar el hoy distante análisis planteado por Jesús Martín Barbero (1982) sobre la mencionada "relevancia social" del objeto de estudio en la investigación de la comunicación en América Latina. Significaría también, preguntarnos sobre qué problemas necesitan ser investigados y cuáles preguntas importantes deben ser hechas y atendidas en nuestros países latinoamericanos. (Martín Barbero, 1987; 1988). Sobre esta línea de análisis se tendría que explicitar, además, hasta qué punto y desde dónde están siendo renovadas

o reconfiguradas aquellas "utopías fundacionales" de los estudios de la comunicación en Latinoamérica planteadas en diferentes etapas y momentos de desarrollo del campo por Luis Ramiro Beltrán (1974; 1978; 1982; 1999; 2004). También, en qué sentido se definen, en el caso hipotético de que así fuese, los términos del debate de la función social en la investigación de la comunicación planteado por Raúl Fuentes Navarro (1999), quien, por su parte, apunta que, pese a su gran importancia, esta es una discusión insuficientemente desarrollada por los investigadores latinoamericanos de la comunicación.

De una década a esta parte, una de las iniciativas institucionales que quizás mejor simboliza la búsqueda de identidad en el pensamiento latinoamericano de la comunicación es el programa de trabajo que simboliza y encarna la llamada Escuela Latinoamericana de la Comunicación (ELACOM). Al menos dos son las líneas que suponen la identificación básica de la producción investigativa de la hipotética ELACOM. por un lado, la característica central de ser una singular investigación mestiza que incorpora diversas formas y corrientes de hibridación teóricas-metodológicas y, por otro, la permanente alusión renovadora de su posicionamiento ético-político (León, 2005). En tanto iniciativa y programa de trabajo institucional, la presencia y caracterización de la ELACOM ha sido discutida y cuestionada. El debate lo abrió el impulsor principal de la ELACOM, José Marques de Melo (1999; 1999a) en dos foros distintos en el mismo año de 1999[1]. En abril de ese año, en La Trinidad, Tlaxcala, México, en la conferencia inaugural del X Encuentro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), Marques de Melo planteó, a manera de propuesta, una revisión crítica de la experiencia brasileña como modelo para fortalecer la comunidad latinoamericana de la comunicación. Si bien la invitación fue recibida con bastante interés por los investigadores mexicanos, el debate central de su discusión se trasladó hasta el I Seminario Latinoamericano sobre la Investigación de la Comunicación, celebrado en Cochabamba, Bolivia, en noviembre de ese mismo año. José Marques de Melo, Director de la cátedra UNESCO Comunicación en Brasil, consideró la existencia de lo que él llamó Escuela Latinoamericana de Comunicación, caracterizada por su mestizaje teórico, su hibridismo metodológico, su compromiso ético político y su dimensión extranacional.

Sin embargo, la discrepancia inmediata la asumió en el mismo foro Guillermo Orozco, impulsor de los estudios cualitativos sobre recepción de medios en México, al poner en duda la iniciativa de hablar de una Escuela, pues, dijo, conllevaría a algunas homogeneidades de las que la comunicología latinoamericana carece. Orozco respaldó, en cambio, otras alternativas, también aportadas por Marques de Melo, como la Vía Latinoamericana de Comunicación (Torrico, 2000). Argumentó, además, que quizás en esta región se empiece a configurar una Escuela Latinoamericana de Comunicación en torno a la propuesta de Jesús Martín Barbero, quien ha revolucionado los abordajes teóricos metodológicos de los procesos comunicativos a partir de los medios y las mediaciones.

---

1 No obstante, habría que señalar que el profesor José Marques de Melo (1992: 5-25), sin duda uno de los investigadores más destacados y conspicuos dentro del campo de estudios de la comunicación en Brasil, inició desde tiempo antes un proceso de identificación y rescate del pensamiento de la ELACOM. Por ejemplo, en 1992, siendo presidente de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), mostró enfáticamente como una de sus principales preocupaciones el rescate urgente de la memoria del pensamiento "comunicacional" latinoamericano, centrándose en sus raíces contemporáneas, su proyección internacional y las tendencias emergentes que se cultivaban en el campo académico de la comunicación en América Latina.

Desde 1999 hasta el último foro abierto del Coloquio Internacional de Estudio sobre la Escuela latinoamericana de la Comunicación (CELACOM)[2], José Marques de Melo (2004; 2004a; 2004b; 2005; 2005a) ha articulado un discurso renovador entorno a la ELACOM. Entre otras cuestiones centrales, ha definido las metas propuestas para el itinerario del debate que debe centrar el mapa del pensamiento y del investigador latinoamericano de la comunicación. Según Marques de Melo (2004b: 210-211), estas propuestas deben centrarse en tres aspectos generales: la naturaleza del proceso de la comunicación, la autonomía teórica y el fomento a la crítica metodológica y, por último, el rescate del conocimiento empírico en su triple dimensión: autóctono, mestizo y popular.

En relación al primer aspecto, la naturaleza del proceso de la comunicación debe iniciar y contemplarse en su análisis comunicativo como un desarrollo social amplio. Para ello, se debe estimular la realización de estudios sobre el comportamiento de los emisores (mapas etnográficos o sociográficos) y sobre los efectos (impactos psicosociales, políticos, educativos), con la finalidad de influir en la etapa de construcción de nuevos productos mediáticos y de producir conocimiento aplicable, o bien hacer la crítica socialmente utilitaria. Con respecto a la autonomía teórica y el fomento de la crítica metodológica, se trata aquí, de acuerdo con el análisis planteado por Marques de Melo, de recurrir a estrategias de investigación que permitan mejorar la calidad de los productos mediáticos demandados por la sociedad. Ello debe ser fruto de un diálogo abierto y equilibrado con las ciencias sociales, superando complejos de inferioridad intelectual que fragilizan al sector más diletante de nuestra comunidad. Finalmente, el tercer aspecto del itinerario que define Marques de Melo, es la apuesta por el rescate de un tipo de conocimiento de saber práctico, en su triple dimensión: autóctono, mestizo y popular. Marques de Melo apunta que, en gran medida, la tradición "comunicacional" latinoamericana proviene de adaptaciones metodológicas que se hicieron de modelos importados (estadounidenses y europeos) y de soluciones ingeniosas que asimilamos de las culturas populares[3].

---

2 Los CELACOM son una iniciativa institucional promovida y auspiciada por la Cátedra UNESCO Comunicación para el Desarrolla Regional en Brasil y, desde luego, por la universidad que les cobija: la Universidad Metodista de São Paulo (UMESP). La orientación de los eventos se realizan bajo la orientación de su director titular, el Profesor Dr. José Marques de Melo. Con una periodicidad anual, el Primer Coloquio Internacional de Estudios sobre la Escuela Latinoamericana de Comunicación se llevó a cabo en Sao Paulo, Brasil, entre el 24 y 26 de marzo de 1997; este primer Coloquio fue dedicado a las ideas comunicacionales del investigador y Profesor boliviano Dr. Luís Ramiro Beltrán. En este evento, como en cada uno de los siete coloquios posteriores efectuados a la fecha, se publicaron las contribuciones o trabajos de investigación recibidos bajo el título *A Trajetória Comunicacional de Luiz Ramiro Beltrán*; con este volumen se inicia la publicación UNESCO- UMESP titulada "Serie Análisis de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación".

3 Efectivamente, para el caso de América Latina, se ha podido comprobar que los procedimientos de síntesis entre la metodología norteamericana y la reflexión europea vienen marcados por las tendencias epistemológicas y los modelos metodológicos foráneos y externos a la investigación propiamente latinoamericana (León, 2006: 9-85). Por un lado, aquella tendencia empírica funcionalista que predominó desde 1950 y hasta fines de la década de los años setenta, la Mass Communication Research. Por otro, las tendencias originarias de Europa, donde destacan la perspectiva de la teoría crítica (que a partir de 1964, con la publicación en Estados Unidos de El hombre unidimensional de Herbert Marcuse se le empieza a nombrar e identificar en América Latina como la Escuela de Frankfurt, lo mismo que algunos de sus más destacados representantes como Adorno, Horkheimer, Benjamin y el propio Marcuse) y las diferentes interpretaciones marxistas: la semiótica de Pierce y el estructuralismo francés. En esta última corriente de investigación cobra una importancia determinante el grupo del Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Torcuato Di Tella, en Argentina, bajo el liderazgo de Eliseo Verón (1968; 1969; 1970) y Luís Prieto (1967; 1975; 1978), cuya

En la formación de las nuevas generaciones de comunicadores, José Marques de Melo propone recurrir al arsenal empírico guardado por las corporaciones profesionales, ayudar a sistematizarlo y actualizarlo a partir de la referencia crítica que siempre caracterizó el trabajo universitario.

Pero, lo anterior también provee y lleva, casi de manera ineludible, al planteamiento de varias preguntas de investigación que sirven, además, para configurar el marco de abordaje del tema y objeto de estudio[4]: ¿qué es la Escuela Latinoamericana de la Comunicación? ¿Qué características específicas soportan a la tesis de existencia de la ELACOM? ¿Por qué este proyecto cobra cada año una mayor importancia en el campo académico de la comunicación en Latinoamérica? ¿Cómo opera su programa de trabajo? ¿Existe acaso algún apoyo institucional que respalde el programa de trabajo de la ELACOM? Si es así, ¿cuál institución es y en qué consiste dicho apoyo? ¿Qué problemas presenta la idea y el programa de trabajo de la ELACOM entre las fuentes del campo académico de la comunicación de Latinoamérica? O, por el contrario, ¿Qué problemas se presentan en el campo académico de la comunicación de Latinoamérica para consolidar el programa y las perspectivas de trabajo de la ELACOM?

En este contexto, el objetivo del presente estudio es identificar una parte del tejido histórico referencial que le es propio a la construcción de la idea que simboliza la llamada ELACOM. La idea medular que se construye aquí, trata de colocar los antecedentes y referentes históricos de conocimiento desde la iniciativa y perspectiva conceptual y discursiva que le ha suministrado no solamente su procedencia y razón institucional, sino, además, en tratar de conocer el porqué de la ubicación en debate del programa de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación. Dicha ubicación del objeto se realiza desde una perspectiva de análisis que contiene dos planos relativamente diferenciados. Por un lado, desde la perspectiva de algunas ilustres y destacadas posiciones o fuentes del campo académico de la comunicación en nuestra región y, concretamente, desde la perspectiva del creador de la tesis de la existencia de la ELACOM, el Profesor Dr. José Marques de Melo. Por otra, desde las condiciones y representaciones que le son propias a las instituciones, en este caso tanto a la UNESCO como a la Universidad Metodista de São Paulo (UMESP), a través de la Cátedra UNESCO Comunicación para el Desarrolla Regional en Brasil, cuyo Director Titular es precisamente el Profesor José Marques de Melo. Desde ambas perspectivas de análisis se trata de ir descifrando y reconstruyendo un enigmático "rompecabezas" llamado ELACOM. Se trata, de ir trazando, entre documentos e ideas separadas por al menos cuarenta años, una idea clara a cerca de su definición y su origen histórico. De ir marcando una delimitación a las posibles características que le son propias, como de puntualizar aquellos problemas que enfrenta en tanto se conforma como un proyecto y a la vez como un programa institucional

preocupación por la interpretación ideológica de los medios y su esfuerzo por conseguir una síntesis teórica entre psicoanálisis, marxismo y lingüística estructural, hallarían una amplia repercusión en toda América Latina a partir de la década de los años setenta (Moragas, 1982). La vitalidad del estructuralismo, unida a la capacidad de Verón para formar cuerpos académicos y de investigación en Buenos Aires, llevan a este investigador, en octubre de 1970, a formar y dirigir la Asociación Argentina de Semiótica, sólo un año después de fundarse la Asociación Internacional de Semiótica. Cuatro años más tarde fundaría la primera revista especializada en semiótica y una de las primeras revistas especializadas en Latinoamérica: Lenguajes.

4 Las preguntas de investigación son entendidas aquí como planteamientos de apoyo a las guías del estudio y a los objetivos concretos de investigación. Plantear el objeto y problema de estudio a través de preguntas tiene la ventaja de presentarlos de manera directa, minimizando la distorsión y, sobre todo, apuntar hacia lo que habrá de hacer sentido y centrar nuestra voluntad de saber en el estudio.

de trabajo hasta un punto concreto en el tiempo: el desarrollo institucional que ha alcanzado hasta marzo de 2005, es decir, hasta la realización del octavo CELACOM. El desarrollo de contenidos se efectúa a partir de un análisis interpretativo de carácter histórico hecho a diversas producciones sobre el tema y objeto de estudio[5]. En el presente documento, por motivos de espacio, el enfoque se centra fundamentalmente en una parte importante de la producción discursiva y la práctica científica (tratada aquí como un proceso histórico de conocimiento y reconocimiento de sus agentes e instituciones) originada por su principal impulsor, José Marques de Melo. El periodo de estudio abarcó desde mediados de la década de los sesenta hasta 2005.

ELACOM. Cepas y procedencias institucionales

Un camino que nos revela ciertas pistas sobre el desarrollo de los orígenes que soportan tanto la iniciativa como el programa de trabajo de la ELACOM tiene un precedente no sólo cercano a lo que históricamente ha venido aconteciendo en el discurso académico de los estudios de la comunicación en Latinoamérica. Todo parece indicar que una de las ideas que soportan el proyecto de la ELACOM, creado e impulsado por el Profesor José Marques de Melo, tiene sus cepas y procedencias en el campo académico de la comunicación en Brasil. Concretamente en aquellas ideas que durante la década de los 70 inspiraron, por un lado, algunas prácticas en la enseñanza y la investigación de la comunicación en este país y, por otro, la relación de dichas prácticas con el trabajo académico por demás arduo y resistente que promovieron algunos centros y asociaciones dedicadas a la enseñanza y la investigación de la comunicación en Brasil. El propósito de ambos cruces de ideas no fue otro que el consolidar las bases del proceso de institucionalización de los estudios de la comunicación, iniciado durante la década de los 40 al instalarse formalmente la Escuela de Periodismo Cásper Libero en São Paulo, Brasil. Dichas prácticas pueden ser claramente reconocidas en Marques de Melo, Anamaria Fadul y Carlos Lins da Silva (1979:5-294), al analizar la crisis de la enseñanza y la investigación en Brasil en la década de los años 70.

Por ejemplo, una primera característica que puede ser reconocida como central en la identificación de un conocimiento comunicativo propio en la región es el *eje de la no-dependencia de modelos foráneos de comunicación*. Este primer elemento es ya familiar en las prácticas discursivas de Marques de Melo (1978; 1979) al resaltar el hecho de que CIESPAL fue uno de los pocos centros de investigación que encarnó un proyecto en defensa de los valores culturales nacionales en América Latina. El Profesor Marques de Melo apunta, en un primer momento, el papel institucional que desarrolló el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para Amerita Latina (CIESPAL) en los procesos de formación docente y de investigadores durante las décadas de los años 60 y 70. Con una conciencia basada en la "inadecuación" de modelos teóricos-metodológicos foráneos a las situaciones propias de la vida brasilera y latinoamericana emergerían lenta y gradualmente caminos alternativos para superar la dependencia. Situado en el análisis del contexto urbano industrial de principios de los 70 en Brasil, Marques de Melo (1979:37) afirma que si bien CIESPAL en un

5 Dichos análisis devienen de una propuesta metodológica más amplia que hemos incorporado en trabajos recientes (León, 2005, 2006, 2006a). Por nombre se distingue como Metodología de Identificación de las Prácticas Institucionales para el Campo Científico de la Comunicación (MIPICC). El objetivo de la estrategia metodológica es lograr el acopio de indicadores y categorías de información que permitan analizar el contexto institucional del campo académico de la comunicación en América Latina.

principio se vinculó a "la capacitación de la mano de obra intelectual que era necesaria para justificar y hacer funcionar los equipamientos y los estilos de vida importados de los países metropolitanos", dicha situación cambió y se reorientó hacía una política latinoamericanista, no-dependiente; de rechazo a la hegemonía de los países industrializados y defensa de los valores culturales nacionales de la región; en contra de la "penetración de estereotipos consumistas y alienadores de las naciones desarrolladas".

Por otro lado, Marques de Melo (1979:38) reconoce también que la enseñanza de la comunicación en Brasil durante los años 70 presentaba un diagnóstico extremadamente complejo y aceptaba, como premisa central, que los problemas en la enseñanza de la comunicación no solamente eran problemas aislados a la realidad brasileña sino que presentaban los mismos síntomas de malestar del inadecuado sistema de enseñanza superior entonces vigente en ese país. Entendía, entonces, que la estructura de una escuela de comunicación no podía circunscribirse a la esfera de la enseñanza sino que tenía que ampliarse a actividades de auténtica práctica profesional, sustentadas en un trabajo continuo de investigación capaz de influir positivamente en la operación del sistema nacional de comunicación. Marques de Melo (1979:38) sentenciaba que solamente cuando se construyan "escuelas de esta naturaleza, se acelerará la tecnología nacional y se romperá la dependencia que nos atrae inevitablemente al carro de los países desarrollados".

Por su parte, Ana María Fadul (1979: 50-57), destacaba que no solamente la adecuada vinculación entre teoría y práctica podía ser pensada en función de la propia relación entre escuela y sociedad sino también por la superación de dos factores centrales en la relación de acción pedagógica y escuelas de comunicación en Brasil: por un lado, en la superación de la alta dependencia nacional que presentan las escuelas respecto de la bibliografía extranjera en comunicación; por otro, en la no-aceptación de que en ningún curso de comunicación se propusiese como objetivo la formación de sujetos con posibilidades de acción en la sociedad brasilera. Para Fadul (1979:57), la teoría de la comunicación debería centrar la investigación en este sector pero jamás podía ser pensada como una teoría general válida para todos los hombres y para todos los países, sino como una teoría que permitiese entender de manera particular el fenómeno de la comunicación en la región y concretamente en el Brasil. Es por ello que, para Fadul (1979:58), enfrentar la crisis de la enseñanza y la investigación en el Brasil de los 70 significaba en primer término aceptar como necesaria la reorientación de la enseñanza de la comunicación a los términos y propuestas de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación de la Comunicación (ABEPEC) y a la regulación misma de la enseñanza de la comunicación social en Brasil, misma que había sido promulgada en mayo de 1942 a instancias de reivindicar las aspiraciones que desde principios de siglo entrañaban y exigían los y las periodistas brasileños.

ABEPEC e INTERCOM. Primeras disposiciones institucionales de la ELACOM

La ABEPEC surgió en 1975 como producto de la primera tentativa de aglutinar a los líderes de la enseñanza y la investigación en las escuelas de comunicación en Brasil en virtud de que existía la necesidad de enfrentar colectivamente la crisis de calidad en la enseñanza y de estimular la investigación (Marques de Melo, 1991:130-131). De acuerdo con la justificación de la propuesta que realizó la ABEPEC en Brasilia, la última semana de mayo de 1976, un primer reconocimiento que es válido para denotar los términos de las recomendaciones y propuestas para la reorientación de la enseñanza de la comunicación es conocer la

evolución de la enseñanza de la comunicación en Brasil entre 1942 y 1977. Concretamente, los datos ofrecidos por la ABEPEC (Marques de Melo, Fadul y Lins da Silva, 1979:75-77), en este período, muestran que Brasil presenta diversas características predominantes en la enseñanza de la comunicación. Dichas características, en términos generales, se ubican en tres fases o etapas comparativamente diferenciadas: una primera fase es la que la ABEPEC define como "Clásico-Humanista" y que trascurre desde el inicio de la regulación de la enseñanza (1947-1948) hasta la segunda mitad de la década de los años 60. La característica predominante de la enseñanza en el periodo es la orientación europea clásica, concentrada casi exclusivamente en el periodismo gráfico; su orientación básica estuvo conformada por actividades y aspectos de corte literario, ético-jurídico e histórico. La segunda fase, denominada "Científico-Técnica", inicia la segunda mitad de la década de los 60 y se consolida al final de la misma, inmediatamente después de la implantación del currículo de la enseñanza de la comunicación en 1969. En este periodo, reincide el tratamiento científico-empírico y técnico del fenómeno comunicativo. En el ámbito curricular son introducidas materias que están dirigidas a la enseñanza de los fundamentos psicológicos, sociológicos y antropológicos de la comunicación y sus técnicas de investigación donde sobresalían el análisis de contenido y el análisis de base cuantitativo. Además, en esta fase se conserva la orientación "gutemberguiana" al conferirle un excesivo peso a las materias destinadas a la preparación de profesionales para trabajar en medios impresos. Finalmente, la tercera fase es la que ABEPEC apela con el título de "crítico-reflexiva". Su periodo transcurre desde mediados de la década de los años 70, justo después de que los estudios de licenciatura pierden el carácter de terminal tras el establecimiento de la política de post-graduación implementada por el gobierno federal. La característica principal del periodo es que las escuelas han comenzado a adquirir las condiciones necesarias de tranquilidad y, con ello, el desarrollo de la reflexión, como pasos previos para sentar las bases de su institucionalización, acción que no se concretaría hasta la década de los años 80.

Según la visión de la ABEPEC (Marques de Melo, Fadul y Lins da Silva, 1979:77-85), una de las principales fallas que comporta la enseñanza de la comunicación en Brasil es que no se enfocaba a conocer ni a solucionar los problemas de la propia realidad. La reorientación propuesta por la ABEPEC partía de que tanto la realidad regional como la brasilera comportaban características propias, que sometidas a través de un estudio comprensivo se podía llegar a proponer soluciones adecuadas para los problemas. Así, la ABEPEC propondría un currículo conformado por un amplio cuadro de materias y referencias que se traduciría en el análisis práctico de la propia producción cultural brasileña. Además, se rompería la tendencia a formar "profesionales capacitados para la manipulación tecnológica" y se relevaría por un modelo "orientado en la intervención social para el desarrollo" en función de entender que la "comunicación es indispensable para mejorar la calidad de vida en tanto afecta a la productividad, a la expresión personal como a las necesidades de vínculos sociales". Sin embargo, para ABEPEC la estructura sugerida para un currículo mínimo en las escuelas de enseñanza de la comunicación en Brasil no debía parar ahí. La ABEPEC propondría una nueva y completa consideración respecto al carácter de estudio de la comunicación. En primer término, propondría entender a la comunicación como un proceso, en la medida en que se estudia sincrónica y diacrónicamente los fenómenos de comunicación en términos de la variedad de operaciones que la integran. Segundo, estudiar a la comunicación como un sistema, en la medida en que los procesos de comunicación no son independientes de

las estructuras en que operan u ocurren. Tercero, estudiar la comunicación como arte, en la medida en que los procesos de elaboración y transmisión de mensajes son envueltos bajo complejos mecanismos de creación aún cuando algunos mecanismos son bien conocidos y sistematizados. Cuarto, se propondría estudiar a la comunicación como ciencia, en la medida en que su estudio constituye una reflexión sobre principios, métodos y datos que permiten el tratamiento conceptual y explicaciones a los fenómenos de comunicación.

Sin embargo, y de acuerdo con las pistas localizadas, los primeros elementos contextuales históricos relacionados con la conformación y creación de la ELACOM por parte de las fuentes de campo, nos indican que el debate del estudio, la enseñanza y la investigación de la comunicación en Brasil pronto dejó el panorama nacional. Al crearse la Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinares de la Comunicación (INTERCOM), y, concretamente, los encuentros llamados Ciclos de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, se destaca un cambio notable en el paisaje y la perspectiva de análisis6[6]. Con ella, las representaciones simbólicas de la ELACOM cobraran, sin lugar a dudas, sus primeras señales de vida. La internacionalización de las discusiones sobre la enseñanza y la investigación de la comunicación ocurren en dos planos y momentos distintos, de acuerdo con el propio Marques de Melo (1983:7-13): primero, a través de la reflexión que investigadores brasileros realizaran sobre las tendencias de la investigación en comunicación en países desarrollados; segundo, a través del intercambio y la participación directa que investigadores europeos, norteamericanos y latinoamericanos realizaron y contribuyeron para revisar críticamente los modos de investigar los procesos de comunicación e interacción simbólica en los países de origen. En este sentido, Marques de Melo (1983:11), apunta un elemento que aquí consideramos como una segunda característica que es medular para ir conformando un conocimiento comunicativo propio en la región y que se produce en el intercambio de pares internacionales a través del Ciclo INTERCOM de 1982: el sepultar un antiguo "*complejo de inferioridad*" que siempre acompañó a los investigadores brasileros de sus pares extranjeros. Para Marques de Melo este evento sitúo en un plano de igualdad a los investigadores brasileños y estableció un nuevo orden de relación entre investigadores de diferentes países al grado de "romperse los parámetros peculiares de relaciones de subordinación entre las naciones en el plano internacional"[7].

6 La INTERCOM es una sociedad civil fundada en diciembre de 1977 en São Paulo por académicos, investigadores e intelectuales brasileros que pensando, practicando e investigando la comunicación, no disponían de un espacio propio donde pudiesen debatir críticamente sobre la comunicación contemporánea (Marques de Melo, 1983:237). INTERCOM surge con dos características bien nítidas: la interdisciplinariedad y el pluralismo, de ahí que, además de la integración de investigadores y estudiosos de la comunicación, se vincularan también diversos científicos sociales que privilegian a la comunicación en cuanto objeto de análisis profesional y académico. Es un hecho que los títulos de las temáticas analizadas en los cinco primeros encuentros o ciclos de INTERCOM pueden ser un fiel reflejo del cambio de panorama al que hacemos mención. Es evidente que el plano nacional abre paso al plano regional latinoamericano. Los títulos de los Ciclos INTERCOM entre 1978 y 1982 son: 1978) Estrategias para o Encino de Comunicação; 1979) Modas de Comunicação das Clases Subalternas; 1980) Estado, Populismo e Comunicação no Brasil; 1981) Comunicação, Hegemonia e Contra-informação; 1982) Teoria e Pesquisa em Comunicação. Panorama Latino-Americano.

7 El ciclo INTERCOM de 1982 también reveló para Marques de Melo (1983:11) un tercer elemento que a la postre (justamente una década después) sería clave para unir a la comunidad académica latinoamericana: la manifestación de una nueva fase de investigación en Brasil (que de hecho fue un elemento homogéneo en gran parte de Latinoamérica) al surgir investigadores jóvenes que incursionarían al campo académico de este país y que, bajo ningún tipo de relación subalterna establecida, se lanzaron al debate aportando contribuciones valiosas y empujando de la investigación participativa y de la investigación denuncia a la investigación acción.

Un vínculo importante se teje entre las pistas de estudio que significan el "*complejo de inferioridad*" y el eje de la "*no dependencia teórica*": el llamado "*combate al aislacionismo*". De hecho, en esta incursión histórica se ha podido comprobar que el llamado "*combate al aislacionismo*", en tanto característica contextual significativa en la tesis sobre la ELACOM, guarda una estrecha relación con el contexto referencial de la formación de Marques de Melo. Pero, también, con un planteamiento futuro que caracterizará la posición de José Marques de Melo al ser el primer académico latinoamericano en plantear la tesis de la existencia de la Escuela latinoamericana de la Comunicación: el llamado "*síndrome del colonizado*", tratado más adelante.

ICINFORM, ALAIC y ELACOM. Tres proyectos, un impulsor protagónico.

El "*combate al aislacionismo*", tercera característica central que apoya la tesis de la existencia de la ELACOM, deviene de la marca que define a una institución pionera en la investigación de la comunicación en Brasil y Latinoamérica: el Instituto de Ciencias de la Información (ICINFORM). El ICINFORM surge en la Universidad Católica de Pernambuco (en la región noreste de Brasil) en 1963, bajo el liderazgo intelectual del Profesor Luiz Beltrão. El Profesor José Marques de Melo, entonces incursionando al campo de la comunicación en Brasil, se integró al equipo coordinador del ICINFORM, por lo que se vio fuertemente vinculado, sino influenciado, en y por las filosofías y las políticas de trabajo del Instituto y de su Director, Luiz Beltrão[8]. En el contexto de los estudios de la comunicación en Brasil de mediados de la década de los 60, el ICINFORM implementaba estrategias de desarrollo que se orientaban más por el estimular la importancia de la investigación, el espíritu investigativo y el valor y la pertinencia de su práctica, antes que el "puro rigor científico" que ello implicaba (Nobrega, 2000: 162). Uno de los modos o formas que enfatizó Beltrão para combatir la falta de participación en el quehacer de la investigación por parte de la comunidad académica en Brasil, fue el implementar una "visión amplia del mundo" en la formación de los periodistas (hasta entonces no se manejaba el término comunicólogo o comunicador). Dicha visión puede ser claramente registrada en el I Curso de Ciencias de la Información, que se realizó en Recife, Pernambuco, Brasil, entre el 16 de enero y el 4 de marzo de 1965. En este I Curso, pionero en su tipo en Brasil y en América Latina, se concretaría el llamado que Beltrão haría a la comunidad académica brasilera y latinoamericana para integrar y aumentar su participación en el campo de estudios bajo el lema "*combate al aislacionismo*". Por añadidura, el "*combate al aislacionismo*", junto con la presentación de la característica de "*no dependencia teórica-metodológica*" y el derrumbamiento de "*los complejos de inferioridad*", la entrada en escena de jóvenes investigadores en la comunidad académica de la comunicación en Brasil y en Latinoamérica implicó, entre otras cosas, el inicio de un proceso de revitalización y empuje de los mecanismos de auto sustentación y retroalimentación de la ALAIC, cuya estrategia de participación, al iniciar la década de los 80, estaba pensada en pasar de las fronteras nacionales y de los particularismos regionales (Marques de Melo, 1992:7). En nuestra opinión con la explotación "productiva" de dichas características, se consolidaría implícitamente el desarrollo gradual seguido por la investigación latinoamericana de la comunicación y se demarcarían aquellos caminos alternativos identificados con el mestizaje teórico y la práctica de un sincretismo metodológico.

8 Guías de estudio en esta dirección son desarrolladas en Nóbrega (2000), Targino (2000) y Gobbi (2001).

La ALAIC tuvo una actuación de altibajos y claroscuros desde inicios de los años 80 y hasta su reconstitución en 1989. Desde mediados de la década de los 60 hasta prácticamente el cierre de la década de los 80, el periodo fue atravesado por varios elementos importantes de carácter coyuntural, desde la época de la distensión (1962-1975) y el inicio y desarrollo de un nuevo periodo de recrudecimiento de la guerra fría (1975-1989), hasta el lanzamiento de la campaña y búsqueda de un nuevo orden internacional de la información y la comunicación[9]. Bajo este contexto, no fue extraño que a lo largo y ancho del subcontinente aparecieran centros e institutos de investigación que, organizados como entidades de interés público pero gestionados por el sistema de la administración privada, abordaran los procesos y fenómenos comunicativos desde diferentes perspectivas de análisis macro-político hasta el plano micro-ideológico; de hecho, las tendencias hegemónicas en la investigación de la comunicación eran apoyadas y subsidiadas para su financiación por recursos provenientes principalmente de agencias y organizaciones extranjeras –no Latinoamericanas- como la UNESCO, las Fundaciones Ford, Frederic Ebert, Konrad Adenauer y otras.

ELACOM. Generaciones intelectuales e identidades multifacéticas

Al ingresar la gran mayoría de las universidades latinoamericanas tardíamente al escenario de la investigación de la comunicación, las modernas facultades de comunicación que se levantaban en las principales metrópolis latinoamericanas a principios de la década de los 70 no siempre significaron, como sucede hasta hoy en día en una gran parte de las universidades públicas de la región, un compromiso con la producción de conocimiento. De ahí, que la generación de conocimiento comunicativo (y no comunicativo) en los centros e institutos de comunicación que germinaban en la región alcanzaron una fuerte resonancia, en un periodo, reiteramos, que se caracterizaba por la búsqueda de alternativas comunicacionales y por la construcción de políticas democráticas de gestión de los medios masivos. Desde la teología de la liberación, la denuncia del imperialismo cultural, las corrientes estructuralistas, "frankfurtianas" y marxistas e inclusive los postulados heredados del funcionalismo norteamericano, se hicieron presentes, e impregnaron en mayor o menor medida, el pensamiento comunicacional latinoamericano tanto en el aula como en la configuración del campo académico de la investigación.

A mediados de la década de los 80, se manifiesta un claro declive de los centros e institutos de investigación. Ello ocurría en función de la crisis económica que hundía tanto a

9 El lanzamiento de la campaña inicia con la declaración de un nuevo orden económico internacional adoptada por consenso el 1 de mayo de 1974, durante la VI Asamblea Especial de la ONU; las disposiciones adoptadas aquí se concretarían en 1978 durante la XX Conferencia General de la UNESCO con la presentación de los primeros resultados del Informe de la Comisión McBride, el cual se estructuró en función de dos conceptos antagónicos: Nuevo Orden Internacional de la Información y la Comunicación (NOMIC) y el libre flujo de la información (*Free Flow of Information*). A fines de la década de los años 70, de los 4.600 millones de hombres y mujeres que vivían en 135 países de este planeta, menos de mil millones y medio tenían derecho a comprar un periódico "libre" y voluntariamente; en el llamado "tercer mundo" (hasta entonces, 82 países que totalizaban aproximadamente 1.300 millones), se agregaba al control riguroso de la información y la censura, el hecho de que las actividades de recogida, elaboración y difusión de las noticias casi en tu totalidad provendría de agencias noticiosas internacionales como la *AP* y *UPI* (de Estados Unidos de América), *APF* (de Francia) y la agencia *Reuters* (del Reino Unido), que ignoraban, y continuarían ignorando, gravemente los intereses de los países en "vías" de desarrollo. Para mayor información, se puede consultar: El País, 04/04/1980: VII, en la siguiente dirección electrónica: http://www.portalcomunicacion.com/macbride/esp/mb_1_b.html (dirección consultada el día 17.12.2004).

la UNESCO como a la mayoría de las agencias internacionales de financiación, influenciadas, además, por el clima de polarización ideológica que confluía, paradójicamente, entre la perestroika de Gorvachev y la caída del Muro de Berlín. Según la visión de Marques de Melo, el sentimiento de derrota política que asumió la izquierda latinoamericana por ello, se fraccionó en luchas electorales por la democracia pero también debilitó el campo de la comunicación en la región: "En varios países de la región, eso influyó para la desmovilización de las instituciones, la última de las cuáles en desaparecer fue el IPAL..." (Marques de Melo, 2001:21). A pesar de ello, las bases de la reflexión critica sobre los fenómenos generados por la acción y el impacto de los medios en las sociedades latinoamericanas estaba ya consolidada. De acuerdo con Marques de Melo (2001:23), la identidad propia del pensamiento latinoamericano de la comunicación se inspiro en dos matrices ideológicas convergentes que fueron desarrolladas durante la década de los 60: La teoría de la dependencia y la teología de la liberación. Algunos estudiosos que son representantes del período embrionario en el estudio de la comunicación en América Latina y a los que Marques de Melo (2001:24), llama "pioneros" son: Antonio Pasquali, Luís Ramiro Beltrán, Luiz Beltrão, Paulo Freire, Jorge Fernández, Eliseo Verón, Roque Faraone, entre otros, los cuales lanzaron "tesis originales" y "construcciones científicas autóctonas" en el estudio de los fenómenos comunicacionales.

Sin embargo, para Marques de Melo (2001:24), la mayor proyección de los estudios de la comunicación en América Latina ocurre durante la década del 70, justo con la participación de una siguiente generación de estudiosos de la comunicación a la cual ha denominado "grupo de innovadores", pues, según este enfoque analítico, son los responsables del avance metodológico de los estudios comunicacionales al incorporar modelos analíticos probados en las ciencias de lenguaje y las ciencias sociales en general. De acuerdo con Marques de Melo, a esta generación pertenecen Armand Mattelart, Heriberto Muraro, Jesús Martín Barbero, Anamaria Fadul, Mario Kaplún, Juan Díaz Bordenave, Fátima Fernández, Eleazar Díaz Rangel, entre otros. Para la década de los ochenta se concretaría lo que Marques de Melo (2001:25) denomina "grupo de renovadores" en la ELACOM. Se trata aquí de un grupo nutrido de intelectuales que, ubicados en facultades de comunicación de diversas universidades de la región, tuvo la capacidad de comprensión y explicación del pensamiento latinoamericano sobre medios, estructuras de poder, mediaciones culturales, usos y gratificaciones sociales, sus potencialidades educacionales, etc. En este grupo sobresaldrían algunos investigadores e investigadoras como Marcelino Bisbal, Carlos Eduardo Lins da Silva, Jorge González, Raúl Fuentes Navarro, Guillermo Orozco, Raúl Trejo, Patricia Terrero, Valerio Fuenzalida, Tereza Quirós, entre otros.

El primer encuentro formal de estas tres generaciones que abarcan, según la posición de José Marques de Melo (2001:25) las décadas del 60, 70 y 80, fue el I Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación que se llevó a cabo en São Paulo, Brasil, durante la segunda semana de agosto de 1992. Fue en este foro, donde las tres corrientes intercambiarían sus puntos de vista y conexiones con una nueva generación que asume el liderazgo en la comunidad académica de los estudios de la comunicación en América Latina. Es en este momento donde, según el profesor Marques de Melo (2001:26), el campo de la comunicación en Latinoamérica se robustecería en una doble fase: por un lado, porque la Escuela Latinoamericana de la Comunicación, en cuanto corriente de pensamiento, estaría confirmando su vitalidad a través de la emergencia de una nueva generación intelectual que Marques de Melo llamaría provisionalmente como "continuadores" y, por otro,

porque la Escuela Latinoamericana de la Comunicación estaría concluyendo su trayectoria histórica al abandonar aquel perfil original de "extra-nacional", para asumir una "identidad multifacética", en torno a una región estructurada por "comunidades nacionales" de pensadores comunicacionales.

ELACOM. Tras la conquista de la hegemonía en el pensamiento latinoamericano de la comunicación

Para empezar a definir lo que por nombre lleva Escuela Latinoamericana de la Comunicación, habría primero que señalar que los significados explícitos a la ELACOM son prácticamente inexistentes. De hecho, el único señalamiento indirecto encontrado al respecto es aquel que María Cristina Gobbi (2001:12) apunta respecto a "la definición de la ELACOM que ha hecho Marques De Melo aludiendo a un grupo de investigadores que piensan los fenómenos de comunicación relacionados con la cultura latinoamericana". De acuerdo con Gobbi, el profesor Marques de Melo a definido las características singulares de la ELACOM, fundamentalmente a partir de la práctica del hibridismo y el mestizaje. Como ya anotábamos, desde principios de la década de los noventas, el Profesor Marques de Melo se manifestaba como la primera fuente de campo que identificaba la existencia de lo que él llama la Escuela latinoamericana de la Comunicación. Hasta 1992, Marques de Melo (1992:5-25), identificaba varias peculiaridades en torno a la producción de conocimiento comunicativo en Latinoamérica. Entre otros elementos y características importantes de la ELACOM, Marques de Melo reconocía, a partir de la posición de varios investigadores(as) conocidos(as) y reconocidos(as) en los estudios de la comunicación en el mundo, las siguientes peculiaridades: a) Un modelo de estudio de la comunicación propio del contexto y las necesidades históricas latinoamericanas, donde no domina ni la corriente empírica norteamericana ni la reflexión crítica europea; b) Un modelo propio fuertemente marcado por las implicaciones políticas de la investigación y la reflexión crítica sobre la comunicación de masas, que durante las décadas de los 70 y 80 llegó a perfilarse como el vértice de la investigación mundial de la comunicación. Además, otras características que entonces precisaba Marques de Melo son: c) La notable y creciente intercomunicación entre los investigadores(as) y proyectos de investigación (además de la concreción de sus publicaciones) como producto de que los investigadores(as) latinoamericanos(as) consideraban su tarea como una empresa subcontinental ligada a la experiencia en el posicionamiento y la transformación política y ética latinoamericana.

Con todo, para José Marques de Melo (2000: 22-23), la principal característica que, hasta hoy, ha identificado al conocimiento que genera e identifica a la ELACOM y, por tanto, "a las elaboraciones científicas" que históricamente "han desarrollado los pensadores latinoamericanos" de la comunicación y que ha llegado a plasmar "una singular investigación mestiza representativa de la fisonomía cultural latinoamericana, es el hibridismo teórico y la superposición metodológica". En la visión de Marques de Melo (2000: 22-23), este perfil se caracteriza por varios cruces de tradiciones de investigación y estudio de la comunicación que encontraron su cause natural en la región después de la creación de la CIESPAL –1959- y una vez que se minimizaron las mediaciones gubernamentales y se privilegió el intercambio entre universidades, fundaciones e institutos de investigación; mezclando los paradigmas norteamericanos con los postulados europeos y adaptándolos a las condiciones propias de la sociedad y la cultura latinoamericana, fue posible superar dicotomías entre metodologías cuantitativas y cualitativas, entre búsqueda crítica e indagación administrada.

Para Marques de Melo (1999:4-5), fue así como "construimos una vía latino-americana para estudiar e interpretar los procesos comunicacionales, anticipándonos tal vez a la superación de los tabúes impuestos por la guerra fría y por las barreras creadas entre Humanidades y Ciencias Sociales...La mezcla distintiva de tales elaboraciones científicas es el hibridismo teórico y la superposición metodológica, que se caracteriza por los cruces de tradiciones europeas, herencias meso-suramericanas (pre y postcolombinas), costumbres africanas, innovaciones de modernas matrices norteamericanas, además de muchas contribuciones introducidas por los distintos grupos étnicos que navegaron por los océanos durante las recientes sagas migratorias internacionales". Sin embargo, tanto en la instauración de políticas de comunicación históricamente fieles a los legados de los pioneros de la ELACOM, como en las propias perspectivas de desarrollo de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación, para el profesor Marques de Melo (2004b: 210-211), existen algunas acciones que implican moverse sobre un guión de luchas que se debate sobre dos frentes simultáneos: la batalla de la ciudadanía y la batalla académica de las universidades.

Es decir, de acuerdo con estudios recientes de Marques de Melo (2004b: 211), la primera se distingue por poseer un carácter difícil, amplio y polifacético. Se desenvuelve en el ámbito de las sociedades nacionales, justo donde se requieren romper las estructuras ancestrales de la exclusión social como la ignorancia y el silencio. Al eliminar la exclusión comunicacional, según Marques de Melo, las sociedades latinoamericanas estarán habilitadas para recorrer el camino de la elevación cultural de sus industrias mediáticas y, consecuentemente, para forjar ciudadanos que hagan de la democracia el instrumento de la coexistencia pacifica y de cooperación civilizada. En el ámbito de la batalla académica, que se desarrolla en las universidades, Marques de Melo la caracteriza como un frente específico, sinuoso y resistente, que ha debilitado y conducido, a veces, a la inercia corporativa; su inhibidor central ha sido un elemento ya adelantado arriba, el "*síndrome del colonizado*". Por "*síndrome del colonizado*", José Marques de Melo (2003b: 15), entiende el "comportamiento insólito de amnesia histórica" de " renunciar a la tarea de examinar críticamente el referencial teórico acumulado por las generaciones que las precedieron, reproduciendo sin discusión los cuadros cronológicos esbozados en los países que lideran a la producción académica mundial. Por eso mismo, dejan de reconocer el mérito de pensadores que actuaron adelantando la hora, como bien decía el poeta Carlos Drummond de Andrade".

Para superar, además, lo que Marques de Melo (2003a: 209) llama "*tendencia del comportamiento aislacionista*", que ha debilitado al campo académico, y rescatar el compromiso histórico con la transformación latinoamericana, Marques de Melo propone para debate de la comunidad latinoamericana de Ciencias de la Comunicación aquellas tres líneas de acción concretas que referimos anteriormente: el trabajo sobre la naturaleza del proceso de la comunicación; la autonomía teórica y el fomento a la crítica metodológica y, por último, el rescate del conocimiento empírico, en su triple dimensión: autóctono, mestizo y popular. Al plantear estas líneas de acción, Marques de Melo (2004b: 210-211), cree que pueden ayudar a transformar la injusta realidad de déficit cultural y exclusión comunicacional a la que históricamente ha sido sometida Latinoamérica. Para ello, sostiene que se deben superar varias posturas, comenzando "por la superación de la casi atrofia al que se auto condenaron nuestras comunidades académicas. Inapetentes para el trabajo cooperativo, ciegas en relación a los proyectos holísticos, temerosas en reconocer el mérito de las generaciones precedentes, avergonzadas ante su propia identidad, confusas delante del pasado, desconfiadas en relación al futuro" (Marques de Melo, 2004b: 211).

Sin embargo, se debe reconocer que la batalla académica también va más allá. La disputa académica que se lleva a cabo en algunos centros académicos y de investigación en América Latina muestra claros tintes de cautela e, incluso, resistencias, frente a lo que se ha dado en llamar Escuela Latinoamericana de la Comunicación. Como se recordará, desde 1999, la afinidad en torno a la iniciativa de hablar de ELACOM no ha sido compartida por algunos investigadores destacados del campo académico de la comunicación; por ejemplo, algunos investigadores del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), ubicado en la Ciudad de Guadalajara, México y a la sazón uno de los centros de enseñanza e investigación de la comunicación más importantes y reconocidos de este país y de Latinoamérica, han sobresalido por entrar en discrepancia pública frente a la iniciativa que lidera Marques de Melo. Por un lado, ha sobresalido la voz de Guillermo Orozco (Torrico, 2000:8-9), impulsor de los estudios cualitativos sobre recepción en México, al poner en duda la iniciativa de hablar de una Escuela como tal, porque "ello conllevaría a algunas homogeneidades de que la comunicología latinoamericana carece". Además, argumenta y afirma, que si acaso existe una Escuela Latinoamericana de la Comunicación, recién empieza a configurarse pero entorno a la propuesta de Jesús Martín Barbero, quien ha revolucionado los abordajes teórico-metodológicos de los procesos comunicativos a partir de los medios y las mediaciones (Torrico, 2000:8-9). Por otro lado, ha sido bastante conocida la postura que Raúl Fuentes Navarro ha tomado respecto de la iniciativa y el programa de trabajo de la ELACOM. El Profesor Fuentes, uno de los principales impulsores y estudiosos del campo académico y de la investigación de la comunicación en México y Latinoamérica, sitúa bajo duda el modelo de práctica social que desde 1997 realiza el investigador brasileño José Marques de Melo porque éste ubica el presente y el futuro de la investigación brasileña y latinoamericana bajo la sombra de la institucionalización de la Escuela latinoamericana de la Comunicación.

Es bastante notorio que las críticas de Fuentes (1999: 52-67) han logrado un único y exclusivo reconocimiento hacia la figura y propuesta de José Marques de Melo en virtud de que su propuesta "es exactamente análoga" a la que realizó durante la década de los 50's y 60's en Estados Unidos de América el Profesor Wilbur Schramm: "El modelo que subyace en los análisis y las propuestas de Marques de Melo -y en las acciones colectivas que se ha encargado de liderar- a mi manera de ver es exactamente análogo al que subyacía en la agencia de Wilbur Schramm en los años cincuenta y sesenta en Estados Unidos, cuando se constituyó bajo su liderazgo y autoridad el campo académico de la investigación de la comunicación…A pesar de que ahora, como novedad en su larga y reconocida trayectoria, Marques de Melo apoya su argumentación en autores como Kuhn y Bourdieu para reconocer el anclaje sociopolítico y la dinámica de tensiones y contradicciones de las estrategias de legitimación en el campo académico, su propuesta se asimila mucho más como una ruptura en el plano ideológico que en cualquier otro. El modelo de práctica social en que Marques de Melo ubica el presente y el futuro de la investigación brasileña y latinoamericana de la comunicación no es el que él mismo reconstruye como eje de la que llama la «Escuela Latinoamericana de Investigación de la Comunicación», y que probablemente haya sido formulado y asumido más como «utópico» que como utopístico". (Fuentes, 1999: 63).

La propuesta de Fuentes (1999: 65) se realiza "especialmente en relación con la tensión entre la orientación ideológica y la «cientificidad» implícita en la «comunicología» propugnada por Marques de Melo". La proposición de Fuentes (1999: 65), se centra básicamente en dos ejes: por un lado, en dar mayor sustancia, vía la teoría, a aquellos conceptos centrales del campo, en definir lo comunicativo y propiciar una anarquía en dichos conceptos, libres

de lo que Fuentes llama "toda intromisión institucional"; por otro, de que la investigación de la comunicación en América Latina debe alcanzar una reafirmación ética antes que de una reformulación epistemológica basada en una posición utopística, es decir, en una "evaluación seria, racional y realista de las alternativas históricas". (Fuentes, 1999: 56).

Tal y como hemos descrito anteriormente, el campo académico de la comunicación reviste formas y estrategias específicas de operación en tanto es un universo que comporta relaciones objetivas, constantes y permanentes, entre las distintas posiciones adquiridas por sus agentes y donde cada cual compromete y define, en su competencia con los demás, una determinada posición dentro del campo. El compromiso y la competencia que define Marques de Melo (1999: 1-12), tras el asedio de la conquista por la hegemonía institucional del pensamiento comunicacional latinoamericano, demanda enfrentar y superar algunas posturas, inercias y conductas que comportan algunos investigadores de la comunidad académica de la región. Sobre todo, en aquellos donde se "traduce con mayor nitidez el comportamiento de los investigadores que se encontraron con las angustias de la guerra fría". Por ejemplo, entre otras posturas y problemas que Marques de Melo (1998:9-13; 1999: 5-6; 2004: 15) ha identificado, se pueden destacar las siguientes:

a) La baja autoestima de la comunidad académica latinoamericana, impactada por los cambios de políticas económicas que disminuyen el protagonismo del Estado paternal y atribuyen papeles decisivos al mercado y a la sociedad civil.

b) El proceso de difusión del pensamiento comunicacional latinoamericano es lento y, además, se enfrenta a las barreras que suponen la moda teórica, el comportamiento insólito de la amnesia histórica o el prejuicio de cuantos siguen valorizando exclusivamente las metodologías importadas de los países industrializados.

c) La comunidad académica latinoamericana, por paradójico que parezca, ha relegado a la Escuela Latinoamericana de la Comunicación a una posición secundaria en la mayoría de los cursos de comunicación social en Latinoamérica, sino ausente; ello se ha manifestado en una parte de jóvenes investigadores que ignoran las contribuciones de científicos de la mega región, iluminando y fundamentando sus hipótesis de trabajo exclusivamente en referencias foráneas.

d) La ausencia de una comunidad académica institucionalmente organizada en el área de las ciencias de la comunicación. En los programas de maestría y doctorado que han asumido el desafío de formar exclusivamente recursos humanos destinados a las prácticas comunicacionales (en medios masivos, en empresas o instituciones de la sociedad civil) asientan obstáculos estructurales importantes, como por ejemplo, la falta de disponibilidad de fuentes documentales latinoamericanas y las dificultades para el intercambio y la movilidad científica dentro de la propia mega región.

e) La falta de agilidad de la propia comunidad académica para responder pronto a las cuestiones planteadas por los centros contemporáneos de decisión, localizados en las empresas o en el sector público.

f) La dependencia del mercado, uno de los estigmas heredados del pasado, que impide establecer agendas de investigación que correspondan con las demandas de las industrias culturales.

g) El miedo de convertirse en apéndice de las estructuras estatales a distanciado también la participación de la comunidad académica latinoamericana de las tomas de decisión sobre las políticas públicas.

Al constituir el Programa de Doctorado en Comunicación Social en la Universidad Metodista de São Paulo, a partir de 1995, José Marques de Melo (1998: 10-11), buscó establecer un conjunto de acciones que pudieran desarrollar estudios comprometidos y que pudieran, a la vez, situar y establecer de manera hegemónica el pensamiento comunicacional latinoamericano. En aras de alcanzar esta meta, Marques de Melo ha llevado a cabo durante varios años y, por lo que se puede apreciar en su impresionante producción académica, con una constancia permanente, diversas estrategias y prácticas académicas puntuales. Desde nuestra óptica y desde nuestra particular tarea de búsqueda sobre los orígenes institucionales que han apoyado el programa de trabajo de la alaic, se acentúan como acciones y apoyos centrales, las siguientes:

1. Un primer apoyo institucional ha sido la Universidad Metodista de São Paulo, a través de la Facultad de Comunicación Social y el Programa de Doctorado en Comunicación Social (FCS-UMESP). La UMESP surge del Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS), el cual se funda en 1970 en el Campus de Rudge Ramos, Municipio de Sao Bernardo do Campo, y está destinado a mantener la Federación de Escuelas Superiores del abc (conjunto de facultades que ofrecen cursos de pre y postgrado en diversas áreas de conocimiento) del Consejo Federal de Educación de Brasil. De acuerdo con Marques de Melo (1996:158), de esta iniciativa se constituye, en 1973, la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Metodista de Sao Paulo (FCS-UMESP). Las directrices pedagógicas de la FCS-UMESP valoran la formación cultural humana, procurando mantener sintonía con las demandas del mercado laboral de las áreas de su especialización: el periodismo, la radio y televisión, las relaciones públicas, publicidad y propaganda; en la FCS-UMESP se ha procurado mantener un contacto permanente y estrecho con las principales asociaciones de enseñanza e investigación como la International Association for Media and Communications Research (IAMCR), la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) o la ALAIC; la FCS-UMESP crea el primer curso de postgrado en 1978 con la Maestría en Comunicación Social y, desde agosto de 1994, el Programa de Doctorado en Comunicación Social. Dentro de los apoyos relevantes que la UMESP brinda al programa de trabajo anual que suponen los encuentros CELACOM se encuentran los apoyos de trasporte y hospedaje de los profesores visitantes y conferencistas que han recibido tanto la FCS-UMESP como los Coloquios; en este sentido, se destacan, entre otras personalidades relevantes, los nombres de Armand Mattelart, Jorge González, Elizabeth Fox, Juan Díaz Bordenave, Manuel Parés i Maicas, Carmen Gómez Mont, Luis Ramiro Beltrán, Jesús Martín Barbero, etc.

2. Un segundo apoyo institucional de la mayor relevancia la ha brindado la UNESCO. A partir de 1996, la FCS-UMESP pasa a ser sede de la Cátedra UNESCO de Comunicación para el Desarrollo Regional a través del convenio promovido con la División de Comunicación de la UNESCO, con sede en París, Francia. La Cátedra UNESCO de Comunicación en Brasil es supervisada por la Consejería Regional de UNESCO en América Latina, con sede en Quito, Ecuador, y afiliada a la World Network of UNESCO Communication Chairs (ORBICOM), cuya sede se encuentra en Montreal, Canadá. Como anteriormente se anotó, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue creada el 16 de noviembre de 1945 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) durante la conferencia promovida para tal caso en Londres; casi medio siglo después de su fundación, se crea en 1989 la primera Cátedra UNESCO de Comunicación a nivel mundial en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Campus

Bellaterra, bajo la destacada y solidaria coordinación del profesor catalán Dr. Manuel Parés y Maicas. Entre los apoyos importantes que la Cátedra UNESCO de Comunicación en Brasil destina al programa de trabajo anual que implican los encuentros CELACOM se encuentran: a) La financiación parcial para la realización de los encuentros CELACOM; b) La financiación para realizar investigación sobre dos ejes de acción particulares: la construcción de diagnósticos situacionales y la elaboración de perfiles biográficos de instituciones e investigadores paradigmáticos en la conformación de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación y, c) La financiación para publicación de los libros y artículos que proyectan a la ELACOM en la comunidad académica de la región, incluyéndose aquí la financiación para publicar las contribuciones anuales recibidas en los CELACOM bajo el nombre de "Serie Análisis de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación".

3. Un tercer apoyo institucional concreto que otorga la UMESP y que consideramos de alta relevancia para alcanzar la meta de situar y establecer de manera hegemónica el pensamiento comunicacional latinoamericano, fue la adquisición de un gran acervo documental y bibliográfico que rescata la memoria de las historias colectivas e individuales de buena parte de los trabajos que incorporaban el pensamiento comunicacional Latinoamericano. Dicha memoria se plasma en un amplio repertorio documental formado por 10.000 volúmenes, correspondientes la adquisiciones bibliográficas y hemerográficas hechas por el profesor José Marques de Melo durante las décadas de 1960 y 1970, años que fueron determinantes para la formación académica de Marques de Melo y, como ya sabemos, fueron décadas también definitorias en la formación del campo académico de la comunicación en América Latina. Este acervo, que durante el primer trienio fortalecería el patrimonio documental de los cursos de Doctorado en Comunicación Social de la UMESP, rápidamente fue haciéndose fuente de referencia para los estudiantes, docentes e investigadores de la casa. Desde 1998, el Acervo fue procesado para su incorporación física al depósito de la Biblioteca Central de la UMESP y, desde ese año, paso también a formar parte integrante de lo que en la Cátedra UNESCO de Comunicación de Brasil denomina como el Acervo de la Escuela Latinoamericana de Comunicación.

4. Sin embargo, tal vez el apoyo institucional más importante y trascendental que tanto la UMESP como la Cátedra UNESCO han desarrollado hasta ahora en favor de implantar de manera hegemónica el pensamiento comunicacional latinoamericano, a través del programa de trabajo de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación, han sido los Coloquios Internacionales de Estudios sobre la Escuela Latinoamericana de Comunicación (CELACOM). De acuerdo con Marques de Melo (2004), los apoyos y recursos que dedica la Universidad Metodista de Sao Paulo para la financiación y realización de los CELACOM viene dado por el material de información y divulgación que se ofrecen en los encuentros como por los costes de viaje y hospedaje de los invitados y ponentes especiales. Por otro lado, de la Cátedra UNESCO se reciben los fondos que garantizan las publicaciones de cada Coloquio anual y ello representa lo que en la Cátedra UNESCO Brasil se llama "Serie de Análisis de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación". Los Coloquios Internacionales de la ELACOM se han caracterizado, según la visión de su director, por ser espacios destinados a hacer historia, con la participación física y directa de aquellos hombres, mujeres e instituciones que han sido y son protagonistas en la conformación de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación (Marques de Melo, 1998: 1-9). Los espacios de los CELACOM, permiten al público asistente, tradicionalmente formado por investigadores, profesores y estudiantes,

interaccionar directamente con los investigadores invitados y estudiados. De este modo se ha logrado establecer una relación inédita, donde los mitos son sustituidos por "verdades", tanto en la obra como en sus creadores. Esta relación tiene, pues, el objetivo de promover el debate, el conocimiento y la ampliación de las ideas comunicacionales, facilitar su entendimiento y la asimilación de sus teorías y conceptos generados (Marques de Melo, 1998: 12-13).

La difusión internacional de la ELACOM inicio en marzo de 1997 con el estudio de las ideas comunicacionales del investigador boliviano Luís Ramiro Beltrán. La selección de Beltrán entre el destacado y selecto grupo de pioneros de la llamada Escuela Latinoamericana de la Comunicación obedeció, según Marques de Melo (1998: 12-13) no sólo a su "estatura intelectual como padre de las políticas de comunicación en la región sino, y, sobre todo, por su dimensión humana, traducida en su postura ética, científica y ciudadana, sirviendo como referencial para las nuevas generaciones de comunicadores y comunicólogos. Luís Ramiro Beltrán simboliza justamente aquel paradigma de científico de la comunicación que puede ayudar a nuestra comunidad a construir y fortalecer su identidad académica". De este primer encuentro CELACOM, realizado en el Campus UMESP de la Ciudad de São Bernardo do Campo (São Paulo, Brasil), se editó el libro que abre nuestro análisis sobre la ELACOM: *A Trajetória Comunicacional de Luiz Ramiro Beltrán*. El volumen, que consta de 168 páginas, fue organizado por los Profesores José Marques de Melo y Juçara Gorski Brittes (1998: 9-168). La publicación reúne catorce contribuciones de amigos y discípulos de Luís Ramiro Beltrán como de varios investigadores de Brasil, Estados Unidos y América Latina, especializados en políticas de comunicación para el desarrollo y en las iniciativas pioneras de la legitimación académica de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación.

El II CELACOM llevado a cabo en el Campus de la UMESP durante el mes de septiembre de 1998, tuvo como temática de estudio el recorrido intelectual de Jesús Martín Barbero. La obra de Martín Barbero es actualmente una de las pocas obras nativas de la región que son ampliamente estudiadas en la mayoría de las universidades latinoamericanas. La influencia de su trabajo puede ser observada en las diversas sociedades científicas latinoamericanas del área de la comunicación, la sociología y la antropología; en el discurso de apertura del II CELACOM, el profesor Marques de Melo, dijo que "las historias de vida que la Cátedra UNESCO han promovido asumen un carácter público para que el rescate de la memoria sea también público, y es seguro que la obra de Jesús Martín Barbero es la historia viva de una trayectoria intelectual de grandes contribuciones para los estudios de comunicación y difusión del pensamiento latinoamericano". (Marques de Melo, 1998: 1-9). El resultado del II CELACOM fue editado por Marques de Melo y Rocha Dias (1999: 9-213) bajo el título *Comunicação, Cultura, Mediações. O Percurso Intelectual de Jesús Martín-Barbero*. La publicación reúne doce contribuciones de investigadores especializados sobre el recorrido intelectual, docente y de investigación por el que ha transitado Jesús Martín Barbero durante sus 69 años de vida.

El III Coloquio CELACOM de 1999, que ocurrió entre el 5 y 7 de mayo, tuvo cómo temática central la "Génesis del Pensamiento Comunicacional Latinoamericano. El protagonismo de las instituciones pioneras: CIESPAL, ICINFORM e ININCO". Con este tema, la Cátedra UNESCO busco evidenciar la difusión y el desarrollo de las ideas comunicacionales de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación a través del proceso de creación y consolidación que tuvieron estas instituciones. Además, aquí se busco rescatar el desarrollo histórico de tres instituciones académicas paradigmáticas, particularmente responsables

de la construcción de matrices teóricas de la comunicación en procesos de desarrollo. De este tercer encuentro CELACOM, se editó el libro *Gênese do Pensamento Comunicacional Latino-Americano. O Protagonismo das Instituições Pioneiras: CIESPAL, ICINFORM, ININCO.* El volumen fue organizado por los Profesores José Marques de Melo y Maria Cristina Gobbi (2000: 9-304). La publicación reúne a dieciocho contribuciones especializadas sobre el papel de CIESPAL en la difusión de las ideas comunicacionales hegemónicas en la producción de las matrices latinoamericanas, el diálogo popular masivo de ICINFORM y, por último, el paradigma de la investigación-denuncia que desarrolla el ININCO.

El IV Coloquio Internacional de Estudios sobre la Escuela Latinoamericana de Comunicación se realizó en mayo del 2000 en el Campus Rudge Ramos de la UMESP. La temática del encuentro fue dedicada a las "Contribuciones Brasileras de la Comunicación". De acuerdo con Marques de Melo (Marques de Melo, Gobbi y Santos, 2001: 29), fue a partir de considerar las singularidades de la contribución brasileña al pensamiento comunicacional latinoamericano que la cátedra UNESCO tomó la decisión de escoger para la agenda de trabajo del celacom 2000 a tres autores emblemáticos: Décio Pignatari, Muniz Sodré y Sérgio Caparelli; de las contribuciones recibidas, los Profesores José Marques de Melo, Maria Cristina Gobbi e Marli dos Santos (2000: 9-126) editaron el libro *Contribuições Brasileiras ao Pensamento Comunicacional Latino-Americano: Décio Pignatari, Muniz Sodré e Sérgio Capparelli.* Esta publicación reúne doce contribuciones especializadas sobre la contribución realizada por estos tres autores emblemáticos al pensamiento comunicacional latinoamericano.

El V CELACOM se llevo a cabo en mayo de 2001 y su temática se tituló "Marxismo y Cristianismo, Matrices de las Ideas Comunicacionales en América Latina"; de acuerdo con Marques de Melo (2002: 10-12) este Coloquio 2001 trata de hacer un balance de dos de las corrientes que constituyen un manantial simbólico en la conformación del pensamiento comunicacional latinoamericano y de recorrer el camino cultural en el cual se proyectó la CELACOM, cuya generación pionera fue educada siguiendo los parámetros ideológicos del cristianismo sin mostrar desprecio por los signos desafiadores del marxismo. Como producto de este V Coloquio, se editó el libro *Matrices Comunicacionais Latino-Americanas: Marxismo e Cristianismo*, a cargo de los Profesores José Marques de Melo, Maria Cristina Gobbi y Waldemar Luiz Kunsch (2002: 9-126). La publicación reúne doce contribuciones especializadas sobre las aportaciones del marxismo y el cristianismo al impulso de las ideas comunicacionales latinoamericanas como a las estrategias de las políticas de comunicación de la región.

El VI CELACOM se realizó en la Ciudad de Adamantina, en São Paulo, Brasil, la primera semana de octubre de 2002. El tema central del evento fue "la participación de la mujer en los estudios comunicacionales latinoamericanos". De acuerdo con Marques de Melo (2003: 9-10), la sexta jornada del CELACOM se llevó a cabo para entender cómo se da la participación de la mujer en la investigación de la comunicación en América Latina y tratar de evocar en las nuevas generaciones de investigadores(as) la discusión sobre los procesos de inserción femenina en la comunidad académica de la mega región. El VI Coloquio trajo como fruto el libro titulado *Comunicação Latino-Americana. O Protagonismo Femenino;* este documento, de 255 páginas, fue editado por los Profesores José Marques de Melo, Maria Cristina Gobbi y Sérgio Barbosa (2003: 9-255). Aquí se apiñan dieciocho contribuciones especializadas sobre la participación de las mujeres en la producción de conocimiento, en la agenda mediática y el papel que han desarrollado como profesionales del campo de la comunicación en el contexto latinoamericano.

El VII CELACOM se llevó a cabo en el Campus UMESP de la Ciudad de São Bernardo do Campo, en São Paulo, Brasil, entre el 26 y 28 de mayo de 2003. La agenda del VII Coloquio fue marcada por el pensamiento crítico y los impactos en la vida de la sociedad latinoamericana. El propósito fue, de acuerdo con Marques de Melo (2004: 15-18) "hacer un balance del camino recorrido, esbozando al mismo tiempo las rutas por las cuales debemos transitar de ahora en adelante"; el tema central del programa tuvo tres ejes protagónicos: 1) El pensamiento crítico en la investigación comunicacional de América Latina: de la investigación denuncia a la investigación acción; 2) El pensamiento crítico en la construcción de alternativas mediáticas Latinoamericanas: conquistas y fracasos y, 3) El Grupo Comunicacional de São Bernardo: el pensamiento crítico o el pragmatismo utópico. De las contribuciones recibidas al encuentro, los Profesores Marques de Melo y Maria Cristina Gobbi (2004: 9-338), organizaron la edición del volumen titulado *Pensamento Comunicacional Latino-Americano. Da Pesquisa-Denúncia Ao Pragmatismo Utópico.* Esta publicación, que es la más corpulenta de la "Serie Análisis de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación", reúne a veinticuatro contribuciones especializadas sobre los tres ejes de la temática.

El último evento realizado y divulgado hasta hoy en día sobre la Escuela Latinoamericana de la Comunicación es el VIII Coloquio Internacional de Estudios sobre la ELACOM. Se llevó a cabo en el Campus Rudge Ramos de la UMESP (São Paulo, Brasil), entre el 29 y 31 de marzo de 2004. La agenda del VIII Coloquio estuvo marcada por tres ejes centrales de análisis y debate: a) La sociedad del conocimiento: la democratización del conocimiento; b) Conflictos y coexistencia con las redes telemáticas; y, c). El derecho de la propiedad intelectual: repercusiones en las industrias de contenido. De las contribuciones recibidas al VIII CELACOM, los Profesores José Marques de Melo, Paulo Tarsitano, Luciano Sathler y Maria Cristina Gobbi (2005: 9-250), organizaron la edición del volumen titulado *Sociedade do Conhecimento. Aportes Latino-americanos*. El libro reúne a quince contribuciones especializadas sobre los tres ejes de la temática.

En resumen, la obra de la "Serie Análisis de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación", comprende un total de ocho volúmenes, uno por cada CELACOM realizado entre 1997 y el 2004; las publicaciones analizadas salen a la luz entre 1998 y 2005, es decir, las publicaciones aparecen un año después de celebrado el Coloquio respectivo. Por los ocho títulos publicados en el periodo, se tiene ya claro la diversidad de temas, objetos y preocupaciones que se tienen bajo análisis de estudio: desde el recorrido intelectual y las contribuciones al pensamiento comunicacional latinoamericano que han forjado personalidades de la talla de Luís Ramiro Beltrán, Jesús Martín Barbero, Antonio Pasquali, Luiz Beltrão, Sérgio Capparelli, Muniz Sodré y Décio Piganatari; hasta las aportaciones que el marxismo, el cristianismo, la participación de la mujer y el pensamiento crítico han aportado en la conformación y el impulso de las ideas comunicacionales latinoamericanas, sin dejar de lado, además, el estudio de aquellas instituciones pioneras que desarrollaron las ideas comunicacionales de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación como CIESPAL, ICINFORM e ININCO. En los ocho títulos publicados se suman un total de 148 contribuciones o trabajos de investigación, lo que representa un promedio de dieciocho ponencias por libro anual publicado. Sin entrar a analizar aquí los problemas o virtudes que ello conlleva, podríamos afirmar que la "Serie Análisis de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación" es una obra fundamentalmente escrita en lengua lusitana, pues del total de contribuciones publicadas en los ocho volúmenes, el 81% son textos escritos en portugués y el 19% restante en castellano.

Conclusiones

Hasta aquí se han desarrollado algunas líneas y guías de análisis que pueden considerarse abiertas para una exploración más profunda y rica en la identificación de los contextos históricos y las características y tesis que le son propias a la construcción de la idea que encarna la ELACOM. Hemos tratado de abrir algunas líneas y guías de proximidad histórica desde la iniciativa y la perspectiva conceptual y discursiva que le ha suministrado no solamente su procedencia y razón institucional, sino, además, en tratar de conocer el porqué de la ubicación en debate del programa de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación. Se concluye que es en Brasil y en el Programa de Doctorado en Comunicación Social de la Universidad Metodista de São Paulo, el mismo que incorpora la cátedra UNESCO-Comunicación para el Desarrollo Regional de Brasil, donde surge, se auspicia y fomenta la tesis de la existencia de la ELACOM, inspiración creada por José Marques de Melo. El apoyo institucional más importante y trascendental que tanto la UMESP como la Cátedra UNESCO han desarrollado hasta ahora en favor de implantar de manera hegemónica el pensamiento comunicacional latinoamericano, a través del programa de trabajo de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación, han sido los apoyos necesarios para realizar los CELACOM. Uno de estos apoyos es la publicación de la obra Serie Análisis de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación, que comprende la publicación de las investigaciones presentadas en cada CELACOM anual. Sus primeras ocho publicaciones salen a la luz entre 1998 y 2005. Por los ocho títulos publicados en el periodo, se tiene ya claro que los discursos textuales del capital científico que participa en la obra ELACOM se perfila a priorizar los y las protagonistas, los procesos y las condiciones históricas que marcan los distintos periodos y rasgos de identidad en el Pensamiento Latinoamericano de la Comunicación (PLC).

Ha quedado claro que la iniciativa ELACOM es una iniciativa institucional con un paso ascendente tras la búsqueda de la identidad latinoamericana de la comunicación. Que las prácticas científicas del colectivo que ahí publica definitivamente pueden incidir en volcar el pensamiento latinoamericano de la comunicación como un paradigma dominante en los estudios de la comunicación en la región, aunque definitivamente no sea esta la única iniciativa. Se concluye que la iniciativa ELACOM es el producto de una forma específica de trabajo y de intereses que desarrolla en gran medida su principal impulsor, José Marques de Melo. En tanto un agente dominante dentro de la iniciativa y el proyecto institucional de la ELACOM, José Marques de Melo ha adoptado, con el apoyo de un destacado grupo de protagonistas, un conjunto de prácticas y estrategias de conservación del PLC tendientes a perpetuar una historia y un cierto orden científico establecido del cual él mismo es una parte importante e interesada. Por ello, se debe esperar que su participación en la obra ELACOM nunca aparezca como desinteresada. Su presencia en la obra conjunta, tal y como lo constata el reconocimiento de citación en esta, es por demás relevante y decidida. La aspiración tan alta que define a Marques de Melo tras situar y establecer de manera hegemónica el pensamiento comunicacional latinoamericano a través de la obra ELACOM depende (y seguirá dependiendo) de un mayor consenso e inversión en el capital científico, sobre todo del propio reconocimiento de los pares competidores que participan y que sigan participando en la iniciativa. El conjunto de recursos científicos heredados del PLC que existen hoy en *estado objetivado*, bajo la forma de instrumentos, de obras y de instituciones, así como en *estado incorporado*, bajo la forma de habitus científico, merecen sin duda un mayor esfuerzo para materializar y ampliar la iniciativa de Marques de Melo. No obstante debe considerarse

el más amplio consenso de participación de la comunidad académica latinoamericana de la comunicación y garantizar la promoción dentro del conjunto de instituciones de educación superior de América Latina, para asegurar desde ahí su producción, reproducción y circulación en el sistema de enseñanza.

Referencias Bibliográficas

Beltrán, L. R. (1974). "Communication research in Latin America: the blindfolded inquiry?", documento de la Conference on the Contribution of the Mass Media to the Development of Consciousness in a Changing World, Leipzig, República Democrática de Alemania, pp. 1-23.

Beltrán, L. R. (1976). "Políticas Nacionales de Comunicación en América Latina. Los primeros pasos". *Nueva Sociedad*, Caracas, pp. 4-34.

Beltrán, L. R. (1978). "Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en Latinoamérica", *Órbita*, núm. 22, pp. 3-35.

Beltrán, L. R. (1978a). *Estado y perspectivas de la investigación en comunicación en América Latina*. ITESO. Textos Escogidos. México.

Beltrán, L. R. (1981). "Adeus a Aristóteles: Comunicação Horizontal". *Comunicação y Sociedade.* Núm. 6. São Bernardo do Campo, Brasil. IMS/Cortez, pp. 37-55.

Beltrán, L. R. (1982). "No renunciemos jamás a la utopía", entrevista de Patricia Anzola. *Chasqui*, No. 3, CIESPAL, Quito, p.6-13.

Beltrán, L. R. (1999). "Las políticas nacionales de comunicación (PNC) son hoy –en el mundo globalizado e internetizado– más necesarias que nunca", *Pensamiento comunicacional latinoamericano*, UMESP/UNESCO. Núm. 1, pp. 1-7.

Beltrán, L. R. (2004). "Comunicación y desarrollos democráticos en Latinoamérica". *Comunicación*, No. 126, Centro Gumilla. Caracas, pp. 79-94.

Fadul, A. (1979). "teoria e prática no ensino da comunicação". En, Marques de Melo, J.; Fadul, A; y Lins Da Silva, C. (1979). *Ideología y poder no ensino de comunicação.* São Paulo. Cortes y Moraes, pp. 50-57.

Gobbi, M. C. (2001). *Grandes nomes da comunicação: José Marques de Melo.* Recife, Brasil. UNICAP–CENTRO, pp. 7-323.

Fuentes, R. (1999). "La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo xxi", *Diálogos de la Comunicación,* núm. 56, Lima, Perú, Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación, pp. 54-67.

León, G. (2005). *Institucionalización del Campo Académico de la Comunicación en América Latina. Un Acercamiento a las Características Estructurales de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación*. Trabajo de Investigación doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. 1501002895/TR344; pp: 7-324.

León, G. (2005a). "Ejercicios de lectura crítica no androcéntrica aplicados al texto académico de la comunicación". *Revista Internacional de Comunicación*. Universidad de Sevilla, España, pp. 309-330.

León, G. (2006). "Paradigmas dominantes en el campo académico de la comunicación en América Latina. Una aproximación a las características estructurales de la producción ALAIC". *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación.* Asociación Latino Americana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC). São Paulo; Brasil. pp. 47-59.

León, G. (2007). *Sobre la investigación de la comunicación en América Latina. Estrategias y prácticas científicas de la comunicación hoy*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

León, G. (2007a). *La nueva hegemonía en el pensamiento latinoamericano de la comunicación. Un acercamiento a la producción científica de la Escuela Latinoamericana de la Comunicación.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

León, G. (2008). *Escola Latino-Americana de Comunicacão. A nova hegemonia.* São Paulo: Cátedra UNESCO Comunicação Brasil–UMESP.

León, G. (2009). *La nueva hegemonía en el Pensamiento Latinoamericano de la Comunicación.* México: Pearson-Prentice Hall.

León, G. (2010). *Sobre la institucionalización de la comunicación en América Latina.* México: Pearson-Prentice Hall.

Marques De Melo, J. (1978). *Comunicação, modernização e difusão de inovações no Brasil,* Petrópolis. Vozes, pp. 7-252.

Marques De Melo, J. (1979). "Ensino de comunicação no Brasil". En, Marques de Melo, J., Fadul, A. y Lins Da Silva, C. (1979). *Ideología y poder no ensino de comunicação.* São Paulo. Cortes y Moraes, pp. 31-41.

Marques De Melo, J. (1983). *Teoria e pesquisa em comunicação. Panorama latino-americano,* Sao Paulo, intercom/Cortez, pp. 7-303.

Marques De Melo, J. (1984). "La investigación latinoamericana en comunicación". *Chasqui*, núm. 11, ciespal, Quito, pp. 5-6.

Marques De Melo, J. (1989). "Los centros de investigación de la comunicación en América Latina". *Telos*, No. 19. Madrid. Fundesco, pp. 151-155.

Marques De Melo, J. (1990). "Presença latino-americana em Bled", *Boletín alaic*, núm. 3, noviembre, pp. 16-22.

Marques De Melo, J. (1991). "¿Modernidad o anacronismo? El dilema de las escuelas de comunicación en Brasil", *Diálogos de la Comunicación.* No. 31. Lima. FELAFACS, pp. 49-54.

Marques De Melo, J. (1992). *Comunicación latinoamericana: desafíos de la investigación para el siglo XXI*, ponencias presentadas en el I Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, alaic, Universidad de Sao Paulo, Brasil, pp. 5-351.

Marques De Melo, J. *(1996). Identidades Culturais Latino-Americanas em Tempo de Comunicação Global.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO– UMESP, pp. 9-160.

Marques De Melo, J. (1998) "Prefacio". En, Marques de Melo, J. y Gorski, J. (1998). *A trajetória comunicacional de Luiz Ramiro Beltrán*, Sao Paulo, UNESCO – UMESP. I CELACOM, pp. 9-14.

Marques De Melo, J. (1998a). *Teorias da comunicação: Paradigmas Latino-Americanos.* São Paulo, Vozes.

Marques De Melo, J. (1999). "Desarrollo y Perspectivas de la Escuela Latinoamericana de Comunicación". Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Investigadores de la Comunicación de Bolivia y el I Seminario Latinoamericano de Investigadores en Comunicación. Cochabamba, Bolivia; noviembre de 1999. pp. 1-12.

Marques De Melo, J. (1999a). "A Comunicade Académica das Ciencias da Comunicação: Revisao Crítica da Experiencia Brasileira como Paradigma para o Fortalecimento da Comunidade Latino-Americana". Ponencia presentada en la conferencia inaugural de X Encuentro AMIC. La Trinidad, México. Abril de 1999. pp. 1-13.

Marques De Melo, J. (1999b). "Prefacio". En, Marques de Melo, J. y Rocha, P. (1999). *Comunicação, cultura, mediações. O percurso intelectual de Jesús Martín-Barbero.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil, UNESCO – UMESP. II CELACOM, pp. 9-12.

Marques De Melo, J. (2000). "Escola Latino-Americana da Comunicação. Gênese, cresci mento, perspectivas". En, Marques de Melo, J. y Gobbi, M. C. (2000) *Gênese do pensamento comunicacional latino-americano: o protagonismo das instituições pioneiras- CIESPAL, ICINFORM, ININCO.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. III CELACOM, pp. 19-32.

Marques De Melo, J. (2001). "Pensamento comunicacional brasileiro no cenário da Escola Latino-Americana de Comunicação". En Marques de Melo, J., Gobbi, M. y Dos Santos, C. (2001). *Contribuições brasileiras ao pensamento comunicacional latino-americano: Décio Pignatari Muniz Sodré e Sérgio Capparelli.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. IV CELACOM, pp. 23-34.

Marques De Melo, J. (2002). "Apresentação". En, Marques de Melo, J., Gobbi, M. y Kunsch, L. (2002). *Matrizes comunicacionais latino-americanas - marxismo e cristianismo.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. V CELACOM, pp. 9-12.

Marques De Melo, J. (2002a). "Frei Ceneca, precursor brasileiro da teoria da comunicação". En, Marques De Melo, J; Gobbi, M; Y Kunsch, L. (2002) *Matrizes comunicacionais latino-americanas - marxismo e cristianismo.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. V CELACOM, pp. 191-197.

Marques De Melo, J. (2003). *Ciencias de la Comunicación en América Latina: Itinerario para Ingresar en el siglo XXI, Memoria del VI Congreso de la ALAIC.* ALAIC. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. 2002.

Marques De Melo, J. (2003a). "La esfinge mediática. Descifrando los paradigmas comunica cionales que brotaron tempranamente en las Américas". *Zer. Revista de Estudios de Comunicación.* Universidad del País Vasco. No. 15. Noviembre e 2003. pp. 193-214.

Marques De Melo, J. (2003b). "Prefacio". En, Marques de Melo, J.; Gobbi, M. C. y Barbosa, S. (2003) *Comunicação latino-americana. O protagonismo femenino.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO–UMESP-FAI. VI CELACOM, pp. 9-10.

Marques De Melo, J. (2003c). "INTERCOM, masculino, femenina". En, Marques de Melo, J.; Gobbi, Maria Cristina y Barbosa, Sérgio (2003) *Comunicação latino-americana. O protagonismo femenino.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP - FAI. VI CELACOM, pp. 9-10.

Marques De Melo, J. (2004). "Prefacio". En, Marques de Melo, J; y Gobbi, M. C. (2004). *Pensamento Comunicacional Latino-Americano.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. VII CELACOM, pp. 15-18.

Marques De Melo, J. (2004a). "Los tiempos heroicos. La formación de la comunidad latinoamericana de la comunicación". *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación.* ALAIC. São Paulo, Brasil, pp. 10-21.

Marques De Melo, J. (2004b). *A esfinge mediática.* São Paulo. Paulus, pp. 11-335.

Marques De Melo, J. (2005). *Midiologia para iniciantes. Uma viagem coloquial ao planeta mídia.* Educs. Caxias do Sul, Brasil; pp. 13-211.

Marques De Melo, J. (2005a). "Prefacio". En, Marques de Melo, Tarsitano, Sathler y Gobbi (2005). *Sociedade do Conhecimento. Aportes latino-americanos.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. VIII CELACOM, pp. 9-12.

Marques De Melo, J; Fadul, A; Y Lins Da Silva, C. (1979). *Ideología y poder no ensino de comunicação*. São Paulo. Cortes y Moraes, pp. 9-168.

Marques De Melo, J. y Kröling, M. (1992). *Resúmenes del Primer Congreso ALAIC*, Sao Paulo, ALAIC, pp. 3-107.

Marques De Melo, J. y Gorski, J. (1998). *A trajetória comunicacional de Luiz Ramiro Beltrán,* Sao Paulo, UNESCO–UMESP. I CELACOM, pp. 9-168.

Marques De Melo, J. y Rocha, P. (1999). *Comunicação, cultura, mediações. O percurso intelectual de Jesús Martín-Barbero.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil, UNESCO– UMESP. II CELACOM, pp. 9-231.

Marques De Melo, J. y Gobbi, M. (2000). *Gênese do pensamento comunicacional latino-americano: o protagonismo das instituições pioneiras- CIESPAL, ICINFORM, ININCO.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. III CELACOM, pp. 9-304.

Marques De Melo, J., Gobbi, M; Y Dos Santos, M. (2001). *Contribuições brasileiras ao pensamento comunicacional latino-americano: Décio Pignatari Muniz Sodré e Sérgio Capparelli.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. IV CELACOM, pp. 9-126.

Marques De Melo, J; Gobbi, M. y Kunsch, L. (2002). *Matrizes comunicacionais latino-americanas - marxismo e cristianismo.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. V CELACOM, pp. 9-271.

Marques De Melo, J; Gobbi, M. Y Barbosa, S. (2003). *Comunicação latino-americana. O protagonismo femenino.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP - FAI. VI CELACOM, pp. 9-255.

Marques De Melo, J. Y Gobbi, M. (2004). *Pensamento Comunicacional Latino-Americano.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. VII CELACOM, pp. 9-338.

Marques De Melo, J; Tarsitano, P; Sathler, L; Y Gobbi, M. (2005). *Sociedade do Conhecimento. Aportes latino-americanos.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO– UMESP. VIII CELACOM, pp. 9-250.

Martín Barbero, J. (1982). "La investigación de la comunicación en América Latina", *Signo y Pensamiento*, núm. 1, Bogotá, Facultad de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 79-87.

Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, México, Gustavo Gili, pp. 9-300.

Martín Barbero, J. (1987a). *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista*, México, Gustavo Gili/FELAFACS, pp. 9-212.

Martín Barbero, J. (1988). "*Crisis en los estudios de comunicación y sentido de una reforma curricular", Diálogos de la Comunicación*, núm. 19, Lima, Perú, FELAFACS, pp. 24-28.

Moragas i Spa, M. (1981). *Teorías de la comunicación,* Barcelona, Gustavo Gili, pp. 7-362.

Nóbrega, M. (2000). "Icinform, uma experiencia pioneira". En, Marques de Melo, J. y Gobbi, M. *Gênese do pensamento comunicacional latino-americano: o protagonismo das instituições pioneiras- CIESPAL, ICINFORM, ININCO.* São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMESP. III CELACOM, pp. 157-166.

Nóbrega, M. (1982). *Sociología de la comunicación de masas,* Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2ª edición ampliada, pp. 9-614.

Prieto, L. (1967). *Mensajes y señales,* Barcelona, Seix Barral, pp. 5-185.

Prieto, L. (1975). *Guiada a la semiotica,* Florencia, Sansón, pp. 7-295.

Prieto, L. (1978). *Estudios de lingüística y semiología generales,* México, Nueva Imagen, pp. 5-261.

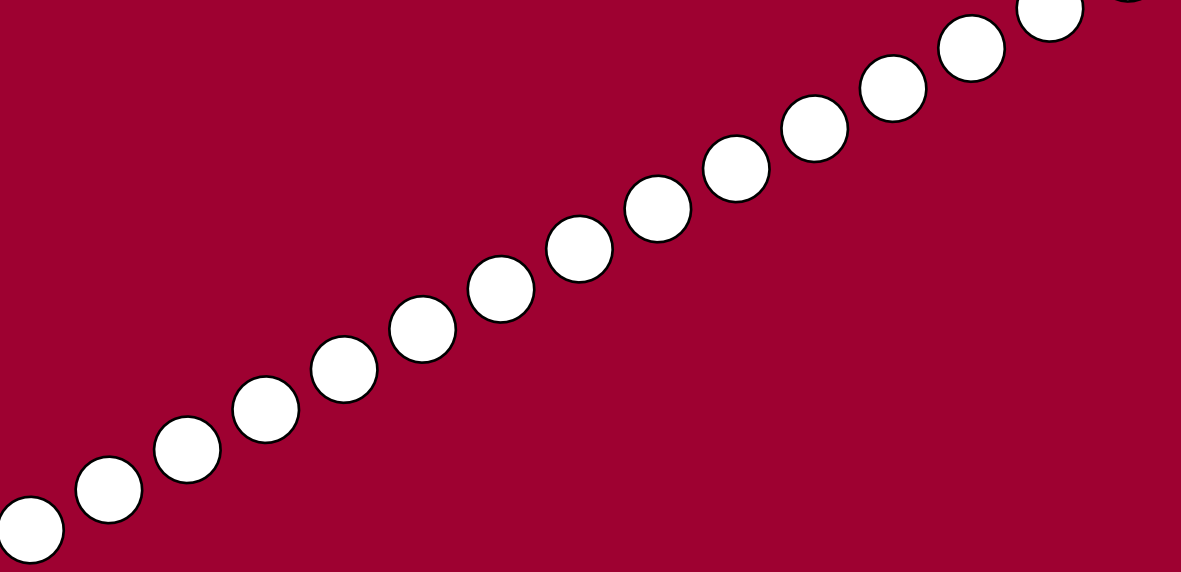
Targino, M. (2000). "A contribuição do ICINFORM na gênese do pensamento comunicacional brasileiro". En, Marques de Melo, J. y Gobbi, M. (2000) *Gênese do pensamento comunicacional latino-americano: o protagonismo das instituições pioneiras- CIESPAL, ICINFORM, ININCO*. São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO–UMESP. III CELACOM, pp. 167-180.

Torrico, E. (2000). "Eventos: Cochabamba, sede de la más grande reunión académica sobre *comunicación en Latinoamérica", Pensamiento Comunicacional Latinoamericano, núm. 2, vol. 1, Universidad Metodista de San Paulo, pp. 8-9.*

Verón, E. (1968). *Conducta, estructura y comunicación,* Buenos Aires, Jorge Álvarez, pp. 5-324.

Verón, E. (1969). *Lenguaje y comunicación social,* México, Nueva Imagen, pp. 7-228.

Verón, E. (1970). *Comunicación y neurosis,* Buenos Aires, Jorge Álvarez, pp. 7-334.



Capítulo 5

HACIA UNA ESCUELA INNOVADORA DESDE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

José Cardona Andújar

Resumen

Este trabajo contiene un análisis sobre la nueva escuela que demanda la sociedad del conocimiento, que ha de ser inclusiva, integrando las diferentes culturas y las necesidades que presenta un alumnado diverso. Conseguir estos objetivos exige unas escuelas participativas, democráticas, en armonía con la orientación de los estados y las sociedades modernas, y con un liderazgo pedagógico, transformador, que asuma y dinamice esta filosofía de vida en comunidad. Formar líderes que contribuyan a lograr instituciones educativas de esta naturaleza es una finalidad irrenunciable, para lo que se describen algunos modelos al respecto.

Introducción

La calidad educativa hoy no se concibe sin una orientación intercultural de la educación, capaz de responder a la multiculturalidad, a la diversidad de todo tipo que caracteriza al alumnado en la mayoría de los contextos escolares. Esto conduce hacia la construcción de una nueva institución educativa, la escuela inclusiva, que, si quiere serlo, ha de ser necesariamente participativa desde su propia autonomía. La escuela de hoy y del mañana inmediato deberá definirse por su vocación y capacidad de apertura a la comunidad donde se ubica de la que recibe estímulos y recursos culturales que deberá integrar en su propia cultura y en la de los órganos que la dirigen y gestionan (Cardona Andujar, 2008).

En el sentido apuntado, puede que nos preguntemos: ¿no existe participación en las escuelas actuales? Es innegable que la hay, pero ¿cuál es su naturaleza, a qué nivel, desde qué estructuras?, ¿es suficiente y adecuada?, ¿responde a las exigencias planteadas por la teoría organizativa en las instituciones postmodernas?

Por otra parte, no podemos desligar el tipo de institución educativa que queremos con la formación adecuada de quien ha de liderarla, esto es, la Dirección o los Equipos directivos.

Desde estas coordenadas, deseamos desarrollar aquí, en primer lugar, qué tipo de Escuela demanda la actual sociedad del conocimiento, qué desafíos plantea al profesorado, ya que responder a estos interrogantes será lo que fundamente el tipo de liderazgo (Dirección) necesario en ellas, así como el diseño de programas de formación de sus gestores.

1. Reflexiones Acerca de la Institución Educativa

Como hemos defendido en otra ocasión (Cardona Andújar, 1998), entendemos la cultura como el conjunto de valores asumidos por los miembros de una organización, en nuestro caso la escuela. En consecuencia, cada profesional de la docencia debe repensar, en el marco del cambio social permanente en el que nos encontramos, lo que estima debe ser un centro educativo. De manera que no es posible hablar de un único concepto de escuela, en la misma medida que no lo es analizar desde posiciones dogmáticas fenómenos como lo socio-cultural, lo económico o lo educativo (Medina Rivilla y Cardona Andújar, 1996).

Una institución educativa deberá cuestionarse continuamente su modo de hacer y desarrollar el currículum; desde esta premisa, incorporará a su cultura procesos de autorrevisión crítica y creativa de su propia práctica, acerca de la calidad de su enseñanza, y siempre con la finalidad de mejorarlas. La invitación a incorporar acciones innovadoras de evaluación a su cultura no debe llevarnos a confundir una perspectiva heterodoxa con ausencia de una teoría rigurosa y científica. Cuando se presentan las bases definidoras de una nueva práctica educativa en nuestras escuelas que sea armónica con la sociedad del conocimiento que vivimos, no significa romper drásticamente con aquellas acciones formativas de calidad presentes hoy en ellas.

Todo esto implica, en acertada expresión de Escudero, "*apostar por un tipo de centro educativo que supere concepciones estructuralistas y funcionalistas que obedecen al supuesto de que la organización escolar está esencialmente constituida por reglamentaciones y regulaciones oficiales, por estructuras bien definidas formalmente o por funciones bien diseñadas sobre el papel*" (Escudero Muñoz, 1992: 272).

2. La Nueva Escuela del Siglo XXI

Una escuela que asuma los nuevos retos que le plantea una sociedad cambiante, viene obligada a modificar sus coordenadas vitales, a transformar su funcionamiento, a enriquecer sus fines, objetivos y recursos de todo tipo; desde estos planteamientos, no solamente tendrá que percibirse como una institución que enseña a los demás, sino a reconocerse también ella como una organización que debe aprender de los otros y de su propia experiencia.

Una nueva escuela, en palabras de Senge (1992, en Bolívar Botia, 2000:20), que mire el futuro con relación al presente, tiene institucionalizados procesos de reflexión en la acción, planifica y evalúa su función como una oportunidad de aprender de si misma a lo largo de su desarrollo y, en suma, acepta un meta-aprendizaje, es decir, aprende cómo aprender. Son múltiples las llamadas hacia una nueva escuela y, aunque lleguen a distintos fotogramas de ella, aportan matices que coadyuvan a configurar su concepto.

Reivindicar una nueva escuela no significa, sólo y prioritariamente, contar con mejores profesores y profesoras, directores y directoras, que también; abogar por una nueva escuela significa, ante todo y sobre todo, cuatro cosas muy importantes: en primer término, reflexionar sobre el propio concepto de escuela y los recursos de todo tipo con los que haya de dotarla (entre ellas la Dirección); en segundo lugar, definir cuál deba ser la responsabilidad

de nuestra sociedad ante ella, ante su sistema educativo, y más concretamente, cuál deba ser el nivel de compromiso de la política educativa hacia esa nueva escuela; además, y sobre todo, cuál deba ser el grado de implicación de los diferentes estamentos de la comunidad en los Proyectos Educativo y Curricular de los Centros, y, por último, cuál deba ser el rol a desempeñar en ese contexto por la diáspora, mediata e inmediata, de la institución educativa.

3. La Escuela Participativa

Desde una visión moderna, a la emergencia de una cultura de la participación ha contribuido la labor desarrollada por la Asamblea General de la ONU que, en su Declaración Universal de Derechos Humanos del año 1948, prescribía que toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad.

A partir de aquí se suceden iniciativas en esta línea por parte de UNESCO, el Consejo de Europa, o el Concilio Vaticano II, insistiendo todas ellas en que "*ya no se trata de experimentos y teorías pedagógicas, sino de que la sociedad y la comunidad educativa estén en estrecha asociación compartiendo intereses y proyectos, y ello implica una redefinición de los ámbitos de poder y un control en la gestión*" (Mayordomo, 1992:41).

Cuando se habla de participación utilizamos una palabra referida a un concepto que, por una parte, implica una razón directa con responsabilidad, y, en segundo lugar, puede presentar diferentes niveles en su desarrollo. De tal manera que a un mayor grado en la participación, corresponde un mayor nivel de responsabilidad.

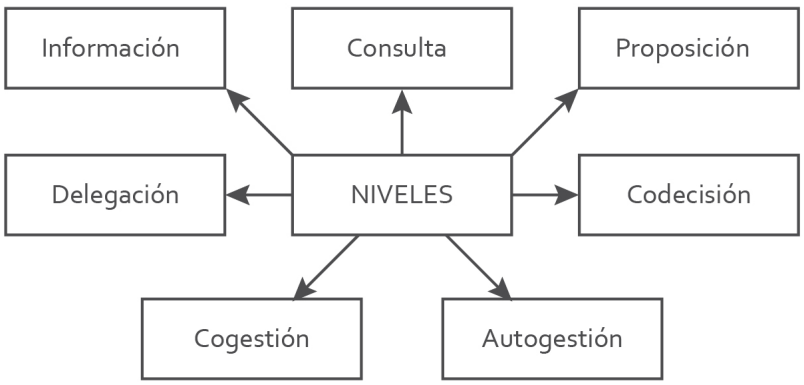


Figura 1. Niveles de Participación (elaboración propia con base en Gento, 1994).

a. Información. Se transmite, simplemente, una decisión tomada por la autoridad correspondiente para que los afectados la ejecuten.
b. Consulta. Por la que se pide opinión a los afectados, aunque la decisión la toma la autoridad pertinente.
c. Elaboración de propuestas. Cuando los afectados pueden ofrecer opciones y argumentar a favor o en contra, pero la autoridad decide, aprobando o modificando propuestas, o asumiendo otras diferentes.
d. Delegación. Se otorga una delegación de atribuciones de un ámbito determinado, donde el que recibe la atribución delegada actúa con cierta autonomía para su ejecución, si bien la responsabilidad última corresponde al delegante, que mantiene la autoridad definitiva.

e. Codecisión. Se toma la decisión en común, tras la participación de los afectados, quienes no necesariamente se responsabilizan de su puesta en práctica.
f. Cogestión. La participación de los implicados se produce en la toma de decisiones, así como en la puesta en marcha de las mismas.
g. Autogestión. La decisión, en este caso, corresponde a quienes han de poner en práctica dicha decisión, a cuyo efecto actúan con total autonomía y responsabilidad.

Conviene recordar, asimismo, aquellas herramientas que potencian o impulsan la participación, entre las que queremos destacar, con Kelly y Kelly (1988: 68-70), las siguientes: a) *Sistemas relacionales* o principios rectores con cierta estabilidad y que dan lugar a conductas que pueden ser institucionalizadas, tales como la organización del trabajo o la evaluación del rendimiento, y b) *Métodos interpersonales* o modos de interacción que pueden utilizarse en situaciones concretas, como estilos de comunicación.

3.1. Naturaleza de la participación

Concebir la escuela postmoderna como comunidad de relaciones y de aprendizajes, implica el deber de organizarla-gestionarla bajo unas estructuras eminentemente participativas; en consecuencia con este requerimiento, las distintas administraciones elaboran los cauces jurídicos pertinentes, iniciativas que se originan en base a razones de naturaleza social y pedagógica.

Desde la primera de ellas, parece lógico que la forma de ejercer la democracia como vía aceptada de participación social en la mayoría de las naciones, se convierta en un modelo para imitar en la participación de las comunidades educativas; lo contrario no parecería muy coherente. Además, si nuestra sociedad actual reivindica un ejercicio del poder que armonice con sus intereses y una representatividad colectiva a través de los órganos pertinentes, es razonable que esto también sea así en el marco de los centros educativos como organizaciones comunitarias.

Conviene recordar que participar conlleva intervenir, actuar en armonía con los roles asignados y asumidos por cada componente de la organización en el marco de dos tiempos esenciales: el análisis y la decisión. De manera que la participación "*ha de entenderse como la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos*" (Gento, 1.999:118).

Una participación así entendida constituye un principio eficaz de organización, ya que conseguirá: a) *Asegurar* la independencia y autonomía de los individuos, grupos e instituciones frente a cualquier forma de colectivismo o monopolio, b) *Asumir* las condiciones de hecho de nuestras sociedades pluralistas, c) *Proporcionar* el cauce para integrarlas en los contextos humanos moralmente equitativos y psicológicamente satisfactorios, d) *Sumar* esfuerzos para conseguir el propio éxito de las empresas y programas en el espacio más abarcador posible de intereses, y e) Y *establecer* un criterio universal para alcanzar el bien común.

Esta concepción de la participación, que es generalmente aceptada (y, a nuestro parecer, acertada), representa una alternativa válida a los múltiples problemas que acosan al hombre en todas las sociedades contemporáneas, entre ellos el de la propia alienación, y constituye la metodología adecuada para, en palabras de Vázquez (1986:9), una de las tareas educativas más urgentes en la actualidad: "*Formar en valores en una sociedad en la que, conforme va desarrollándose más y más científica y tecnológicamente, se está muy lejos*

todavía de instaurar opciones de justicia, de ayuda a la humanidad, de participación en la cultura y el trabajo, de respeto de la dignidad de la persona y de la real liberación del hombre".

Pero existen también otras razones de índole pedagógica para la participación. Tradicionalmente, en el marco de la escuela de la modernidad ni el alumnado, ni sus representantes legales, han colaborado en el diseño y elaboración de los currículos, y los procesos de enseñanza-aprendizaje se impartían a un alumnado pasivo, receptivo ante la comunicación de los profesores; en una escuela de estas características metodológicas, altamente autosuficiente y muy cerrada a su comunidad, se formaba a individuos para su adaptación acrítica a una cultura muy condicionada desde diferentes ámbitos de poder (léase político, económico o religioso).

Hoy, en los albores de esa postmodernidad anunciada, cuando la calle, internet y los propios medios de comunicación se constituyen en escuela paralela, cuando el grupo social exige y consigue cauces plurales de representación que faciliten a todos el ejercicio de la libertad individual, cuando las necesidades de formación son permanentes, cuando un mundo laboral cada vez más tecnificado exige la colaboración y el reciclaje casi continuo de sus profesionales, es decir, cuando nos hallamos ante un nuevo tipo de hombre y de sociedad, una concepción rígida y autoritaria de la educación va teniendo cada vez menos sentido, eficacia y futuro. Este educar en la colaboración y la participación se justifica en tanto que ninguna persona, desde su individualidad, puede saberlo todo, ni cerrar completamente ningún ciclo productivo, poseer los conocimientos suficientes para enfrentar la compleja convivencia social.

3.2. Exigencias a una participación comunitaria

Hacer comunidad educativa precisa fundamentarse en el desarrollo generoso de una cultura participativa, desde la que militar en el respeto a los modos de ser y actuar de los demás, a la propia biografía profesional y humana de quienes la desarrollan en cada escenario concreto, en cada escuela y su entorno, y deberá estar sustentada en el respeto a una cultura que acepte todos esos planteamientos.

Pero una participación, si pretende ser auténtica, armónica, valiosa y eficaz para la construcción y desarrollo de proyectos de mejora en todos los ámbitos, ha de cumplir unas condiciones y una determinada metodología para su ejercicio por parte de los elementos comunitarios (internos y externos al propio centro). Siguiendo a Gento, podemos citar las siguientes:

- El grupo ha de estar formado por individuos que tienen intereses comunes, lo que supone la intervención de los elementos del grupo en su propia composición.
- Los miembros del citado grupo estarán dispuestos a lograr, conjuntamente, determinados objetivos, que deberán integrarse en un proyecto común.
- Los individuos comprometidos en el proyecto común han de asumir los principios de respeto, tolerancia, pluralismo ideológico y libre expresión de ideas.
- Debe producirse un reparto de tareas a fin de lograr los objetivos comunes y que, una vez asumidas, serán los responsables de las mismas quienes las realicen, si bien las decisiones se tomarán con la colaboración de todos.
- Existirá un marco de gratificación individualizada que recompense los esfuerzos de cada una de las personas y que permita, al tiempo, una estructura espontánea y solidaria del grupo.

Puede afirmarse que generar una cultura de participación no es fácil, toda vez que algunos de los requisitos, tales como una actitud tolerante hacia la pluralidad y el respeto a la opinión de los demás, no siempre presiden las relaciones entre los elementos de una comunidad educativa. Y en lo que se refiere al modo de ejercerla, ha sido investigado en numerosas ocasiones y se han diagnosticado las deficiencias más comunes en tales casos. Relacionamos (Figura 2) las condiciones que plantea Moltke (1973) para un ejercicio aceptable de la participación de instancias de la comunidad educativa externas a la escuela.

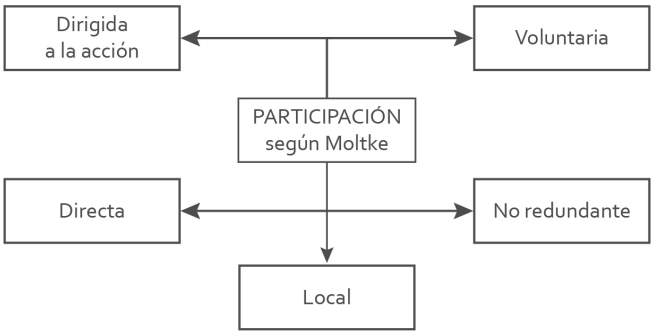


Figura 2. Condiciones a una participación comunitaria, según Moltke, 1973.

- *Ha de ser voluntaria*, de manera que pueda ser aceptada libremente por cada persona como resultado de un proceso de reflexión sobre los aspectos considerados positivos, entre otros, el grado de valor de su contribución a un proyecto educativo singular, armónico con la cultura y necesidades de cada comunidad escolar.
- *Evitará ser redundante en su formato,* debiéndose cuestionar toda generalización excesiva, ya que no es científico aplicar unas fórmulas organizativas similares a unas situaciones que no lo son.
- *Tiene que ser local,* integrada en la filosofía educadora que caracterice la planificación de una comunidad concreta, e integradora de la misma. Estará al servicio de la singularidad de un entorno de aprendizaje y de formación global capaz de conectar con las experiencias extraescolares (familiares y comunitarias) del alumnado, incorporándolas como un recurso metodológico valioso. De manera que esta modalidad organizativa de la participación ha de ser creativa, adhocrática, coherente con la realidad de cada escenario y en armonía con las líneas de innovación a desarrollar en cada momento.
- *Tan directa como sea posible,* esforzándose para el aprovechamiento educativo de los conocimientos y experiencias de los distintos agentes comunitarios, ya que no rentabilizar formativamente la riqueza de lo plural no es nunca un planteamiento sostenible. En este sentido, la escuela tendrá que facilitar al alumno, mediante adecuados ejercicios de simulación, la vivencia educativa de aquellas situaciones de enseñanza-aprendizaje con proyección hacia lo social, y que transformen la actividad del aula en una auténtica preparación para la vida.
- *Dirigida hacia la acción,* desde una dimensión práctica, sin veleidades especulativas y teóricas. Debiendo mantenerse en proporción equilibrada entre utopía y realidad, sin tentaciones extremas que pudieran conducir la organización a unas situaciones nunca deseables. Esta línea de actuar debe completarse potenciando la sintonía con problemas comunitarios, avanzando en la programación de proyectos que la asuman, recojan y se orienten a su solución.

3.3. Potencialidad transformadora de la participación

Además de los aspectos positivos ya relacionados, la participación es casi siempre un indicador de progreso social y democrático, así como de indagación permanente de nuevas vías de convivencia donde sus actores puedan realizarse profesional y personalmente. Sin duda, el ejercicio por una colectividad de actitudes y acciones participativas nos anuncia la madurez organizativa de la misma y, al tiempo, garantiza un desarrollo transparente de su gestión política, económica, social y, en nuestro caso, pedagógica.

Para responder a una educación personalizada (por lo tanto intercultural) y participativa, la nueva escuela que proponemos, desde la autonomía y libertad pedagógica (que son irrenunciables), transforma sus estructuras organizativas y sus procedimientos metodológicos, intentando (Peña, 1991:21):

- Crear una cultura participativa entre todos los estamentos que componen la comunidad educativa, entendiendo por cultura (Medina Rubio, 1.988:7) el "*conjunto de estimaciones, preferencias, creencias, ideas, corrientes de opinión y comportamiento ante unos problemas de interpretación de la vida y de la educación que vinculan en una comunidad de acción el hacer histórico de un grupo social en un momento determinado*".
- Introducir la vida participativa desde el comienzo de la vida escolar y en el contexto más próximo, el aula.
- Buscar los mecanismos adecuados para integrar las distintas unidades que componen un centro de enseñanza en ese proyecto común.
- Dar a los estamentos comunitarios responsabilidades y enseñarles a asumirlas.
- Diseñar modelos de convivencia que permitan una auténtica igualdad participativa y de oportunidades entre los sexos, modelos que rompan el esquema tradicional en la adscripción de roles.

Una aportación muy interesante a la citada cultura participativa es la realizada por la profesora Martín-Moreno a través de su concepción del centro educativo comunitario, al que podemos considerar, en palabras de esta autora, como "*todo centro educativo que, siendo su función prioritaria la de impartir la enseñanza obligatoria, promueve además, en la medida de sus posibilidades, una integración dinámica con su comunidad, en el entendimiento de que esta integración dará lugar a la potenciación de las actividades de los dos ámbitos*" (Martín-Moreno Cerrillo, 1.989:18).

3.4. Estructuras de participación

Las estructuras de participación en los centros docentes aparecen en armonía con las funciones que, en esta línea, se espera cumplan cada uno de los elementos que integran la comunidad educativa (incluida la Dirección), facilitando así una colaboración de todos ellos proporcional a las responsabilidades que cada uno asume en la tarea de educar. Veamos ahora estas estructuras en los diferentes ámbitos fundamentales de relación.

a) Ámbito de profesores-alumnos. En una escuela participativa, los profesores y los alumnos tienen que definir solidariamente objetivos a conseguir, delimitar adecuadas estrategias de aprendizaje orientadas a los mismos, dialogar sobre la metodología dinamizadora del proceso y, paralelamente a todo ello, ejercer en colaboración una evaluación formativa que optimice los resultados de la interacción formativa desarrollada en el aula. Pero crear una cultura que facilite estas acciones pasa por:

- La desaparición de actitudes autocráticas en el profesorado, sobre todo en los primeros niveles del sistema, para facilitar un clima de confianza que permita a los estudiantes una comunicación desinhibida con los docentes; es decir, estamos proponiendo la clase abierta como estructura que facilitará la participación.
- Una adscripción de alumnos a los diferentes grupos fundamentada en las aportaciones de la Psicología educativa y la Sociología, y, sobre todo, en un conocimiento de las necesidades formativas de cada persona.
- Favorecer el ejercicio de la representatividad y la responsabilidad en los alumnos, potenciando las delegaciones de curso, las asociaciones de discentes, su presencia activa, colaboradora, en los órganos de gobierno del centro, y facilitando la celebración de reuniones necesarias a estos fines.
- Motivar hacia la creación de grupos de trabajo especializados y comisiones diversas, así como al fomento de actividades incardinadas a llenar de contenidos el tiempo de ocio de los escolares.
- Tener disponible el aparato organizativo del centro para apoyar iniciativas de actuación responsable emanadas del propio alumnado, comenzando por un desarrollo de la tutoría en una línea de atención personalizada.

b) Ámbito familias-centro. Una verdadera cultura de la participación trasciende los planteamientos estructurales y técnico-pedagógicos. Hacer esta cultura operativa, generando una auténtica comunidad educativa, supone para los padres asumir su papel de colaboradores en la concepción singular de cada centro docente en tanto que máximos responsables de la educación de sus hijos, y ello mediante su participación en la elaboración del proyecto educativo, en la utilización óptima de recursos y en los procesos de control institucional. Aquí se contemplan tres niveles (Figura 3).

Figura 3. Esquema de participación en el ámbito familias-centro.

- *Individual,* interesándose y preocupándose por sus hijos mediante las relaciones con el profesor tutor. Estas relaciones deberán estar perfectamente organizadas en cuanto a contenido, horarios, lugar y modo.
- *Grupal,* o relaciones tutor-centro-grupo de padres, y que pueden canalizarse a través de jornadas sobre temas concretos (calificaciones, técnicas y hábitos de estudio, premios y castigos, conductas disruptivas...), y así tener un carácter general, o versar sobre problemas específicos de un grupo de alumnos de un nivel determinado

(afectando exclusivamente a las familias del referido grupo). En esta línea apuntada, las posibilidades son casi ilimitadas.

- *Estamental,* en el marco del Consejo Escolar de Centro, los padres tienen funciones importantes en la organización, la gestión y el control de la escuela; para que las funciones aquí sean efectivas es fundamental que funcionen los otros niveles de participación a los que se ha hecho referencia.

c) Ámbito de los profesores. La amplia participación del profesorado en las comunidades escolares se hace operativa desde varios niveles, armónicos con la distinta naturaleza de su función profesional.

- *Nivel de aula.* Las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, durante la propia interacción didáctica, vienen reguladas por una normativa determinada y que deberá generarse, como ya hemos reflejado, desde un diálogo constructivo entre profesores y alumnos, tan fundamental en una participación eficaz. Lo mismo cabe aplicar a las relaciones desarrolladas durante el ejercicio de las funciones de coordinación y tutoría, desde las que todo el profesorado se integra y abre cauces de participación, tanto a los discentes como a sus familias.
- *Nivel orgánico.* Con el fin de mejorar la interacción educativa, todos los profesores deben ejercitarse en relaciones de participación orgánica, a través de las que se estudie la implementación de objetivos, contenidos y métodos, se coordine la utilización de medios, se practique una evaluación en colaboración, se promuevan iniciativas para la experimentación e investigación pedagógica, se elaboren normas básicas de convivencia y se facilite el propio perfeccionamiento de los docentes como profesionales. Así, los Departamentos didácticos, Equipos docentes, Comisiones varias y Claustro constituyen cauces idóneos para esa participación orgánica del profesorado.
- *Nivel estamental.* Los docentes participan a este nivel mediante sus representantes en el Consejo Escolar u órganos colegiados similares.
- *Nivel complementario.* Aunque con carácter de voluntariedad, y en clara dependencia con el proyecto organizativo de cada institución, los profesores pueden integrarse, bien de forma permanente, bien coyuntural, en todas aquellas comisiones delegadas o grupos o equipos de trabajo ad-hoc que se considere oportuno.

3.5. El marco integrador de la participación

Con las debidas matizaciones pertinentes, propias de la singularidad de cada entorno, las anteriores estructuras de participación se contemplan en la mayoría de los países. Es, asimismo, habitual la existencia de un órgano donde cristalizan las diferentes fórmulas de participación propias de cada comunidad educativa, aunque puedan registrarse nominaciones distintas: Junta de Gobierno de Centro (Inglaterra), Consejo de Administración o de Centro (Francia), Consejo de Centro (Italia), Comité de Escuela (Canadá), o Junta de Educación (Alemania). Pero todos ellos constituyen una unidad integradora de participación y asumen unas funciones similares.

Este órgano de integración participativa asume, generalmente, funciones de gestión de recursos humanos y materiales, dirección y ordenamiento de la actividad educativa, información y asesoramiento, y control, seguimiento y evaluación de la actividad global de

cada centro. La propia variedad de sus atribuciones explica la alta complejidad de la tarea, enfatizada por la natural heterogeneidad profesional y, a veces, cultural de sus miembros; para llevarla a cabo, debe asumir el ejercicio de un auténtico estilo de gestión democrática, que, entre otras medidas, exige una buena gestión de la información, así como una adecuada distribución de funciones en la medida que esto sea posible.

4.Tipo de dirección en el marco de esta escuela

4.1. El director como líder

Conviene diferenciar, como oportunamente nos recuerda una querida colega, entre líder y jefe a la hora de perfilar el concepto de liderazgo de calidad. La diferencia estriba en que el segundo considera que los demás dependen de él como subordinados a sus órdenes, manteniendo unas relaciones jerárquicas; mientras que el primero concibe a quienes trabajan con él como colaboradores comprometidos en un proyecto común, estableciendo con ellos unas relaciones horizontales (Cantón Mayo, 2001).

Una institución docente así definida en los apartados anteriores (la escuela participativa en la sociedad del conocimiento) requiere, entre otros recursos, una dirección cuyos titulares sean líderes pedagógicos, entendiendo que el Liderazgo Pedagógico potenciará la efectividad de la función directiva para lograr que las actividades de gestión institucional, organizativas, curriculares y de recursos humanos y sus relaciones, estén orientadas a garantizar las buenas prácticas pedagógicas y el mejoramiento de los aprendizajes significativos en el aula.

Este tipo de liderazgo: a) Realiza un trabajo en equipo y toma decisiones acertadas basadas en una competencia en su trabajo, b) Cree en lo que hace y proyecta esa credibilidad en su entorno, dando a su vez credibilidad al Proyecto Institucional y a todos aquellos que lo integran y lo desarrollan, c) Ejerce la autoridad pedagógica, pero desde el respeto a la libertad de trabajo del profesorado, a su competencia profesional, y velando por unas relaciones humanas fluidas y un clima de trabajo agradable, d) Administra los recursos con criterios objetivos, conocidos y aprobados por el Consejo del Centro, e) Se preocupa por el trabajo de los profesores, del personal no docente y fomenta la participación de padres, alumnos y entorno en los órganos de correspondientes y en la vida del centro en general, proyectándola más allá del mismo, f) Toma decisiones y corrige desviaciones, pero sin detrimento de los derechos a la participación en el proceso de docentes, padres y alumnos, favoreciendo un clima de confianza y de relaciones humanas que facilitan el trabajo, g) Se coordina con el profesorado para resolver problemas de recursos y medios que facilitan su trabajo, distribuyéndolos con eficacia y equidad, y h) Colabora con la comunidad en el establecimiento de valores y normas de funcionamiento, así como un sistema de relaciones que permita generar los recursos necesarios para conseguir los proyectos institucionales.

4.2. Liderazgo transformacional

Todos los elementos relacionados van aproximándonos a un liderazgo que, algunos autores, denominan como transformacional, y que en esencia presenta características como éstas: a) Una actitud de colaboración compartida al tomar decisiones sobre fines que se persiguen, estimando que los objetivos institucionales pueden alcanzarse mejor desde un compromiso de colaboración compartida, b) Un énfasis en la profesionalización del docente, basada en su autonomía curricular y organizativa, formación permanente, motivación y constante auto-evaluación, y c) Una comprensión del cambio que incluye cómo motivarlo en los otros.

La escuela postmoderna necesita del liderazgo así entendido, y de su gestión, si quiere ser creativa, innovadora y adecuarse a estos tiempos de cambio acelerado e incertidumbres. El director debe ejercer de líder innovador, impulsando la adaptación de la práctica pedagógica a los tiempos, evaluando, paralelamente los riesgos que esto supone. Por tanto, el director así concebido: a) Posee una clara visión del futuro de la organización, b) Comparte con los profesores un proyecto común de trabajo, c) Evalúa las decisiones tomadas, d) Mantiene altas expectativas en sus colaboradores, e) Crea un clima de trabajo que proporciona seguridad, y f) Se preocupa de los resultados académicos del alumnado.

Este tipo de líder escolar apuesta por el cambio, es agente del mismo, asumiendo un compromiso con la educación de los alumnos en la sociedad del conocimiento y apostando por la integración de las nuevas tecnologías en la organización y gestión de las instituciones y en el desarrollo e innovación del currículum. En síntesis, subraya el mejoramiento continuo, se compromete con la optimización del proceso y del beneficio que éste supone para los alumnos, alienta y dinamiza el cambio como necesidad sentida, impulsa la motivación en los demás, y promueve la creación de oportunidades para un liderazgo de los demás estamentos de la comunidad en sus respectivos ámbitos de actuación.

Aunque el modelo de liderazgo transformacional es considerado por bastantes estudiosos como el modelo de liderazgo de las escuelas del futuro, nosotros, por el contrario, estimamos que constituye un objetivo prioritario en la actualidad, y a ello deben orientarse los programas de formación de directores en este momento si es que queremos tener instituciones educativas de calidad.

Hace ya más de dos décadas que las investigaciones de Bass y Avolio (1985) pusieron en valor un liderazgo de esta naturaleza, relacionando para él las siguientes características: a) Posee un prestigio ganado por su buen hacer, b) Demuestra capacidad para construir un liderazgo compartido fundamentado en la cultura de la participación, c) Considera el trabajo en equipo como una estrategia importante, y d) Dedica tiempo y recursos a la formación continua.

No obstante el tiempo transcurrido, aún queda camino por andar para que concepciones de este tipo tengan una presencia generalizada en los programas de formación de directores o de equipos directivos. Hora ya es de superar este inadecuado fenómeno.

4.3. Nuevas competencias en el liderazgo

La concepción de una dirección transformadora de los centros docentes lleva implícita las dimensiones denominadas como liderazgo en TIC y en márketing educativo. Con referencia a la primera de ellas, se hace operativa en los siguientes indicadores: a) Existencia de un órgano TIC responsable de la aplicación organizativa y curricular, b) Contemplar este servicio en el capítulo pertinente de la planificación económica de las instituciones, c) Elaboración y aplicación de un modelo adecuado para la formación del profesorado y otros recursos humanos del centro en el uso de esta herramienta, d) Respeto a la propiedad intelectual, y e) Planificar su uso en la potenciación de los canales de comunicación de la organización.

Asimismo, y en el marco de una sociedad altamente competitiva como la actual, una auditoria de marketing educativo puede contribuir a clarificar la situación comercial, estratégica y de conocimiento en la que se encuentra un centro educativo, máxime si se están realizando correctamente las campañas de captación, los sistemas de información y presentación a los interesados funcionan correctamente (a nivel presencial y virtual), la conversión

de informaciones en matrículas está dentro de unos parámetros lógicos para la tipología del centro, su público potencial se encuentra cerca de la ubicación de la institución, o se puede captar en entornos más alejados, y la comunicación publicitaria y los medios empleados son los más idóneos y rentables.

Los responsables de la organización y gestión de los centros educativos perciben, a veces, la comercialización de su formación como algo ajeno a su función, y más si ostentan titularidad pública. En estos casos parece bueno preguntarse si el centro: a) Conoce realmente de qué tipo son y dónde están todos sus alumnos potenciales, b) Dispone de una correcta política de atención virtual y personal hacia las personas que solicitan información sobre el mismo, c) Aplica una correcta política de presentaciones y entrevistas del centro con las familias interesadas en matricular a sus hijos, d) Conoce bien cuáles son las herramientas, recursos y medios comerciales que le hacen captar y consolidar más alumnos, o e) Sabe la responsabilidad que tiene la competencia en una baja de matrículas y por qué factores.

5. Algunas propuestas de formación en liderazgo

Con base en la teoría desarrollada, veamos ahora unas propuestas de formación que, diseñadas desde distintas instancias españolas, intentaron dar respuesta a la necesidad de formación de Directores o Equipos directivos de los centros docentes no universitarios en dicho país.

A. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA número 73, de fecha 19-09-89), ya promulgada en España la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

- *A.1. Módulos comunes para el Equipo Directivo.* I.- Estructuras legales y administrativas: a) El marco legislativo general de los centros Escolares, b) La Administración Educativa en España y Andalucía. II.- Psicología de las Organizaciones: a) La comunicación y las relaciones interpersonales en la organización escolar, b) Dinamización y potenciación de grupos, c) Resolución de problemas y toma de decisiones, y d) El clima escolar. Conflictos y su tratamiento. III.- Planificación escolar: a) Definición de un objetivo y finalidades del Centro para el año escolar: Plan de centro, b) Pedagógicos y académicos. Establecimiento de niveles, c) De socialización y convivencia: Análisis de metodologías y relaciones. Culturales y recreativos. De relaciones con la Comunidad, d) El reglamento de Régimen Interno: su elaboración y seguimiento, e) La innovación y renovación pedagógica: Proyectos de experimentación escolar, f) La formación del profesorado: Análisis de características y necesidades, y g) Recursos educativos del Sistema: Servicios y programas educativos de apoyo a los centros. IV.- Organización escolar. Tareas y funciones: a) Órganos colegiados: Definición, representatividad y participación social, b) Órganos unipersonales: El equipo de Dirección del Centro, c) Organización del profesorado: Seminarios o Departamentos. Grupos, cursos, niveles y ciclos, d) Organización del alumnado, y e) Funciones de la Asociación de Padres de alumnos y participación de la misma en los Centros. V.- Evaluación y Supervisión de Centros escolares: a) Funciones de la Inspección Educativa y del Consejo Escolar en la evaluación o supervisión de los centros, b) Modelos y Técnicas de Evaluación, c) Criterios para evaluar: a los medios y recursos materiales, a las actividades y resultados y a la planificación. VI.- Principios y motivos que fundamentan el proceso de Reforma: a) Proyecto para la nueva configuración del sistema Educativo, b) El

concepto de currículum escolar en la Reforma, y c) Formación del Profesorado para la Reforma.

- *A.2. Módulos comunes para el Director.* I.- Funciones y competencias del Director. II.- Organización y gestión del plan del centro. III.- Gestión de los recursos materiales: El espacio y su organización didáctica, el mobiliario y servicios complementarios. IV.-Organización de los recursos personales, y V.- Organización de la supervisión del Centro.
- *A.3. Módulo para Jefes de Estudios.* I.- Funciones y competencias de la Jefatura de estudios. II.- Organización académica: Currículum, programas y evaluación. III.- Planificación temporal de la actividad escolar. IV.- El agrupamiento de los alumnos. V.- Convivencia y disciplina. VI.- Orientación escolar: La labor tutorial. El departamento de orientación. Los tutores. VII.- Organización y recursos materiales, y VIII.- Evaluación de actividades y resultados académicos.
- *A.4. Módulo para Secretarios.* I.- Funciones y Competencias del Secretario. II.- La secretaria del centro y su organización: Documentación académica y administrativa y Sistema de clasificación y archivo. III.- La administración económica. IV.- Legislación básica en un Centro escolar. V.- Información de la gestión, y VI.- Gestión de personal no docente.

B. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado (Equipo Coordinador del Diseño: Favaro, Gairín, Munilla y Pérez).- Contenidos (1993):

- *B.1. Unidad Temática 1.* Centro Escolar y Acción Directiva: a) El centro escolar como organización, sistema social abierto y complejo, y comunidad, b) ¿Qué es dirigir un centro escolar, c) La Dirección en clave de funciones, d) El rol de la Dirección, y e) La actividad directiva como promoción del cambio.
- *B.2. Unidad Temática 2.* Planteamientos institucionales en los centros educativos: a) El centro educativo, b) Planteamientos institucionales en los centros educativos, c) Los planteamientos institucionales a medio-largo plazo, d) Planteamientos institucionales a corto plazo, y e) Posibilidades y realidades de los planteamientos institucionales.
- *B.3. Unidad Temática 3.* Estructura y organización del trabajo en los Centros docentes: a) La estructura organizativa de los centros escolares, b) Burocracia y profesionalización, c) Una dirección educativa: El liderazgo pedagógico en los centros docentes, d) El centro escolar como lugar de aprendizaje docente, e) La respuesta organizativa, y f) Equipos docentes y Departamentos didácticos.
- *B.4. Unidad Temática 4.* El Sistema de Relaciones: a) Acerca de la realidad participativa, b) Opciones a favor de la participación, c) La estructura de participación integrada: El Consejo Escolar o de Centro, d) La construcción técnica de la participación: El liderazgo en el grupo.
- *B.5. Unidad Temática 5.* La evaluación del centro educativo: a) Conceptos básicos sobre evaluación, b) La evaluación interna y externa del centro educativo: fundamentos legales y modelos, c) La evaluación del centro educativo: inicial, formativa y final, y d) Modelo de indicadores para la evaluación interna del centro educativo.

- *B.6. Unidad Complementaria 1.* Legislación y Gestión: a) Aspectos generales, b) Sistema Educativo, c) Alumnado, d) Profesorado, e) Centros docentes, f) Administración educativa, y g) Personal de Administración y Servicios.
- *B.7. Unidad Complementaria 2.* Coeducación: a) La coeducación como subsistema social, b) Los mecanismos ideológicos y la construcción del género. Necesidad de esta perspectiva en la educación, c) El sistema sexo-género, d) El currículum oculto, e) Escuela mixta-coeducación. Hacia una educación no sexista, y f) Pautas de análisis y medidas de acción positiva en el marco educativo actual.

C. La formación de Directores de centros docentes públicos no universitarios en Castilla-La Mancha, España (RESOLUCIÓN de 23-05-2008, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se convoca y regula el programa de formación inicial para el profesorado seleccionado para ejercer la dirección en los centros docentes de titularidad pública en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, DOCM número 121, Fascículo I, de 11 de junio).

Actualmente se está abriendo, en la mencionada Comunidad Autónoma, esta formación también a los demás miembros del equipo directivo: Jefe de Estudios y Secretario, así como a los Jefes de Departamento, en el caso de los Institutos de Enseñanza Secundaria, a los Coordinadores de los Ciclos en Primaria y a los Orientadores Escolares. En lo que se refiere a los Cursos de formación inicial para el ejercicio de la dirección en centros docentes, la citada RESOLUCIÓN contempla para estos Programas los siguientes objetivos:

a. Conocer la identidad del modelo educativo de Castilla–La Mancha y los planes estratégicos de la consejería de Educación y sus consecuencias en el desarrollo curricular, la organización de los centros, la intervención en la comunidad educativa, y formación permanente del profesorado.
b. Analizar los componentes del Proyecto educativo, su desarrollo en los distintos ámbitos de la dirección y facilitar estrategias de desarrollo de la normativa organizativa, la ordenación académica y optimización de recursos.
c. Profundizar en el conocimiento de los rasgos del principio de autonomía, desde la autoevaluación como punto de partida de los procesos de mejora y de sus efectos en cualquiera de los ámbitos de desarrollo de los centros.
d. Analizar el valor de la convivencia y profundizar en el conocimiento de las distintas estrategias para su desarrollo en los centros.
e. Aportar los instrumentos teóricos y prácticos para la revisión y la mejora del propio programa de dirección.
f. Conocer las exigencias administrativas del centro escolar, el control de los recursos y practicar con las herramientas de gestión de los mismos.

En cuanto a contenidos y carga lectiva, se contemplan (Artículo 5º de la mencionada normativa) las siguientes unidades formativas o módulos:

- *C.1. Módulo I.* El modelo educativo de Castilla-La Mancha y los planes estratégicos. (5 horas).
- *C.2. Módulo II.* Autonomía de los centros y proyecto educativo. El currículo de Castilla-La Mancha: competencias básicas. La coordinación de los procesos de enseñanza y aprendizaje: las programaciones didácticas y la evaluación de diagnóstico (15 horas).

- *C.3. Módulo III.* Convivencia, organización y funcionamiento del centro. Mediación y resolución de los conflictos. Responsabilidad y gestión de la convivencia. Las relaciones con el entorno, la colaboración con las familias, otras instituciones y organismos (10 horas).
- *C.4. Módulo IV.* El centro como una organización que aprende: la autoevaluación como punto de partida de procesos de mejora de su eficacia. La complementariedad de evaluación externa y asesoramiento cooperativo. Programas de formación en los propios centros y proyectos de innovación e investigación educativa. (10horas).
- *C.5. Módulo V.* Elementos del programa de actuación. Análisis y revisión del programa de actuación. Trabajo práctico (10 horas).

5.1. Reflexión en torno a estos modelos

Los modelos presentados responden en gran medida a las necesidades de formación de quienes han de gestionar las instituciones docentes, si bien los dos primeros, por su diseño en un marco temporal determinado, adolecen de la atención debida a unas variables que se han incorporado recientemente a la configuración del concepto de la nueva escuela. Unas variables que emergen desde el paradigma de la transformación y que plantean a los establecimientos docentes desafíos importantes en clave de retos educativos causados por la multiculturalidad, globalización, complejidad tecnológica, el binomio libertad-seguridad y una mayor apertura de los centros docentes a su comunidad.

Los actuales gestores escolares han de formarse desde la asunción de una nueva escuela como organización crítica y renovadora, como ecosistema basado en la colaboración de los docentes y la participación de los diferentes estamentos de la comunidad, desde la que dinamizar un clima de comprensión y diálogo y potenciar un desarrollo adecuado de los currículos y la construcción de conocimiento profesional creativo e innovador. Esta es la escuela que venimos definiendo y defendiendo en nuestra investigación (ver Figura 4).

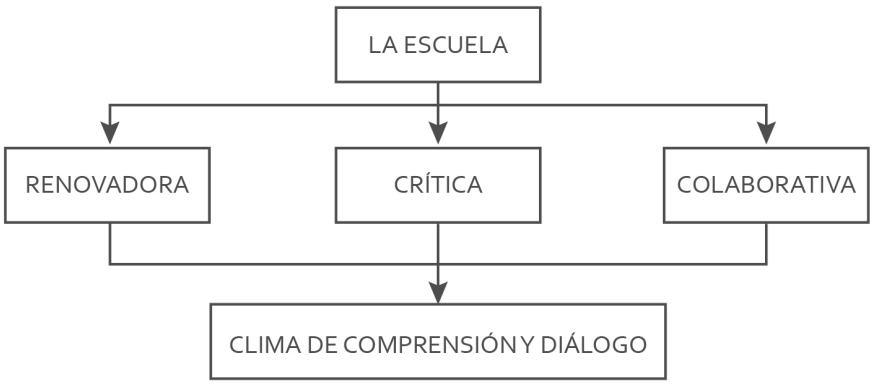


Figura 4. (Cardona Andujar, 2001).

Sí observamos, el último diseño que incluimos sí atiende los fenómenos apuntados anteriormente, pues en sus aplicaciones se han contemplado: a) Colaboración entre las familias y las instituciones, b) Experiencias organizativas de centros para la mejora de la convivencia, c) Modelo organizativo del centro para mejorar la educación intercultural, d) La escuela inclusiva, e) Modelo para agrupamientos flexibles y de apoyo al aula para favorecer la interculturalidad, f) El Programa Delphos.

No obstante, este último modelo excluye algunos elementos formativos imprescindibles en el diseño de una formación adecuada de los Directores de instituciones educativas, como es el caso de las nuevas tecnologías y su incidencia en la práctica y mejora de la función directiva. Es, pues, teniendo en cuenta la epistemología que presentamos, desde la que habría de abordarse un diseño integrador y actual de las mencionadas actividades formativas.

Referencias Bibliográficas

Bass, B. M. Y Avolio, B. L. (1985). *The Multifactor Leadership Profile.* Binghamton, School of Management.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades.* Madrid, La Muralla.

Cantón Mayo, I. (2004). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento.* Granada, Grupo editorial Universitario.

Cardona , J. (1998). Cultura evaluativa de centros de educación. En Gento Palacios, S. (coord.). *Gestión y supervisión de centros educativos.* Buenos Aires, Editorial Docencia; 123-154.

Cardona , J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento.* Madrid, Universitas.

Escudero, J.M. (1992). La escuela como espacio de cambio educativo. Estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar. En Escudero Muñoz, JM y López Yáñez, J. (Coords.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio.* Sevilla, Arquetipo; 263-293.

Gento, S. (1999). *Autonomía del centro como elemento del sistema educativo.* V Congreso de Educación y Gestión. Madrid, Edelvives.

Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa.* Madrid, Santillana.

Kelly, F. y Kelly, H. (1988). *What they really teach you at the Harvard Business School*. London, Grafton Books.

Martin-Moreno, Q. (1989). *Establecimientos escolares en transformación: El centro educativo comunitario y su rol compensatorio.* CIDE, Madrid.

Mayordomo, A. (1992). *Estudios sobre participación social en la enseñanza.* Castellón, Servicio de Publicaciones de la Diputación.

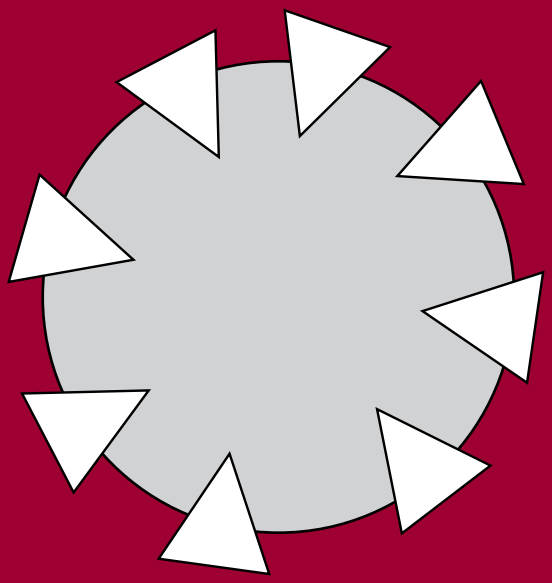
Medina, A. yCardona, J. (1996). La construcción de unidades integradas. Una propuesta para alumnos/as con dificultades de aprendizaje. En Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.). *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos.* Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.

Medina, R. (1988). Estructura y naturaleza de la participación educativa. III Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Valencia (policopiado).

Moltke, K. (1973). *The consequences of participation.* Paris, OCDE.

Peña, J.V. (1991). *El Sistema De Relaciones.* Madrid, MEC.

Vázquez, A. (1986). *Prólogo.* En: Escámez, J. y Ortega, P.. La enseñanza de actitudes y valores. Nau llibres, Valencia.



Capítulo 6

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FRENTE A NUEVAS MIRADAS, POSTURAS Y FORMAS ALTERNATIVAS DE ABORDAR EL FENÓMENO EDUCATIVO

Edgar Oswaldo González Bello

Introducción

En los últimos años la investigación educativa ha diversificado sus ámbitos de análisis y reflexión, posibilitado el aumento de su producción y habilitación de desarrollo, reproduciendo conocimiento socialmente establecido que le ha permitido constituir aportaciones, resultados y sugerencias de carácter significativo (De Alba & Glazman, 2009). De esta forma, se ha visto en condiciones de ofrecer un soporte a las decisiones políticas y ser aprovechadas, en la medida posible, como acciones generadoras de reformas e innovaciones. Se ha procurado que la investigación educativa tenga mayor presencia en la conformación de las políticas públicas (Latapí Sarre, 2007).

Sin embargo, a pesar de la siempre imperante necesidad de especializarse que González Casanova (2009) señala, en función dar atención a problemas que son posibles de resolver desde una sola disciplina y saberes específicos, considero pertinente reflexionar acerca de la práctica investigadora tradicional y dominante en el marco de compromisos asumidos por los paradigmas vigentes de las ciencias sociales frente al reconocimiento de nuevas posturas, miradas y abordajes teóricos que busquen la contribución de mayor conocimiento relevante y tendiente a resolverlas problemáticas actuales de mayor complejidad, explorando nuevos oportunidades que respondan al cuestionamiento por la incapacidad para interpretar y comprender los nuevos escenarios, en el sentido que históricamente la investigación educativa ha sido competente para adoptarse a diferentes enfoques y formas de entender la realidad.

Lo anterior se fundamenta en que Yoshikawa (2000) señala, lo casi imposible de utilizar sólo unos pocos dominios del conocimiento existente, debido a que los nuevos fenómenos tienen causas que no son fáciles de identificar y otras con pocas alternativas de

abordar. Actualmente se encuentran realidades más complejas en las que existen una gran variedad de fenómenos no lineales (Sanjuan, 2005).

La investigación educativa es una actividad intelectual a través del cual es posible la generación de conocimiento aproximado de la realidad, creada por una práctica científica que ha dado lugar a innovaciones que han buscado desarrollar y orientar la acción de educar. De ello, es importante reconocer la manera como ésta es asumida y practicada, así como las capacidades científicas para establecer el análisis y sugerencias que contribuyan a resolver problemas de necesidad social (De Alba & Glazman, 2009), incluyendo un carácter valorativo que rige el deber ser de los proyectos que aborden temáticas que se han limitado en generar elementos significativamente novedosos al conocimiento ya acumulado. En ese sentido, Castañeda Figueiras (2010) señala que hace falta una gran cantidad de investigación educativa, pero también se requieren de nuevas acciones que apoye esta investigación, constituyendo nuevas líneas de trabajo para entender la complejidad de su realidad.

Ante los retos del presente, cualquier reflexión en torno a la investigación educativa debe incluir la revisión de las ciencias sociales y su relación con los paradigmas emergentes que busquen alternativas de investigación, impulsadas por la necesidad de resolver los problemas (Hirsch, et al., 2008) y se haga frente a la imposición de teorías y metodologías que predeterminan la realidad contextual del objeto de investigación y la forma tradicional de abordado el hecho educativo.

Desarrollo

En el campo de la educación como en las ciencias sociales, es de gran importancia aprovechar aquellas oportunidades que permitan construir una nueva ciencia, a través de procesos innovadores de investigación. Dicha responsabilidad recae primordialmente en las instituciones educativas, quienes son vistas como las encargadas de impulsar nuevos paradigmas científicos que den soporte a las necesidades de generación de conocimiento.

Sin negar los aportes significativos realizados por enfoque tradicionales de las ciencias sociales, en ellas se observa la necesidad de un replanteo epistemológico y teórico de la concepción y práctica tradicional, manifestado por un lento desarrollo y/o poca incidencia de los resultados desde un plano crítico y socialmente comprometido. En ese sentido, las tendencias actuales de investigación en las ciencias sociales son reflejadas como acciones emergentes que deben ser practicadas en la investigación educativa, intentando con ello, explicar y comprender fenómenos complejos que son atribuidos a las características de la sociedad actual y sus constantes cambios, precisando nuevas formas de preguntar y responder acerca de los fenómeno se imponer la necesidad de avanzar hacia una comprensión más completa y profunda, asumiendo que se requiere de otros caminos para desarrollar la búsqueda científica. Una búsqueda que se ha restringido a dar explicaciones desde el punto especializado, provocado una baja capacidad de resolución y pertinencia en los conocimientos que se producen. Se ha dejado de lado, una intencionalidad que requiere de la sensibilidad, la reflexión y de la toma de conciencia por parte del investigador para identificar y cuestionar todo tipo de aspectos que conforman el contexto de los fenómenos. Lo anterior se ve reflejado en que los resultados de la investigación educativa no se llega a utilizar por su inconveniencia de ser aplicadas por los usuarios para resolver problemas, por lo que Ramos Salas (2005) advierte de la necesidad de que sean redefinidas líneas, paradigmas y enfoques en la investigación educativa.

La necesidad de interdisciplinariedad en la investigación educativa

La ciencia y sus métodos se han desarrollado principalmente a través de la especialización que han respondido con la generación de conocimiento de manera puntual y emergente a problemas específicos (Brewer, 1999), como es en el caso específico de la educación, con respuestas que han sido participe en la formulación de políticas que dirigen el rumbo educativo. A pesar de ello, se carece de alternativas de integración disciplinaria que permitan visualizar en un contexto amplio y profundo los vigentes problemas del entorno educativos.

Una de las alternativas como forma de investigación radica en el tratamiento interdisciplinario, un enfoque poco practicado pero que posibilita plantear nuevos retos yes asumido como una actividad en el que diferentes disciplinas y científicos participan en la identificación y estructuración de problemas, que exige infringir paradigmas disciplinarios y superar los problemas para comprender la complejidad de los fenómenos desde una perspectiva que tome en cuenta una diversidad de puntos de vista científicos y sociales (Hirsch, et al., 2008).

Para que la investigación educativa explore y experimente nuevas maneras de aprender, debe consolidar núcleos de inteligencias que estén en contacto con todas las áreas científicas que se adentran en los aprendizajes humanos (Latapí Sarre, 2007). Esto permitiría la apertura al diálogo en el ámbito de la interdisciplinariedad, potenciada por una asociación entre disciplinas distinguidas mediante sus estructuras teóricas y metodológicas (Carrizo, 2004).

Los diversos puntos de vista son una necesidad debido a que la realidad tiene múltiples significados, no es una realidad clara con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos simples. Es por ello que Zemelman (2002) señala que existe un desajuste y un desfase que plantea la necesidad de una constante resignificación, una revisión en las exigencias de las realidades emergentes, nuevas, inusitadas e imprevistas, que forma parte de la tarea central de las ciencias sociales, el proceso de investigación y las metodologías para la construcción del conocimiento. Al no tener este tipo de conciencia podría resultar que se estén inventando realidades.Para lograr lo anterior, no existe un algoritmo de pensamiento que guíe de manera directa e inmediata sino que se depende principalmente de la capacidad científica.

El enfoque interdisciplinar representa la idea de interacción y cruzamiento entre disciplinas mediante la comunicación, intercambio y confrontación de conocimientos y saberes desde una de las disciplinas que construye el objeto de estudio (Ander-Egg, 1999), donde se desarrolle una capacidad analítica, de comprensión e interpretación crítica que de explicación y respuesta. Asimismo, refiere a la combinación adecuada de conocimientos, incluyendo esfuerzos eficaces para sumar contribuciones individuales, considerando cuestiones intelectuales y prácticas (Brewer, 1999).

Existe la necesidad de una visión interdisciplinaria que comprenda y explique las situaciones complejas de la educación, en el sentido de que es imposible abordar problemas de esta magnitud desde recursos explicativos de disciplinas particulares que trabajan de forma aislada, sino que se requiere un modelo de pensamiento que vaya más allá. Ello posibilitaría entender la relación entre las partes, el todo de un problema y sus acontecimientos, en medida que interactúan y cambian con el tiempo.

Para lograr lo anterior y aspirar a obtener mejores e innovadores resultados de la investigación educativa, particularmente considero que las instituciones educativas deberían

impulsar decididamente el trabajo interdisciplinario y no solo a manera de discurso. Durante los últimos años, estos esfuerzos por desarrollar nuevas formas de investigación han formado parte de marcos estratégicos que contemplan la creación de oportunidades con la promoción del desarrollo científico mediante la integración de grupos de trabajo interdisciplinarios y de colaboración interinstitucional desde una perspectiva de interpretación conjunta de distintas disciplinas. Sin embargo, se ha trabajado mayormente en opciones educativa de posgrados que paralelamente impulse la formación de investigadores pero desde perspectivas disciplinares.

Desde una perspectiva institucional, la interdisciplinariedad se pudiera mirar como un llamado de las disciplinas para extraer e interpretar lo que cada uno ofrece para resolver problemas específicos, esto les permite la generación de redes y grupos de trabajo que colaboren de forma necesaria en bien de los problemas educativos, donde uno de los elementos que ha permitido lo anterior, es la rápida expansión de las tecnologías en las actividades científicas de las instituciones y con ello establecer mecanismos para difundir y utilizar el conocimiento con mayor rapidez. Si el trabajo interdisciplinario significa la participación de diversos individuos, uno de sus retos a superar es el trabajo en grupo y el logro de sus interacciones, específicamente por las diferentes culturas y marcos de referencia, métodos y objetivos en las disciplinas, diferencias de lenguajes, sumándoles impedimentos institucionales.

Como uno de los obstáculos a vencer es la comunicación entre las ciencias en la colaboración entre disciplinas donde los científicos debieran preocuparse por el lenguaje que utilizan y utilizar la idea de poder estudiar y entenderse mediante lenguajes comunes (González Casanova, 2009). Lo anterior implica asumir la posición de que estos obstáculos estarán presentes y el esfuerzo de ser flexible en cuanto a lenguajes para lograr una mejor comunicación entre las disciplinas.

Una buena interdisciplinariedad depende básicamente de la racionalidad comunicativa y la comprensión. Significa que los participantes son capaces y dispuestos a difundir su disciplina y su impacto para el público general (Wille, 2008), ya que está fuertemente arraigada en los valores, intereses y prácticas que se encuentran en estas instituciones educativas. La literatura de los estudios interdisciplinarios muestra el difícil reto para los individuos inmerso en las culturas disciplinarias y las rutinas para trabajar juntos hacia una planificación interdisciplinaria y el aprendizaje colaborativo. Para vencer dichos retos deben crearse mecanismos que generen la auto-motivación, provocar el gusto por lo desconocido en el científico (Payne, 1999). Además, la integración disciplinaria significa un replanteamiento que no se limitan a poner juntos o a separar los conocimientos. Tiene la característica del desarrollo científico que no resulta de la voluntad y de los acuerdos de un grupo de investigación y que puede constituir una pretensión metodológica (García, 2006).

Respecto de los impedimentos institucionales, si se habla de impulsar la investigación interdisciplinaria con el fin de potenciar la capacidad de resolución de problemáticas y responder de forma pertinente las necesidades del entorno, que tan relevante es propiciar las condiciones favorables para desarrollarla investigación y promover la integración de académicos a proyectos de investigación de carácter interdisciplinario. Para saberlo, se requiere establecieran estándares de calidad académica que midan la producción científica.

El mismo carácter interdisciplinario que conjugue los diversos saberes y las formas de abordaje de los fenómenos, requiere la promoción comprometida del desarrollo de

proyectos y la participación de personas con una visión innovadora, que busque cumplir con la meta esperada de elevar la calidad de la producción científica y fortalecer el desarrollo de la investigación interdisciplinaria y no solo esperar que esto se logre, con tener una planta de investigadores con niveles más altos de escolaridad y con presencia en un Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Se debería ir más allá del discurso en los Plan de Desarrollo Institucional con estrategias para el desarrollo de la investigación mediante acciones apoyadas por la definición de políticas de fomento a nuevas alternativas de investigación (Universidad de Sonora, 2009).

Una buena iniciativa institucional es la conformación de posgrados y actividades que trabajen bajo el enfoque interdisciplinario, en el sentido de la importancia de continuar con la creación y consolidación de la investigación interdisciplinaria que permita tener un papel más activo para enfrentar de manera más sistemática y organizada las diversas problemáticas. Además, se observa la carencia de parámetros e indicadores de complejidad para analizar la calidad de las investigaciones y de sus efectos en la práctica.

El contexto del siglo XXI de gran complejidad social, de un dinamismo y diversidad, que demanda el avance de las fronteras del conocimiento científico, se le exige a la investigación educativa mejorar continuamente sus procesos y resultados, acciones y estrategias. Es por ello, que utilizar un nuevo enfoque, implica de modificaciones sustantivas en los objetos de estudio, la formulación de nuevas preguntas de investigación, así como recurrir a distintas teorías y métodos de indagación (Latapí Sarre, 2007). Si las teorías educativas logran concebirse como dinámicas, entonces la acción investigadora debe someterse a procesos de construcción y reconstrucción continuos, donde se diseñe y se desarrolle desde determinada manera de mirar, concibiendo la teoría como una mirada y el paradigma como una forma de mirar (Gros Salvat, 2008).

Mirar en lo complejo: Alternativas para la investigación educativa

Hoy en día, la investigación educativa de carácter positivista es objeto de fuertes cuestionamientos por parte de una visión emergente y crítica de las ciencias sociales, en la cual se cuestiona principalmente, el reduccionismo que se practica, razón por la cual se cree no ha sido posible explicar las diversas situaciones del complejo contexto educativo, asumiendo el uso de métodos que limita el abordaje de lo complejo e interdisciplinario de los diversos escenarios y problemas contemporáneos.

Una gran innovación en la investigación educativa para comprender fenómenos complejos seria lograr construir objetos de estudio que sirva como un punto de encuentro de muy diversas disciplinas. Esto posibilita un cambio de paradigma que requiere de investigaciones que contemplen la aportación de diversas disciplinas (Latapí Sarre, 2007), centrando el interés en las articulaciones de dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento simple analítico (Gilbert, 1999).

La investigación educativa percibe una complejidad entre sus fenómenos que resultan comportarse como diversos y cambiantes, lo que plantean al científico una dificultad epistemológica que permita abordar desde diferentes disciplinas y métodos. La educación se mueve por hechos y contextos interactivos, dinámicos y complejos que demandan renovar de forma innovadora las intenciones de practicar la investigación de una manera más comprometida para atender las necesidades de conocimiento bajo el enfoque de la complejidad (Carrizo, 2004), donde se hace indispensable para lograrlo, la complementariedad de los estudios interdisciplinares.

El uso del paradigma de la complejidad para el estudio de una realidad requiere la participación de un equipo de investigadores que aporten el arsenal conceptual y metodológico de las diferentes disciplinas para afrontar el problema desde una perspectiva comprehensiva (Suárez, Juan Luis; Bar-Yam, Yaneer, 2008). Dicho paradigma consiste en una representación de un recorte de la realidad, conceptualizado como una totalidad organizada en la cual sus elementos no son inseparables y no pueden ser estudiados aisladamente (García, 2006), y que parte de la necesidad de una mirada al menos interdisciplinar en la investigación educativa mediante la integración de un equipo que trabajen bajo un marco conceptual y metodológico común, derivando una concepción compartida para definir la problemática a estudiar.

Más allá de conformar un equipo interdisciplinario vista como modalidad de investigación, el estudio de fenómenos complejos implica una posición epistemológica y una cierta concepción de la realidad(García, 2006). Por lo tanto un fenómeno complejo exige una estrategia de pensamiento reflexiva, no reductiva, polifónica y no totalitaria que requiere replantearse la dinámica misma del conocimiento y del entendimiento científico (Gilbert, 1999).

La posición epistemológica es precisamente uno de los principales obstáculo que Carrizo (2004) señala respecto a la dificultad de manejar diversos los paradigmas del conocimiento, debido a una posible nula experiencia en la incursión a nuevos campos de conocimiento, a pesar de mantener una actitud de colaboración y una disposición intelectual para transgredir los límites disciplinarios.

La investigación educativa contemporánea debe asumirse como una vía para estudiar sus fenómenos desde una perspectiva compleja. La complejidad es una forma de acercarse a los problemas y proponer soluciones desde un punto de vista muy novedoso que corresponde a la idea de que hay relaciones interactivas en los fenómenos, que requiere de comprender las relaciones que hay entre elementos. Su importancia radica en que no es posible explicar totalmente el comportamiento de un fenómeno a través de un solo elemento, sus relaciones y las interacciones en él, dado que siempre existen nuevas y múltiples reacciones que generan nuevos tipos de comportamientos (González Casanova, 2009). Existen necesidades de la ciencia, como el campo educativo que requieren aplicar esta forma de acercarse a los problemas que de forma tradicional siempre quedaran limitadas a conocerse.

En ese sentido, bajo una actitud reformista en las ciencias y el intento de transformar la racionalidad científica surge la complejidad como una alternativa de investigación. Sus principios epistemológicos permiten reunir a científicos de diversos campos de conocimiento interesados en adoptar nuevos modelos teóricos y metodológicos que permitan elaborar teorías más ajustadas de la realidad. Entre los valores epistémicos que motivan esta reforma del pensamiento se distinguen el conocer para innovar y para repensar lo conocido o pensado (Romero, 2002).

El paradigma de la complejidad opera de forma integradora bajo la posibilidad de conformar un marco teórico global que encuadren a todas las demás disciplinas y lograr una comprensión integral para alcanzar el objetivo de elaborar un conocimiento unificado, y global de los fenómenos (Romero, 2002). Esta visión permite indagar en explicaciones emergentes de estructuras nuevas o más complejas a partir de lo imprevisible o aparentemente aleatorio, logrando la comprensión de lo dinámico, fundamentado en que busca la solución mediante el análisis y la consideración del todo y no de la suma de las partes. La parte que se estudia tiene que reunir las propiedades del todo para considerarla compleja y buscar las unidades

de análisis necesarias para emprender el estudio de un nuevo modo, a partir de establecer la relación entre esas unidades de análisis, donde lo importante son las relaciones entre los componentes del sistema que es abiertos, incompletos, inacabados y en evolución (Maldonado, 2008).

Se asume que dicho paradigma no siempre ha sido bien aceptado y en realidad todavía están muy poco incorporados a la investigación educativa y al propio pensamiento pedagógico. Sin embargo, los problemas multidimensionales crean la oportunidad de explorar alternativa que permite conocer las propiedades de las partes que solo pueden entenderse desde el contexto en el que emergen, desde un pensamiento contextual que asume que lo complejo nade de la multidimensionalidad de la realidad (Gros Salvat, 2008).

En ese sentido, Sotolongo y Delgado (2006) señalan que el paradigma de la complejidad puede desarrollar constructos teóricos para su conceptualización y caracterización empírica como patrones de interacción social como prácticas colectivas abordadas desde una posición epistemológicamente contextualizadora.

La comprensión del fenómeno complejo pasa por la integración de esos distintos saberes y formas de acercarse al conocimiento de la realidad que se manifiesta en la construcción misma del mismo y la conciencia que emerge de las prácticas y dialécticas colectivas e individuales y de interacciones comunicativas (Permana, 2003). Ello implica la necesidad de reivindicar al investigador educativo como sujeto pensante, actuante, creador y constructor de conocimiento a partir de su comprensión por los fenómenos complejos, haciendo uso pertinente de nuevos paradigmas. Además, destaca la presencia de escenarios que requieren de otras metodologías para abordarlos, interpretarlos y comprenderlos.

El paradigma de la complejidad abriría las puertas a profesionales y disciplinas, unidos en el deseo de investigar a la educación. Para ello es de gran importancia la toma de conciencia de identidad, definición de objetos de estudio y métodos de investigación con consideren la incorporación de profesionales de muchas disciplinas (Latapí Sarre, 2007).

Conclusiones

La investigación educativa tiene el actual desafío de participar decididamente con aportes más significativos y generados a través de la promoción de nuevas miradas y formas de abordaje a los problemas, obligado en función de los síntomas de agotamiento en la capacidad explicativa.

En el contexto en que se encuentran inmersas las ciencias sociales, con nuevos paradigmas que demandan un giro en el tratamiento de lo social y la búsqueda del conocimiento, la investigación educativa refleja un similar escenario que parte de la crítica social, manifestando una necesidad del replanteo de los paradigmas teóricos y de adecuadas metodologías de investigación, así como concientizar al científico desde un plano crítico y comprometido con la significación social.

Esta reflexión consiste en constituir un porque es necesario formar una mirada compleja de los fenómenos educativos. Sin embargo, transformar el estudio del hecho educativo mediante el paradigma de la complejidad es algo que no va ocurrir de la noche a la mañana. Esto se debe a la resistencia al cambio que es un fenómeno muy humano, que requiere de un renovado pensamiento científico que posibilite el abordaje teórico y metodológico de lo complejo.

La investigación educativa, precisa de implementar nuevos criterios para redefinir como responder a los retos actuales de la ciencia y establecer un punto de partida para

emprender la búsqueda de formas más productiva para la investigación científica. Además, el desarrollo de la investigación requiere del crecimiento, actualización y renovación de investigadores inmersos en los nuevos paradigmas.

A pesar de los diferentes obstáculos para lograr que la investigación educativa contemple alternativas de paradigmas y enfoques, esencialmente se requiere de un pensamiento que se entienda como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer, algo muy similar a lo que Zemelman (2002) describe como la forma epistémica de abordar un problema que permita reconocer diversidades posibles. Asimismo, los estudios de la complejidad implican un tipo de división del trabajo intelectual distinto, debido a que aborda problemas que se dan en distintas disciplinas y nacen a partir de distintas disciplinas, implicando un distinto tipo de interacción no regulado ni determinado desde ninguna disciplina (González Casanova, 2009).

La investigación educativa, entendida como una categoría de la investigación en ciencias sociales, tienen el fin de producir o descubrir nuevos elementos teóricos como respuesta a la crisis actual delos paradigma establecido en las ciencias sociales, propuestas teóricas y metodológicas alternativas que se manifiesten desde diferentes posiciones con al menos una perspectiva interdisciplinaria. Estos nuevos paradigmas revitalizan a las ciencias sociales y auguran nuevos tiempos para la investigación educativa desde una reevaluación que Lee (2005) señala debe ser en los supuestos de la ciencia clásica y con ello se logre comprometerse activamente en una reconceptualización de los objetos de estudio, los métodos de análisis, y los objetivos de investigación.

Para finalizar considero pertinente recordar y comprender las recomendaciones que Latapí Sarre (2007) señalaba para el futuro de la investigación educativa:

"Demos preferencia a proyectos radicales, proyectos heterodoxos que rompan con lo establecido. Si lo establecido no está dando resultado demos el salto a lo heterodoxo, sería una locura hacer lo mismo una y otra vez y esperar obtener resultados diferentes repitiendo rutinas que sabemos son ineficaces" (p.14).

Las nuevas miradas, posturas y formas de abordar el fenómeno educativo requieren de la identificación y comprensión de aquellos aspectos específicos que afectan y frustran su desarrollo para el abordaje del hecho educativo que demanda el análisis científico. De ahí la importancia de reflexionar sobre la responsabilidad que las ciencias sociales debe asumir en función de compartir su experiencia e implicaciones con la investigación educativa.

Referencias Bibliograficas

Ander-Egg, E. (1999). Qué es y qué no es la interdisciplinariedad. En E. Ander-Egg, *Interdisciplinariedad y educación* (págs. 25-42). Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Brewer, G. (1999). The Challenges of Interdisciplinarity. En P. Sciences, *The Theory and Practice of Interdisciplinary Work* (págs. 327-337).

Carrizo, L. (2004). EL investigador y la actitud transdisciplinaria. Condicions, implicancias, limitaciones. En *Transdisciplinariedad y complementariedad en el analisis social* (págs. 46-65). UNESCO.

Castañeda Figueiras, S. (2010). *Investigación e Innovacion Educativa. Castañeda Figueiras, S. y González Lomelí, D.(Coords).* Hermosillo, Sonora: Cengage Learning.

De Alba, A., & Glazman, R. (2009). *Que dice la investigación educativa* (Vol. 1º). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentos de la investigación interdisciplinaria.* Barcelona, España: Gedisa.

Gilbert, J. (1999). *Complejidad en Ciencias Sociales: ¿Tema matemático, filosófico, científico o de jerga postmoderna?.* Revista Integra.

González Casanova, P. (2009). De la multi a la transdisciplina o la ruptura de las fronteras imaginarias [Video]. *Primer Coloquio Internacional de Otoño. Conferencia inaugural. Ciencias Sociales y complejidad.* Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Gros Salvat, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La produccion colaborativa del conocimiento: Educacion complejidad e incertidumbre.* Barcelona, España: Gedisa.

Hirsch, G., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Hoffmann-Riem, H., Joye, D., Pohl, C. y otros. (2008). The Emergence of Transdisciplinarity as a Form of Research. En *Handbook of Transdisciplinary Research.*

Latapí Sarre, P. (2007). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Conferencia de clausura. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa,* (pág. 16). Mérida, Yucatan.

Latapí Sarre, P. (2007). Palabras en el Seminario sobre Políticas Públicas "La educación que tenemos y la que requerimos". *Reflexiones Finales* (pág. 4). México, D.F.: El Colegio de México.

Lee, R. (2005). Cultural Studies, Complexity Studies and the Transformation of the Structures of Knowledge. En *Cultural Studies* (págs. 1-17).

Maldonado, C. (2008). *Complejidad y ciencias sociales desde el aporte de las matemáticas cualitativas*, En Cinta de moebio. pp. 153-170.

Payne, S. (1999). Interdisciplinarity: Potencials and Challenges. *Systemic Practice and Action Research.* Vol. 12, No. 2, pp. 173-182 (10).

Permana, S. (2003). Towards Complexity of Science.

Ramos Salas, J. E. (2005). La investigación educativa en Sonora. Una aproximación hacia el estado del conocimiento regional. En E. A. Carlos Martínez, D. González Lomelí, & L. A. Galván Parra, *Anuario de investigaciones educativas* (págs. 315-324). Unison.

Romero, C. (2002). *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo.* Universidad de Huelva, 1-10.

Sanjuan, M. (2005). *La complejidad en la ciencia.* Madrid, Universidad Rey Juan Carlos.

Sotolongo, P., & Delgado, C. (2006). Las Ciencias Sociales de un nuevo tipo. En P. Sotolongo, *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas Ciencias Sociales de nuevo tipo.* (págs. 79-94). Argentina.

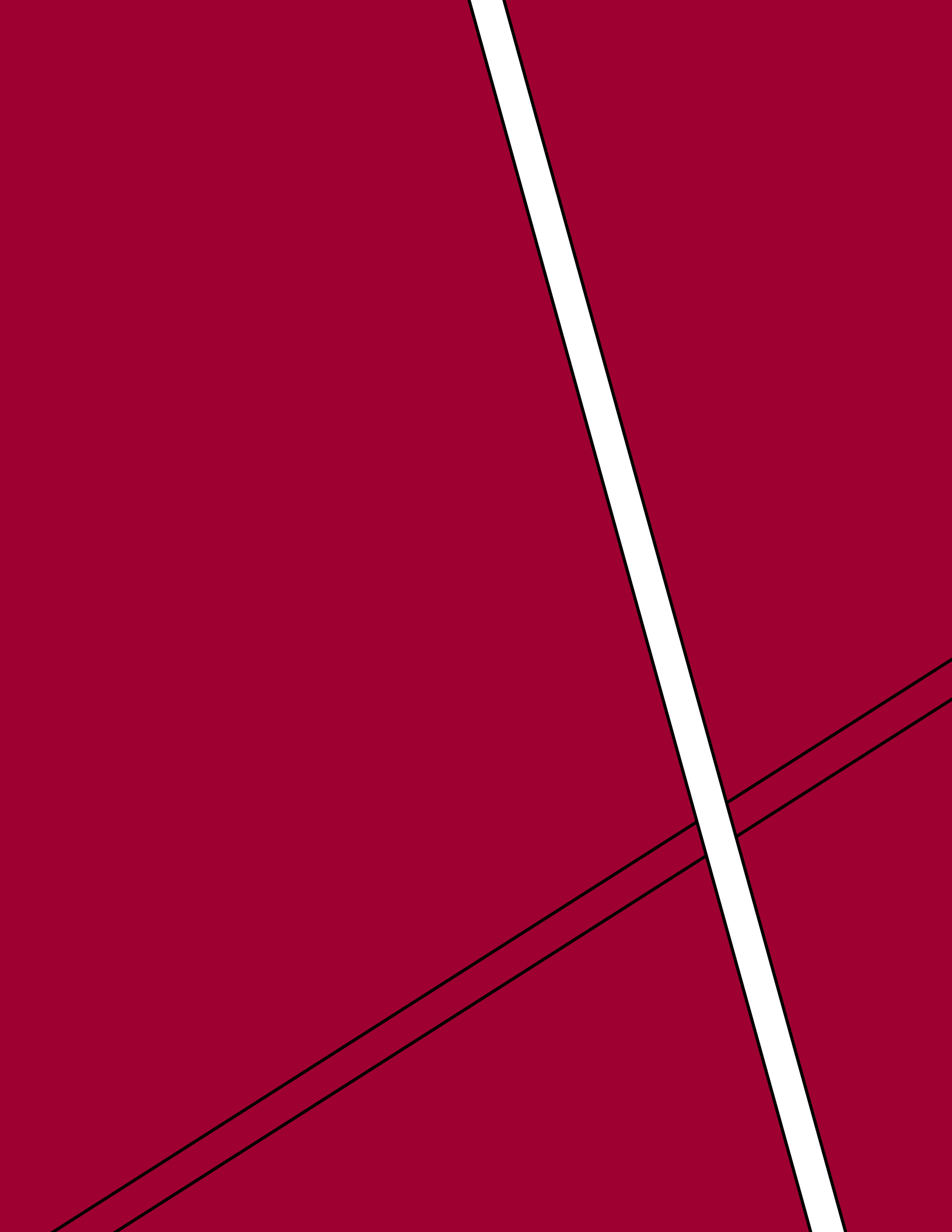
Suárez, Juan Luis; Bar-Yam, Yaneer. (2008). La complejidad y sus ciencias. Complejidad y escala en las organizaciones sociales. *Revista de Occidente.* No. 233, 1-10.

Universidad de Sonora. (2009). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009-2013.* Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.

Wille, R. (2008). Transdisciplinarity and Generalistic Science and Humanities. En P. Ecklund, & H. O., (edits) *ICCS, Springer* (págs. 62-73). Berlin, Alemania.

Yoshikawa, H. (2000). Reformation of scientific Disciplines. En UNESCO, *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment* (págs. 76-79). Inglaterra.

Zemelman, H. (2002). *Pensar teórico y pensar epistemico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México, D.F. Instituto pensamiento y cultura en América, A.C.



Capítulo 7

LA "INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA" PROPUESTA FORMAL PARA LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca
Joaquín Vázquez García

Introducción

Si tratáramos de comenzar esta introducción con una definición de "GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO", pudiéramos iniciar diciendo que es la práctica de la reutilización de procesos y soluciones que se han adquirido a través de la experiencia, información, conocimientos o habilidades fundamentalmente por búsqueda en fuentes externas e internas de quien o quienes generar este conocimiento. Esto sucede por la necesidad de acelerar el flujo de la información que tiene valor, desde los individuos a la organización y de vuelta a los individuos, de modo que ellos puedan usarla en crear el valor agregado que significa el conocimiento en si mismo.

Se sostiene que la Generación de Conocimiento debe tener un apellido: Generación de Conocimiento en la empresa, Generación de Conocimiento en la enseñanza, Generación de Conocimiento en las historia de las civilizaciones, por ejemplo. En el caso que nos ocupa, estamos hablando de la Generación de conocimiento en, por y para la educación. Esto determina la necesidad de entenderla como la generadora de un proceso en el que se perfilan algunos factores comunes y vitales como: Innovación, Capacidad de respuesta, Productividad y Competencia.

Lo anterior hace pensar en un proceso tanto cultural como tecnológico, porque sabemos que la cultura que no propicie y recompense el intercambio de conocimientos, no puede esperar, que la tecnología resuelva sus desafíos cognoscitivos. Hemos aprendido que en la administración del conocimiento se da siempre un cambio progresivo desde información al conocimiento, iniciándose en el dato, que resulta del análisis de una realidad o de los acontecimientos, que pasa a la información generada con datos organizados ubicados en el contexto, y llega al conocimiento cuando la información se hace significativa.

Entendiendo así la necesidad de ofrecer una propuesta al cómo investigar hoy en el marco de la crisis de paradigmas, a fin de generar conocimientos válidos y permisibles en el sistema educativo actual, se expone a la "Investigación Estratégica" como un constructo que presenta una posición tanto epistemológica como axiológica, en donde se resume la experiencia acumulada por los autores en el campo de la investigación. Es una posibilidad de acción para la proposición y desarrollo de trabajos que da al investigador la satisfacción de conocer la realidad que estudia en su verdadera dimensión y con la "subjetividad" que es imposible evitar, pero necesaria determinar y delimitar. Por ello, teniendo como objetivo el compartir la experiencia acumulada en el Centro de Investigación en Educación de Calidad CEINEDUCA, tanto en Venezuela como en México, usando "método estratégico" se asume la fenomenología que debe estar presente en el proceso de investigación educativa y el aprendizaje, apuntando hacia la necesidad de construir una nueva visión acerca de la investigación educativa para entender las complejas relaciones ontogénicas que definen el aprendizaje en el plano de la transdisciplinariedad, la cual se asume en este trabajo como una cosmovisión que se nutre de la ontología sistémica, la lógica dialéctica y el principio de la complementariedad. La validación progresiva del constructo, mediante la red establecida, permite el desmontaje paradigmático existente y la búsqueda de repuestas reales a problemas concretos, en los escenarios establecidos y con los actores en ellos involucrados.

Para nadie es un secreto que el mundo de hoy se caracteriza por las complejas interconexiones de orden político, económico, social y multicultural, las cuales se inscriben en una globalidad y en el juego contradictorio de las posibilidades del conocimiento en el contexto de una era planetaria. En la actualidad, el debate epistemológico en el campo de las ciencias sociales significa un gran desafío debido al abismo existente entre los valores sociales, la capacidad de la institución para crear nuevos espacios de reflexión y la propia complejidad del ser humano. Esto explica que el investigador de la realidad social debe pasar por desentrañar las complejidades presentes, tanto en el mundo del conocimiento objetivo, como en el plano de la subjetividad, entendida ahora como expresión emergente de la realidad creada, vale decir, las consideraciones de las manifestaciones de toda evolución mental, tanto individual como colectiva, lo que implica pensar y repensar la realidad desde una perspectiva investigativa profunda acerca de las relaciones existentes entre sujeto, realidad y conocimiento. Por ello se insiste en que pensar la investigación educativa y el aprendizaje desde una perspectiva transdisciplinaria se inicia con el planteamiento de una crisis del paradigma de la razón moderna, el cual se centra en un solo modo de ser, de pensar, de producir y de reproducir la vida, el hombre la humanidad tal como lo ha planteado Lanz (2004).

Destaquemos ahora, con mucha responsabilidad, que la transdiciplinariedad en la complejidad del aprendizaje, es un concepto sumamente denso y polémico, en tanto denota visiones particulares de los individuos y los grupos sociales en determinados contextos históricos, pues de este modo se pudiera definir el aprendizaje como la forma en que cada ser humano concibe y organiza su propia vida. Entonces el aprendizaje es una categoría cognoscitiva en evolución e indeterminada que emerge de la multipluralidad de expresiones de la vida misma. Por ello, la interdisciplinariedad en el campo de la investigación educativa supone construir una visión acerca de la realidad donde se integra en un solo contexto, métodos, enfoques y conocimientos disciplinares desde distintos campos del saber para guiar el aprendizaje sobre una realidad indeterminada. Implica además la interacción en

un plano de dimensiones humanas, tales como la experiencia, la comunicación, la dialógica y el intercambio del saber abordados desde distintos ángulos de la sabiduría humana. La interdisciplinariedad connota complementariedad, de allí que los cambios principales de la física moderna que condujo al nacimiento de un nuevo paradigma científico, surgen de la integración metódica de la matemática al campo de la física y, en consecuencia, se avanzó hacia una nueva epistemología de las ciencias, extendida luego a otros campos del saber.

La superación de la visión interdisciplinaria de la realidad conduce a una nueva forma de cómo abordar la problemática social y, en un contexto más específico, como intentar pensar la investigación educativa y el aprendizaje desde la transdisciplinariedad. El investigador de las Ciencias de la Educación está obligado a superar los límites de la realidad ingenua, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, penetrar en una nueva ciencia más universal e integradora, verdaderamente transdisciplinaria.

La transdisciplinariedad opera como una nueva cosmovisión para facilitar las aprehensiones de un fenómeno en un contexto más amplio, conformado por el aporte de distintas disciplinas, como la biología y la química, la matemática y la física, la antropología y la sociología. En todo caso, la perspectiva transdisciplinaria le permite al investigador educativo pensar y reproducir cosmovisiones emergentes, que den cuenta de las relaciones entre individuo, educación y sociedad, desde, hacia y más allá de las disciplinas. La intención formal es plantear la cosmovisión necesaria en atención a una ontología sistémica, una lógica dialéctica y el principio de la complementariedad.

Es importante recordar que la visión sistémica es un enfoque que se caracteriza por concebir todo objeto como una totalidad compleja, o como un componente dentro de un contexto complejo, evitando las visiones unilaterales o sectoriales y las correspondientes soluciones simplistas, todo ello con la finalidad de estudiar la composición, el entorno y la estructura de los sistemas de interés.

La ontología sistémica como postulado ordenador del paradigma de la transdisciplinariedad invita a pensar realmente de un modo nuevo el temario de la investigación educativa y el aprendizaje, puesto que en este plano el docente investigador debe partir de la premisa según la cual el enfoque sistémico es contrario al reduccionismo de la realidad, por lo tanto la investigación y el aprendizaje como categorías educativas son fenómenos que manifiestan trascendencia sistémica y holística, por lo que estas categorías cognoscitivas deben ser concebidas como una unidad viviente y dinámica que va más allá de los fenómenos aislados. Por ello, el significado y valor de cada uno de los elementos que definen la ontología de la investigación educativa y el aprendizaje, son eventos que se ubican en la fenomenología sistémica.

Es oportuno recordar ahora, que en la historia de la filosofía la dialéctica ha tenido acepciones distintas, que van desde la simple discusión a una característica de la realidad misma, como resultado o derivación de un devenir que surge de la supervisión de las contradicciones y oposiciones. Es así como Hegel y Marx se refieren a la dialéctica como lo inherente a toda realidad humana a cualquier nivel.

En el campo específico de la investigación educativa y el aprendizaje del hombre, para una mejor comprensión de las realidades del comportamiento humano, las cuales son de naturaleza compleja, la lógica dialéctica utiliza e integra en un modelo diferenciado del conocimiento cada una de las aristas de las manifestaciones, expresiones y sentimientos que

emergen como cosas nuevas que evolucionan y de las cuales hay que aprender. Lo anotado hace desembocar nuestra actividad mental en el enfoque hermenéutico dialéctico como el más natural y cónsono con la dinámica heurística espontánea que se da en el cerebro humano, que armoniza las contradicciones e interacciones de los hemisferios cerebrales y del sistema límbico en lo que hoy se conoce como una sola estructura. Por lo tanto, el enfoque hermenéutico-dialéctico facilita la comprensión del mundo desde una perspectiva originaria, en tanto permita rescatar el verdadero significado de la realidad en su génesis y evolución.

Apuntamos que la crisis de la razón moderna no es de la realidad, sino de los modos de pensarla y abordarla, debido a que ésta presenta toda una diversidad de niveles, tipologías y perspectivas donde el pensamiento transdisciplinar es un camino para comprenderla a plenitud. Visto así, el principio de la complementariedad refiere la capacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje, es decir, con un solo intento de captarla. La descripción más basta de cualquier entidad, sea física o humana se lograría al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, filosofías, escuelas, métodos y disciplinas. Debido a ello se comprende que la transdisciplinariedad se interesa por la dinámica de la acción inscrita en distintos niveles de realidades y se apoya en la aparición de nuevas lógicas, por lo que se nutre de la diversidad y de la enseñanza de la complejidad.

De modo tal que pensar la investigación educativa y el aprendizaje humano desde un enfoque transdisciplinar, es satisfacer el espíritu creador a través de la aventura del conocimiento educativo, que apenas se inicia, pero del cual el individuo va aprendiendo en el tiempo. Por esta razones, la aptitud transdisciplinaria del investigador, define, un paradigma situado en un meta nivel sistémico sobre la relación disciplinaridad interdisciplinariedad, que permite comprender las riquezas del diálogo multinivel y horizontal.

El trabajo que nos ocupa se inicio en la década de los años 90, es importante destacar la influencia del trabajo de Martínez (1996) y su abordaje cualitativo, tal vez una de las primeras propuestas formales en esta dirección. Las ideas de este autor, inspiradas en la propuesta formal hecha al respecto por Goetz y LeCompte (1988), quienes a nuestro juicio fueron pioneras en el abordaje cualitativo de la investigación, o por lo menos fueron sus trabajos los primeros que revisamos y pusimos en practica para la formulación estratégica que concretaríamos años más tarde.

En cuanto a investigación

El *homo sapiens* tiene necesidades y el medio, con el cual él interactúa, tiene los recursos. Las posibilidades de subsistencia y nivel de desarrollo dependen del conocimiento y uso adecuado de su potencial, típicamente humano y de las bondades de su entorno. De este modo entendemos por qué *el conocer* surgió indisolublemente ligado a la práctica vital y al trabajo del hombre, como un instrumento insustituible en su relación con el medio ambiente, al que procuraba (y procura) utilizar para su servicio. De allí surge la necesidad de conocer las cosas que rodean a la persona y que, en su conjunto, forman la realidad. Realidad que, es objetiva en el sentido de que está constituida por objetos o cosas entendiendo que una cosa o sustancia es algo que no tiene conciencia de sí, a diferencia de la persona, que se distingue precisamente por tenerla y por lo tanto se reconoce como sujeto pensante. Esto se explica porque la filosofía desde la antigüedad, considera el conocimiento humano

como uno de sus objetos de estudio y ha creado una verdadera *doctrina del conocimiento o gnoseología*; pero es a partir de la Edad Moderna, con el desarrollo de las ciencias durante los siglos XVI y XVII cuando esta doctrina se convierte en una disciplina filosófica específica e independiente, que en el siglo XIX recibe el nombre de "teoría del conocimiento".

Ahora bien, hay otro tipo de objetos que no son reales en el sentido físico del término sino que son ideales; por ejemplo, cuando se piensa en la idea de un cuadrado o un rectángulo. Al parecer, el problema de la realidad se refiere a la manera como el sujeto aprehende el objeto. Frente a esta incertidumbre, la posición filosófica conocida como el realismo sostiene que los objetos están ahí, independientemente de cómo la ve el sujeto. Sin embargo, la otra posición conocida en la historia de la filosofía con el nombre de idealismo dice que esto no es tan sencillo y afirma que las cosas no son independientes del hecho de ser pensadas; es decir, que los contenidos del pensamiento equivalen, o tienen una correspondencia, o simplemente son inseparables de lo que llamamos realidad.

En ambos casos inferimos que no hay conocimiento sin la externalidad de aquel que conoce. Sin embargo, ¿el conocimiento tiene su centro de gravedad en el sujeto o en el objeto? Parece que sujeto-objeto no es que están uno frente al otro sino que se implican y se exigen mutuamente. Los epistemólogos contemporáneos consideran que sujeto-objeto constituyen momentos dialécticos de un mismo proceso o, en otros términos, son dos polos de una realidad en relación dialéctica.

Se estructura así las respuestas gnoseológicas al conocimiento de la realidad. El interrogante sobre la posibilidad del conocimiento humano, es decir, sobre si el sujeto puede llegar a conocer verdaderamente lo que es real, ha concitado varias respuestas gnoseológicas. Una síntesis de ellas, comprende el: *Dogmatismo*, que da por supuesto que el conocimiento es algo dado e incuestionable. *Escepticismo*, que se sitúa en el otro extremo. Postura desde la cual se mantiene que el sujeto no puede aprehender el objeto; lo cual conduce a la abstención frente a cualquier juicio. *Subjetivismo,* que niega la validez universal del conocimiento para restringirla al sujeto que conoce y juzga. *Relativismo*, que considera que no hay tampoco ninguna verdad que tenga validez universal, pues ésta es siempre relativa; con una validez limitada. *Pragmatismo,* desde la cual se afirma que lo importante en el sujeto no es el conocer, sino el actuar, y que sólo desde la acción se llega a descubrir lo verdadero, que no es sino lo *útil,* es decir, aquella parte del mundo real que posee un valor práctico para la vida del sujeto.

Toma así fundamental importancia los aportes de Sabino (1992), uno de los autores más consultados por quienes hacen vida académica en el mundo de la investigación, y quien de alguna manera, inicia el "cambio paradigmático" que se genera, no sólo por la aceptación de sus ideas, tal vez por las posibles discrepancias, todo ello, si le comparamos con el trabajo de Taylor y Bogdan (1992). Todo ello llevo a muchos investigadores a plantear una "metódica" más próxima a su quehacer diario, como ejemplo podemos señalar los aportes en ese sentido hecho por Blandez (1996). Sin duda alguna estos cambios se evidencian en las nuevas propuestas hechas por Martínez (2000), quien resalta la responsabilidad que tenemos los docentes, tanto para el cambio de visión necesaria en materia de investigación, y la relación directa de ella con nuestra acción como docentes.

Este debate se direcciona en cuanto a la realidad presente en el abordaje de los trabajos de investigación, sea cual sea la intención de la misma. Conocimiento y realidad, métodos medios y procedimientos de abordarlas, mecanismos y sistemas de apropiación del conocimiento, constituyen una maraña semántica bajo la cual el investigador debe desarrollar su trabajo.

Entendemos y asumimos, que la "Academia" se ha encargado de dictar y determinar reglas muy claras para el proceder en esta dirección, pero responsablemente nos preguntamos: ¿son siempre tan claras como se requiere? La respuesta obvia es no, debido a que son producidas a imagen y semejanza de quienes las redactan. Este es un problema sobre el que podemos actuar muy comedidamente, pues la academia siempre se destaca por ser muy acuciosa en sus planteamientos, no se discute esto, pero si surge la interrogante ¿y el punto de vista del investigador?.

La Investigación estratégica

En el orden de las ideas expuestas con anterioridad, se debe comentar que generalmente ha preocupado la poca relación que existe entre el Motivo, el Método y la Metodología que se utiliza, sobre todo en el campo de la investigación social, en donde un desmedido culto al "Método Científico" ha determinado que en muchos casos el "Instrumentalismo" sea el factor relevante en las investigaciones desarrolladas. Una referencia obligada la podemos tener en trabajos muy serios y valiosos de investigadores quienes por mucho tiempo han sido lectura obligada, ejemplo de ello Tamayo y Tamayo (2001). En absoluto le planteamos como referencia para polemizar, todo lo contrario, de ellos hemos aprendido mucho, sobre todo hemos entendido la idea de que habiéndolo hecho muy bien, lo podemos hacer aun mejor.

Uno de los indicadores más preocupantes lo constituye la utilización de los conceptos "Población" y "Muestra" sólo en su acepción cuantitativa, sin relacionar social y realmente estos conceptos con los objetivos propuestos para la investigación desarrollada. Al indagar las razones de lo expuesto anteriormente se encuentra como un lugar común, la exagerada visión "positivista" que ha prevalecido en casi toda la formación que en "metodología de la investigación" se ha impartido, en donde se desarrollan pocos espacios para la discusión y el análisis de otros paradigmas en materia de investigación. Esto no lo señalamos por capricho, lo hemos evidenciado al estudiar con mucho detenimiento la calidad de nuestros postgrados (Muñoz, 1997, 2005).

No se trata de imponer por moda otros paradigmas o paradigmas emergentes, lo que se pretende es que se permita la reflexión y el análisis profundo del hecho a investigar, con relación a el mismo, a sus circunstancias y posibilidades, en el "Escenario" correspondiente y con los "Actores" que en el participan, entendiendo que los procesos de generalización no dependen de cómo se estudia el hecho, sino del hecho en sí mismo.

En el escrito que nos ocupa, y evidentemente en la posición de su autor, se conjugan tanto su experiencia como investigador, como su formación como planificador, y su convicción por la utilidad y posibilidad que tiene la "Planificación Estratégica". Lo que se presenta, no se valida en sí mismo sino en función de su posibilidad de uso, por ello se comparte no como una verdad acabada, todo lo contrario, se espera que el aporte que el lector haga, nutrirá la proposición hecha y sólo en su validación práctica encontrará su verdadera razón.

La "Investigación Estratégica" es un constructo que presenta una posición tanto epistemológica como axiológica, en donde se resume nuestra experiencia acumulada en el campo de la investigación, queriendo ser una posibilidad de acción para la proposición y desarrollo de trabajos que den al investigador la satisfacción de conocer la realidad que estudia, en su verdadera dimensión y con la "subjetividad" que es imposible evitar, pero si muy necesario determinar y delimitar. Para ello, se asumen de la Planificación Estratégica los conceptos básicos de: ESCENARIO; ACTORES; NUDOS CRÍTICO; VECTORES SOLUCIÓN. Para ello es necesario que el Investigador asuma un Rol de "ESTRATEGA" (Muñoz, 1999).

En el orden pragmático, la Investigación Estratégica requiere del planteamiento de las "Interrogantes Básicas", las cuales serán el punto de partida del trabajo de investigación, y encontrarán en los "Expertos de Uso", y los "Expertos Usuarios" su mayor apoyo. Los primeros suministrarán el sustento teórico y los segundos suministrarán la "data" requerida en el "Escenario" correspondiente. Es así como el discurso del Experto de Uso, se contrastara con la opinión del Experto Usuario, todo ello en función de los objetivos propuestos. Básicamente la Investigación Estratégica se plantea como una Investigación Cualitativa Etnográfica Participativa.

Lo que se desea compartir

Entendiendo a la Investigación Estratégica como una posibilidad de acción para la proposición y desarrollo de trabajos, que da al investigador la satisfacción de conocer la realidad que está estudiando, en su verdadera dimensión y con la "subjetividad" que es imposible evitar, pero si, muy necesaria determinar y delimitar, se planteó como objetivo, la aplicación y validación del constructo en estudiantes de postgrado y su utilidad en el campo de la investigación social. Se trabajó con estudiantes de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Maracay, Venezuela), desarrollando los conceptos básicos de escenario, actores, nudos críticos y vectores, solución, otorgándole a los Investigadores un rol de "Estratega", que tal como lo señalamos insistentemente, propenda al perfeccionamiento intencional, constructivo e integrador, que conduzca a los estudiantes a conseguir sus propios logros fundamentados en sus capacidades y potencialidades, relacionando su aprendizaje con las responsabilidades personales y sociales que le son propias, mediante su preparación para aportar soluciones concretas en su entorno profesional laboral; que en el caso de las Instituciones de educación, ésta agrupa además a un conjunto de individuos que quiera o no, están obligados a dar respuestas concretas a la crisis que confronta la educación.

Uno de los problemas existentes en relación al tema abordado, es el cómo decidir las definiciones conceptos principios y postulados que se deban formular para llegar a la concreción de los objetivos que se propongan. Se asume formalmente que las definiciones y postulados corresponden sólo a las personas diestras en el ejercicio o manejo teórico de los conceptos (Expertos de Uso), desestimándose la opinión de las personas avezadas en la materia, quienes tienen un dominio teórico-práctico de ella (Expertos Usuarios), opinión que se estima como interesante, importante y necesaria de ser tomada en cuenta.

Se consideran de la Planificación Estratégica los conceptos básicos de escenario y actores. La Investigación Estratégica requiere además del planteamiento de "Interrogantes Básicas", las cuales son el punto de partida del trabajo de investigación. Para ello debe encontrar en los "Expertos de Uso", y los "Expertos Usuarios" su mayor apoyo. Los primeros suministrarán el sustento teórico y los segundos suministrarán la "data" requerida en el "Escenario" correspondiente. Es así como el discurso del Experto de Uso, se contrastara con la opinión del Experto Usuario, todo ello en función de los objetivos que se proponga.

Visto así, el trabajo a desarrollar se organiza en tres etapas que conforman los motivos básicos del estudio realizado. La primera tiene como motivo conocer el discurso de los expertos de uso, en función de las interrogantes propuestas. La segunda etapa tiene como motivo conocer la opinión y punto de vista de los expertos usuarios en relación al objeto de estudio propuesto, buscando respuestas a las interrogantes planteadas. La tercera etapa tiene como motivo el análisis integral de toda la recopilación hecha, en función de

las interrogantes formuladas y sus respuestas, lo que le da cuerpo y sustento al trabajo presentado. Para lograr lo anterior se realiza un proceso de triangulación entre el discurso de los expertos de uso, la opinión de los expertos usuarios y la subjetividad del investigador.

La técnica a utilizar en la primera etapa es el análisis documental, definido como el estudio minucioso de las expresiones del lenguaje escrito, analizando los documentos para adquirir conocimiento sobre las personas que los redactan y mantienen al día, permitiéndonos comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen; en síntesis, es la técnica que permite la formación de conceptos y términos para producir conocimiento y dar forma a la fundamentación teórica del trabajo que nos ocupa.

En la segunda etapa se utiliza como metodología a la investigación etnográfica, la cual admite la experiencia subjetiva tanto del investigador como la de los participantes, ofreciendo así una oportunidad de comprensión del escenario analizado, permitiendo la descripción, interpretación y explicación de dicho escenario. Se escoge esta metodología debido a que se necesita de un grupo de alternativas que de una manera holística y a la luz de una acción interpretativa y reconstructiva de la realidad, que formulen descripciones de fenómenos globales en sus contextos para establecer interpretaciones y asociación de causas y consecuencias que afectan las esencias y el comportamiento presente. Los instrumentos y técnicas utilizados en esta etapa, serán fundamentalmente la observación participante, las entrevistas en profundidad y la encuesta.

En la tercera etapa, como ya se comentó se realiza una triangulación buscando intentar resolver las cuestiones (acercamientos y diferencias) entre paradigmas, posiciones, opiniones y puntos de vista que pudieran parecer contrapuestos o contradictorios, y aquellos en los cuales hay total coincidencia. Aún cuando a la triangulación propuesta (experto de uso, experto usuario, investigador) no se le encontraron antecedentes, la revisión de lo hecho y los resultados satisfactorios obtenidos, permite validar formalmente la intención propuesta, lo cual encontró en el trabajo realizado, una fuente de validación en acción, ya que se obtuvo resultados inmediatos de gran utilidad para el logro de los objetivos propuestos. Es oportuno señalar, que en todos los casos, el análisis y la interpretación de la información recabada es más laboriosa y delicada de la que se hace para un análisis estadístico, pero la riqueza de ésta hace que merezca la pena el trabajo realizado.

Algunos resultados

En un principio se destaca que uno de los resultados más visibles lo constituye la culminación exitosa de trabajos de grado, los aportes significativos de los mismos, y las líneas de investigación que de ellos se están generando, lo que pudiera concluir que el uso del constructo enunciado, resultó valido en estos procesos de investigación social.

Esto no sólo se expresa en los trabajos de investigación terminado, más que ello, en el cambio de actitud de los investigadores, al asumir su tarea no sólo por y para el cumplimiento de un compromiso académico administrativo. Resultó muy valioso el que se entendiera la existencia de dos tipos de experticia, la que tiene quien hace la teoría (experto de uso) y la que tiene el que la pone en práctica (experto usuario) porque evidenció cuanto tienen los individuos que aportar, cuando se les interroga como verdaderos sujetos de la investigación, en contraposición, a cuando sólo se les considera un "dato" más en la investigación.

De igual manera, al asumir el investigador su condición de "estratega" y la importancia que se le da a los conceptos de "Escenario" y "Actores" en contraposición a los clásicos de

población y muestra, determinan un proceder axiológico que resulta altamente sustantivo en el caso de la investigación social, ya que ha quedado claramente demostrado en el trabajo desarrollado, que entre los seres humanos, nadie es muestra de nadie.

Otra aproximación interesante se puede expresar en la concreción formal, que responsablemente podemos afirmar, en cuanto a que lo cualitativo y cuantitativo de la investigación, nada tiene que ver con la presencia o ausencia del "número". Lo estratégico de la investigación permite asumir, que es posible hacer el estudio estadístico más sofisticado y obtener resultados totalmente cualitativos, lo mismo que es posible hacer una "historia de vida" con resultados totalmente cuantitativos. Mucho de esto se podrá explicitar cuando se haga la exposición oral de lo que estamos compartiendo.

Por último, y debido a la limitante que significa el número de páginas posibles para este trabajo, se puede concluir categóricamente que la experiencia acumulada en una unidad de investigación, en el caso que nos ocupa la del Centro de Investigación en Educación de Calidad (CEINEDUCA) de la UPEL Maracay, puede y debe ser aplicada como apoyo a los estudiantes de postgrado. Éste es tal vez el mayor y mejor aporte que podemos hacer a nuestra universidad como equipo de investigadores, y en el caso particular de quien escribe, al tener más de treinta años de labor ininterrumpida en el área de la docencia en postgrado y la investigación. De igual forma, la conformación de una Red donde participan profesores de la Universidad Autónoma de Baja California, en México, favorece la concepción de una realidad contextualizada en otras condiciones de mundo, en la cual los actores poseen planteamientos distintos respecto a los producentes en el terreno pedagógico, dictados por una historia, geografía, ideología, economía, bienes culturales y un modelo educativo perteneciente a una dimensión social que a su vez enfrenta las lecturas de la realidad de manera particular y distinta; desdibuja a través de sus interpretaciones la realidad conocida por otros y la construye con apego a su marco posible de significados. Indudablemente dos o mas constructos políticos llamados países aportan miradas plausibles de los procesos formativos.

No se pretende presentar una idea acabada, todo lo contario, estratégicamente está en permanente construcción. Se quiere en esta oportunidad compartirla con un grupo de colegas, preocupados por el quehacer y el devenir de la investigación social en la formación y experiencia en el entorno académico universitario venezolano y mexicano.

En cuanto a la generación de conocimiento e innovación en el campo académico de la educación es necesario partir del asumir que la educación es un proceso social de crecimiento y cambio, de perfeccionamiento integral, constructivo e integrador, que debe conducir a las personas en su afán de conseguir su propia felicidad; está fundamentada en sus capacidades y potencialidades, relacionadas con las responsabilidades personales y sociales que le son propias al ser humano. Por ello, podríamos decir que la mejor educación es aquella que le permite al sujeto hacer uso consciente y reflexivo de sus facultades; lo que le deberá ayudar a enfrentarse a las dificultades de adaptación social que se le presentan tanto en su vida de convivencia general, como a lo largo de su actividad profesional.

Mucho se habla del tercer milenio y de las grandes expectativas que sobre él se generan, me preocupa sobremanera cómo en muchos casos, se le plantea desde una visión mágica, como si su sola llegada generará la solución a todos los problemas. Por ello comparto la posición de las personas interesadas en el tema, en cuanto al compromiso y reto que esta situación representa.

Visto de esta forma, con toda responsabilidad debo expresar mi convicción firme de que la única salida que nos queda es la de una verdadera participación. No podemos permanecer por más tiempos ajenos, ni a los problemas ni a las soluciones que urgentemente hay que desarrollar, no podemos permitir que sean otros los que piensen por nosotros, y mucho menos los que decidan.

Sabemos que la educación es un proceso social, en el que debemos estar involucrados todos los actores que en él participamos; pero ¿realmente eso es verdad? ¿Nos sentimos todos realmente participantes del proceso educativo venezolano? Lógicamente cada uno de nosotros tendrá una respuesta a su medida desde su propia comodidad, no es que la misma no sea válida, lo que pasa es que creo que es la hora de generar respuestas en colectivo, y en sintonía con la crisis que estamos viviendo.

La escuela de enseñar que ha estado presente por tantos años, y esa costumbre de llenar vasos, tal vez ha dado algunos resultados, pero frente al panorama visualizado, y a la esperanza enunciada, creo que es el momento de desarrollar la escuela de aprender, haciendo de la educación un verdadero proceso de encender carbones. Esto definitivamente no será posible si no se logra una verdadera participación.

Usualmente los niveles de participación que nos son permitidos, están más referidos al "opinar" sobre las cosas casi intranscendentes y en limitadas ocasiones a "actuar" sobre las dinámicas realmente importantes. Cuando hablamos de participar, se indica un accionar no sólo de forma, sino de fondo, en donde nuestra opinión y puntos de vista, sean tomados en cuenta en forma trascendente. Para ello se hace necesaria una condición importante: la capacidad y el conocimiento que poseamos para poder opinar con fundamento, lo cual depende íntegramente de nosotros. Sostenemos que todo paradigma asume, de por sí, el reto de la participación, sólo de esta manera se pueden conjugar los esfuerzos que redunden en el logro de los objetivos que se planteen. Los grandes cambios los generan las personas, pero es un esfuerzo muy grande si se constituye en tarea de unos pocos; son las mayorías constituidas las que están en posibilidad de generar cambios.

En este punto, es necesario recordar con toda responsabilidad, que ningún cambio será posible, si no se logra un cambio interior. Toda transformación comienza por nosotros mismos; si no creemos en ellos, y no estamos consustanciados con los mismos, ningún cambio podrá ser posible, esta es la fuerza de la participación, la cual no se puede decretar.

Un aspecto importante a la hora de determinar la participación, lo constituye la necesidad de plantear el espacio proactivo donde se ha de actuar, por ello es obligado determinar el escenario respectivo y los actores correspondientes. Este escenario no es necesariamente físico, ni los actores tienen que ser sólo personas, depende fundamentalmente de la definición que se haga de espacio proactivo, constructo que se ha establecido con la finalidad de iniciar una discusión, que permita enriquecer los postulados iniciales con los que se aborda el tema en estudio. Se hace necesario en cada caso la determinación específica del escenario en el que se quiere trabajar y establecer los actores que le corresponden, clarificando el cómo y en qué forma les corresponde actuar. Esto es vital, sobre todo por las grandes demandas de la Escuela de Aprender, la cual plantea todo un nuevo paradigma, que fundamentado en la realidad existente, propone los cambios que con urgencia se están demandando.

No puede ni debe existir una lección única frente a los espacios proactivos para la escuela de aprender, ya que en cada caso, y dependiendo de la respectiva realidad, se definen dichos espacios, sus condiciones y requerimientos, siendo el aprendizaje interactivo, cooperativo y permanente su condición más relevante.

Es por ello, que cada vez que se expone la idea de cualquier espacio proactivo para la escuela de aprender, no se podrán proponer ideas únicas, ya que la opinión del expositor será sólo una más de las posibles a considerar, siendo el interactuar permanente, tanto epistemológica como axiológicamente, lo que determinará el curso de acción. Nadie es poseedor de la verdad absoluta, cada uno de nosotros tiene una visión de la verdad, por lo tanto es necesario compartir con los interesados en la temática, a fin de lograr en conjunto, aproximaciones sucesivas a una verdad compartida.

Necesidad de un nuevo paradigma

Entendiendo que un paradigma es un conjunto de reglas y disposiciones, escritas o no, que establecen o definen límites e indican cómo comportarse dentro de los límites para tener éxito, asumimos que un cambio de paradigma es un cambio hacia nuevas cosas, un nuevo conjunto de visiones, que den a los viejos problemas soluciones nuevas.

Visto así, podemos destacar con toda responsabilidad, que la indagación hecha, tanto en su forma como en su fondo, apunta a la necesidad de un cambio radical en cuanto al enfoque que se le debe dar a la educación y a la forma como se está pretendiendo mejorar su calidad. Recordando aquello de que, no hay peor mentira que una verdad a medias, podemos decir, que aun cuando se evidencian serios esfuerzos de parte de las autoridades educativas, existiendo un equipo humano calificado que está poniendo todo su empeño en que las cosas mejoren, desafortunadamente todo lo hecho se limita a cambios superficiales, sin atacar el fondo del problema. Tal como nos lo hicieron saber muchos de los actores consultados: "hace falta un gran cambio de mentalidad".

Sin temor a equivocarse, podemos sostener que ni la calidad ni la excelencia, ni cualquier otro planteamiento que conduzca a un futuro mejor, podrá lograrse sin la formulación de paradigmas emergentes. No se puede hablar de soluciones únicas ni universales; por el contrario, en cada escenario y con los actores correspondientes, se deberán formular los cambios que la realidad existente demande. Lo que es general es la necesidad urgente de iniciar por un cambio de paradigmas, partiendo de la realidad, potencialidades y necesidades de cada cual, para así, por medio de la participación, proponer los caminos que conduzcan hacia la calidad.

Los cambios no pueden decretarse, ni imponerse de arriba hacia abajo

Una de las "situaciones anómalas" que se ha encontrado con más frecuencia, es la existencia de un sin fin de cambios que se han generado últimamente en el sistema educativo venezolano, los cuales provienen de diversos sectores, se podría decir que cada ente con poder, se ha empeñado en generar cambios, todos ellos bien intencionados pero la mayoría muy mal implementados.

En nuestra opinión, la mala implementación parte del hecho de que todo cambio decretado, es decir, impuesto por vía del decreto o la resolución correspondiente, sin un estudio real de los escenarios sobre los cuales va a actuar, y sin tomar en cuenta los actores correspondientes, hace que toda buena intención y fundamentación, corresponda sólo a la visión de sus proponentes. Esto es una verdadera anomalía, ya que es imposible que todos entiendan y asuman el pensar de unos pocos, mucho menos cuando le es totalmente ajeno.

Existe convencimiento de la necesidad de indagar con profundidad los escenarios en los cuales se van a proponer los cambios, haciendo una consulta amplia con todos los

involucrados, procurando así, que toda innovación se genere desde abajo hacia arriba, logrando una verdadera participación.

Es necesario definir los espacios proactivos correspondientes

La unificación de respuestas para todas las situaciones y todos los escenarios, aun cuando los participantes sean totalmente diferentes, ha sido una de las anomalías más frecuentemente encontradas. Quienes diseñan los "cambios", suponen que éstos deben ser desarrollados igualmente, con las mismas características e idénticos recursos, sin respetar las diferencias particulares de cada caso.

Esto hace que toda buena intención choque con la realidad en la que se espera que opere; no se trata de definir una respuesta particular para cada caso, sino de conocer y respetar las particularidades y así determinar la mejor manera de implementación. En nuestra opinión, esto se puede lograr, si quien diseña las estrategias determina con claridad el espacio proactivo correspondiente, y asume en los actores involucrados su capacidad, potencialidad, y necesidad de participación.

Insistimos en el derecho indiscutible que tiene el Estado y los organismos respectivos en proponer, diligenciar y promover los cambios que consideren necesarios, si son fundamentados en un verdadero proceso de evaluación que determine la pertinencia de dichos cambios, pero se debe tener en cuenta que, en principio, es la posición de "unos pocos", por eso es imprescindible conocer la posición de todos, a fin de que en conjunto se pueda llegar al logro de los objetivos comunes. Como se determina en el trabajo de investigación desarrollado, es imperante definir conceptual y operativamente los espacios proactivos, lo que en síntesis no es más que tener claro cada escenario, y saber quienes son los actores involucrados, para que con ellos y según la características particulares, se puedan poner en acción los planteamientos de cambios requeridos.

La idea de cambio substantivamente evaluada, el escenario claramente determinado, y los actores involucrados mediante una verdadera participación, son en razón de los resultados obtenidos hasta ahora, los ingredientes básicos para lograr con éxito los cambios requeridos y por todos deseados para el sistema educativo.

La evidencia encontrada permite resaltar la importancia de implantar cambios profundos en el proceder actual de la dirigencia educativa del país, tanto en el ámbito nacional como regional y local, asumiendo, primero que nada, la necesidad de estudiar con detenimiento los escenarios sobre los cuales esperan que se lleven a efecto los cambios programados. Al no poner en duda la buena intención con la cual se proponen dichos cambios, sólo nos queda pedir, que no se desestime la necesidad urgente de establecer con claridad, los verdaderos espacios proactivos en los cuales se espera surja la acción por ellos definida.

Referencias Bibliográficas

Blandez, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado.* Barcelona, España. INDE Publicaciones.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid. Morata.

Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación.* México. Trillas.

Martínez, M. (2000). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.* Bilbao. Desclée de Brouwer.

Muñoz, G. (1997). *Elementos teóricos sobre calidad para postgrado en el área de la educación.* Maracay. Instituto Pedagógico de Maracay.

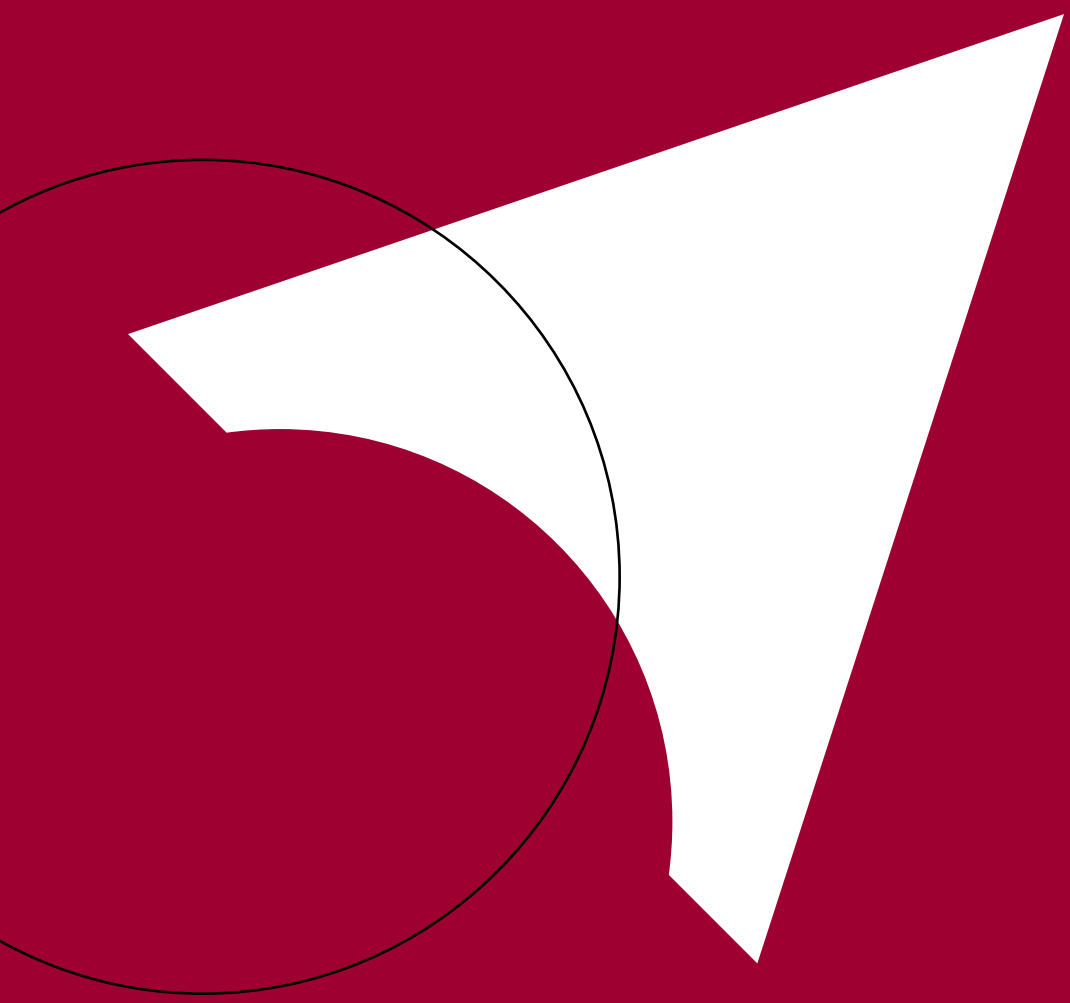
Muñoz, G. (1999). *Algo más que metodología: La Investigación Estratégica.* Mímeo. Maracay. Publicación de CEINEDUCA.

Muñoz, G. (2005). Elementos teóricos sobre calidad en postgrado. *Revista Iberoamericana de educación, versión digital.* Volumen 36-12.

Sabino, C. (1992). *El Proceso de la Investigación*. Ediciones PANAPO. Caracas- Venezuela.

Tamayo y Tamayo, M. (2001). *El Proceso de Investigación científica.* Ediciones Limusa. México.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona. Paidós.



Capítulo 8

LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS TAREAS

Carlos Marcelo García
Carmen Yot Domínguez

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo un cambio drástico en varias dimensiones de la práctica docente: en la planificación, en la enseñanza, en la evaluación, la tutoría, etc. Nuevos desafíos que están requiriendo del profesorado una readaptación de sus prácticas, conocimientos y creencias para adaptarse a los nuevos ambientes de aprendizaje.

En este artículo vamos a describir una investigación que hemos desarrollado en relación con una de las anteriores dimensiones: el diseño del aprendizaje de los alumnos. Diseñar la enseñanza a través de la secuenciación de un conjunto de actividades y tareas de aprendizaje de los alumnos, requiere en el profesorado un conocimiento profundo de la materia que enseña (G. Conole, 2008), así como el conocimiento didáctico del contenido que se requiere para transformar el contenido en conocimiento enseñable (Marcelo & Vaillant, 2010).

Según Koper & Bennett (2008), el diseño del aprendizaje hace referencia a las actividades de aprendizaje que son necesarias para obtener unos objetivos de aprendizaje en los alumnos, y en la mayoría de los casos incluye actividades cuidadosamente secuenciadas de acuerdo con algunos principios pedagógicos, así como los recursos y mecanismos de apoyo necesarios para ayudar a los alumnos en su desarrollo y comprensión. El diseño del aprendizaje define expresamente bajo qué condiciones las actividades de aprendizaje tienen que ser realizadas por los estudiantes para permitirles lograr los objetivos de aprendizaje determinados (G. Conole, 2007; R. Koper & Olivier, 2004).

Por otra parte, tal como afirma Cameron (2007), el término diseño del aprendizaje se refiere a un método general y comprensivo de descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje que, según Dalziel (2009), puede ser considerado como una meta-teoría de educación, o con más precisión, una teoría descriptiva de las actividades educativas y procesos. Laurillard & McAndrew (2002) sugieren que un diseño de aprendizaje es más transferible cuando no se descontextualiza de forma que las condiciones de aprendizaje que identifica el diseño pueden ser más transferibles (D. Laurillard, 2006).

Cuando un docente diseña el aprendizaje de los alumnos, lo que está haciendo es una representación o anticipación de una secuencia de actos, procesos y relaciones que comunica a otros docentes y al alumnado cuál es el itinerario a seguir para aprender un determinado contenido o competencia (G. Conole, 2008). Así, todo diseño de aprendizaje proporciona un marco para describir estrategias de enseñanza- aprendizaje y por lo tanto se convierte en un método que permite su fácil intercambio (Weller, 2007). Al ser compartidos, los diseños del aprendizaje pueden servir como un modelo o plantilla adaptable por cualquier profesor para desarrollarlo en su propio contexto (Agostinho, 2006), así como, puede ser fuente de inspiración y orientación a otros docentes en el proceso de creación de nuevas actividades de aprendizaje y ayudar a los estudiantes en las actividades complejas dirigiéndolos por la secuencia de actividad (Leanne Cameron, 2009; L. Cameron, 2009; G. Conole, Weller, Wilson, Nixon, & Grace, 2007).

Como vemos, el término "diseño del aprendizaje" puede referirse al **proceso** de planificación, estructuración y secuencia de actividades de aprendizaje y al **producto** del propio proceso de diseño. El *Joint Information Systems Committee* (JISC, 2006) diferencia entre los términos diseño para el aprendizaje y diseño del aprendizaje. El primero se refiere al proceso de diseño, planificación y organización de las actividades de aprendizaje como parte de una sesión o un programa, mientras el segundo es el resultado, los diseños de aprendizaje o patrones resultados del proceso de diseño cuyas funciones, como venimos reseñando, son:

- Representación exacta de la práctica existente. Capacidad de representar los elementos esenciales de una actividad de aprendizaje o una secuencia de actividades para que los profesionales y otros interesados pueden entender lo que está implicando;
- Orientación útil para la práctica futura. Capacidad de estructurar o guiar en tiempo real las actividades.

Beetham (2004), por su parte, distingue entre "Learning Design" para referirse al proceso de diseño y "learning design" (minúscula) para referirse al producto, resultado del proceso de diseño. Así, el diseño del aprendizaje o "Learning Design" podría de manera más formal ser definida como la planificación, estructuración y secuenciación de las actividades de aprendizaje, y el "learning design" como el plan, la estructura o secuencia que resulte.

Un diseño del aprendizaje tiene la intención de documentar y describir una experiencia de enseñanza-aprendizaje para permitir que los profesores la entiendan y sean capaces de reutilizarla en su contexto de enseñanza de algún modo. La idea de utilización de los diseños del aprendizaje como medio para compartir las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje está ganando interés. Beetham & Sharpe (2007) proporcionan una descripción valiosa del actual desarrollo en esta línea de investigación revisando los aspectos relativos al diseño del aprendizaje, a su intercambio y reutilización.

Sin embargo, como señalan Falconer & Littlejohn (2006) un diseño del aprendizaje sólo puede ser compartido si se trata de una representación que facilite toda la información que los profesores necesitan para llegar a entenderla, proporcionando detalles de los elementos constituyentes de toda actividad de aprendizaje como las tareas de aprendizaje, recursos y apoyos que son necesarios (G. Conole, 2008; Oliver, Herrington, Herrington, & Reeves, 2007), y, según Koper (2005), proporcionando el medio de ilustrar el diseño subyacente inherente a cada práctica de aprendizaje y que es más genérico que la práctica en sí misma.

2. Metodología

2.1. La muestra

El profesorado que ha participado en esta investigación lo han conformado un total de 58 docentes de las diferentes universidades andaluzas, así como de la Universidad de Chile, específicamente de la Facultad de Medicina. Mayoritariamente los docentes pertenecen a la Universidad de Sevilla (23) y Universidad de Huelva (12). Además, conocemos que 30 de ellos fueron mujeres y 28 hombres.

Del total del profesorado participante, la mayoría (24) corresponden a la rama de Ciencias de la Salud (fundamentalmente Medicina y Enfermería). En segundo lugar se sitúan los docentes de Arquitectura e Ingeniería con un total de 15 docentes participantes en el estudio. Con una menor presencia aparecen los docentes correspondientes a Ciencias Sociales (Pedagogía, Psicología, Historia…), así como a Ciencias (Biología, Matemáticas, Química…).

La selección de la muestra ha sido intencionada, ya que nos interesaba acceder a docentes con una trayectoria consolidada en la universidad, así como con capacidad innovadora contrastada. La selección de estos docentes se ha realizado mediante diferentes procedimientos. En primer lugar intentamos identificar prácticas innovadoras desarrolladas por docentes a partir del envío de cuestionarios a departamentos de las diferentes universidades andaluzas. Dado que este procedimiento no aportó la información que necesitábamos, procedimos a indagar entre el profesorado participante en proyectos de innovación docente financiados por las diferentes universidades. De esta forma hemos seleccionado casos representativos de las diferentes ramas del conocimiento y con experiencias docentes innovadoras que pudieran constituir ejemplos para el resto del profesorado.

2.2. Técnica de recogida de datos

La recogida de datos en nuestro estudio se ha llevado a cabo mediante entrevistas individuales semiestructuradas con cada docente que constituye nuestra muestra de estudio. Una vez identificado un docente por su trayectoria destacada en innovación docente, concertábamos una entrevista. La finalidad de la entrevista consistía en que los participantes describieran una secuencia de aprendizaje que habitualmente planifican e implementan para el desarrollo de la materia que imparten, incidiendo en las actividades que realiza el alumnado, el rol que asumen estos y el propio docente y los recursos que se emplean para apoyar el aprendizaje de los alumnos. A lo largo de la entrevista se pretendía conocer e identificar, por ello, al menos los siguientes elementos del diseño del aprendizaje:

- Contexto de la actividad: sus objetivos, resultados de aprendizaje esperados, prerrequisitos, contenido, ambiente, tiempo y dificultad.

- Actividades que realizan los alumnos: tipo (asimilativa, manejo de información, adaptativa, comunicativa, productiva, experiencial), técnica (portafolio, examen, ensayo, mapa conceptual, role playing, debate, ejercicios...), interacción (individual o en grupos), roles (alumno individual, alumno en grupo, asesor, mentor, facilitador, moderador...), recursos (simulaciones, textos, audiovisual, páginas web, correo-e...), evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa).

Hablamos de entrevista semiestructurada dado que los entrevistadores disponíamos de un guión de entrevista, a modo de orientaciones sobre las preguntas a realizar. El guión de entrevistas seguido fue elaborado con anterioridad al encuentro con los docentes y siguiendo las recomendaciones de Goetz & LeCompte (1998), a saber: a. las preguntas relativas al mismo tema se disponen en grupos y b. la secuenciación de las preguntas aseguran la exhaustividad de las respuestas y, al mismo tiempo, minimizan la repetitividad, la fatiga y el aburrimiento del entrevistado y del entrevistador.

Todas las entrevistas se grabaron en audio y tuvieron una duración media de 90 minutos aproximadamente, dependiendo de la complejidad de cada una de las secuencias. Una vez finalizada cada una de las entrevistas, el equipo de investigación trabajó para trasladar la secuencia descrita en las entrevistas a un documento estándar que permitiera reconstruir y comprender cada secuencia de aprendizaje.

Datos generales y de identificación de la secuencia de aprendizaje	Curso en que se desarrolla la secuencia. Asignatura y duración de la asignatura. Créditos teóricos y prácticos. Años impartiendo la asignatura. Localización: en qué momento se enmarca la secuencia en el programa. Ratio o número de alumnos que participan.
Planteamiento general de la secuencia de aprendizaje	Origen y motivación: ¿qué les llevó a plantearse organizar su enseñanza a través de esta secuencia? ¿por qué lo hicieron, cuál fue la motivación? Diseñador: ¿quién diseña? ¿se hace de forma individual o se hace en equipo? Tiempo de preparación:¿cuánto tiempo de preparación le lleva al profesor diseñar la secuencia? Materiales: ¿qué materiales utiliza el profesor en el diseño de la secuencia? Duración de la secuencia de aprendizaje: ¿qué tiempo lleva planificarla y desarrollarla? Objetivos de aprendizaje que se persiguen: ¿qué objetivos se persiguen? ¿qué competencias desarrollará el alumnado? Prerrequisitos: ¿qué deben conocer ya los alumnos? ¿y los docentes?

Descripción pormenorizada de la secuencia de aprendizaje	Para cada actividad: Carácter: obligatoria/opcional Objetivos. Duración: Diferenciar entre el tiempo de trabajo autónomo y con el profesor. Participantes y roles: qué hacen los alumnos y los profesores. Interacciones: qué tipo de interacciones se producen entre alumnos (grupos de trabajo, en su caso indicar forma de agrupamiento) y con los profesores. Distribución y uso del espacio: qué espacios se utilizan y para qué. Recursos que se utilizan (humanos, digitales, documentales, audiovisuales, materiales…). Especificar si los materiales son propios o no Resultado (producto) previsto de la tarea Evaluación de la actividad (clima evaluativo) A nivel general: Secuencia de las actividades: Cómo se interrelacionan unas tareas con otras, el orden es importante o no, hay condición para pasar de una tarea a otra. Evaluación de la secuencia de aprendizaje.
Puesta en práctica de la secuencia de aprendizaje	Uso de la secuencia: recomendaciones para otro profesor que vaya a utilizarla. Identificar las dificultades que tanto alumnos como profesor se suele encontrar en el desarrollo de la secuencia. ¿cómo prever estas dificultades y qué hacer para superarlas? ¿Qué tiene de positivo enseñar de esta manera? ¿Están satisfechos con esta forma de organizar el aprendizaje de los alumnos? ¿Han realizado alguna formación para prepararse en el uso de los aspectos técnicos o didácticos de la secuencia?

Tabla 1. Guión de entrevista.

2.3. Construcción del sistema de categorías

Como hemos comentado anteriormente, todos los informes fueron devueltos a los docentes para su validación. Atendiendo a las propuestas de mejora que ellos nos hicieron, los informes fueron modificados. Por último, fueron recogidos en un único documento de texto, de extensión .RTF, para poder proceder a su codificación y categorización y ser tratado informáticamente con el software MAXQDA.

La categorización de segmentos textuales se consigue a través de un esfuerzo de interpretación por parte del investigador que busca discernir el significado de una porción de texto y asignarle un símbolo que represente ese significado. La codificación misma es un proceder para reducir y estructurar los datos. La codificación es el proceso por el cual dividimos los datos en segmentos o unidades de significados mediante un sistema de clasificación para trabajar con ellos (McMillan & Schumacher, 2005).

El proceso de categorización y codificación no puede desarrollarse si no disponemos de un sistema de categorías. En el diseño de nuestro sistema de categorías se siguió dos procesos secuenciales. En primer lugar disponíamos de un listado de categorías a priori, concebidas a partir de la taxonomía desarrollada por Conole et al. (2005, 2007), a partir del cual realizamos una primera lectura y aproximación al análisis de los datos para comprobar si las áreas de significado que definían se observaban en todos los casos, si el significado simbolizado por los códigos específicos realmente coincidían con el contenido de aquellos pasajes de texto que reducían, etc. (Huber & Marcelo García, 1990). A raíz de estas lecturas, de este análisis exploratorio de los datos, aparecieron nuevos códigos y se reformularon o suprimieron otros. En todo momento, no obstante, se ha garantizado la exhaustividad y exclusión mutua de las categorías, que todas atiendan a un único criterio de ordenación y su objetividad, fiabilidad y productividad, tal como señalara Bardín (2002, p. 92) como cualidades de buenas categorías.

Una vez desarrollado el sistema de categorías definitivo, procedimos a la codificación completa de las cincuenta y ocho secuencias de aprendizaje y a inspeccionar nuevamente la consistencia e integridad del sistema de categorías al confrontar el contenido organizado bajo cada código en algunas de las secuencias de aprendizaje analizadas.

En la Tabla 2 se sintetizan los elementos definitivos que componen el sistema de categorías. En las dos primeras columnas localizamos la denominación y descripción, respectivamente, de la dimensión bajo la que se organizan las categorías. En la tercera columna aparece la categoría propiamente y en la cuarta el código que se le atribuye o asocia. Por último leemos la definición de los códigos de que se compone el sistema, las cuales nos fueron de gran utilidad al clarificar el significado de cada categoría.

Dimensión	Definición	Categoría	Código	Definición
Contexto de aprendizaje	Lugar en el que se desarrolla principalmente la secuencia o actividades de aprendizaje	Sala de Informática	**CINF**	Sala equipada de numerosos ordenadores con conexión a Internet.
		Laboratorio	**CLAB**	Sala o taller dotado de los medios necesarios para realizar trabajos específicos de carácter científico-técnico, prácticos, etc.
		Aula ordinaria	**CAUL**	Sala o aula de clase.
		Seminario	**CSEM**	Sala de capacidad limitada.
		Online	**CON**	Plataformas de teleformación, entornos web y mundos virtuales.
		Universidad	**CUNI**	Otras instalaciones de la universidad tales como el salón de actos, la biblioteca, el patio, etc.

		Entidad	**CENT**	Instalaciones de una entidad, organismo, institución, con o sin ánimo de lucro, pública o provada, de carácter industrial, educativo, recreativo, empresarial, sociocultural, sanitario, etc.
		Hogar	**CHOG**	Domicilio familiar.
Tipo de actividad	Acción que se espera que el alumnado desarrolle	Asimilativa	**AASI**	Relativas a las acciones de leer, ver, escuchar.
		Gestión de información	**AINF**	Relativas a las acciones de obtener información, ordenar, clasificar, analizar, manipular.
		Aplicación	**AAPL**	Relativas a las acciones de aplicar, practicar.
		Comunicativa	**ACOM**	Relativas a las acciones de discutir, debatir, presentar.
		Productiva	**APRO**	Relativas a las acciones de crear, producir, escribir, componer.
		Experiencial	**AEXP**	Relativa a la acción de experimentar. Supone inmersión.
		Evaluativa	**AEVA**	Relativa a la evaluación. Su único objetivo es la evaluación del alumnado.
Agrupamiento	Forma de organización para el desarrollo de la secuencia o actividades de aprendizaje	Individual	**AIND**	Una persona sola desarrolla la tarea de aprendizaje.
		Pequeño grupo	**APEQ**	Un/os grupo/s o equipo/s de trabajo desarrollan la tarea de aprendizaje.
		Gran Grupo	**AGRA**	El grupo clase desarrolla la tarea de aprendizaje.
Recursos	Herramientas, materiales (humanos, fungibles e inventariable) y recursos que son necesarios para el desarrollo de la secuencia o actividades de aprendizaje	Documentos	**RDOC**	Documento/s escrito bien impreso bien en formato MSWord, PDF, HTML, etc. Manuales, libros de consulta.
		Audiovisuales	**RAUD**	Grabación sonora acompañada de ópticas imágenes.
		Informáticos	**RINF**	Software.
		Telemáticos	**RTEL**	Recurso/s o material/es alojado n la red o relativo a ella. Herramienta/s web 2.0 (blog, wiki, podcast, etc.)

		Manipulativos	**RMAN**	Instrumento/s para operar en situaciones o desarrollar acciones profesionales determinadas.
		Pizarra	**RPIZ**	Tradicional encerado o actual sistema tecnológico donde escribir o proyectar para un grupo.
		Muestra	**RMUE**	Ejemplar de un organismo, porción extraída de un producto o material, etc. considerando como representativo para su observación, análisis, etc.
		Escolar	**RESC**	Material escolar como el papel, el lápiz, la escuadra o el cartabón.
		Humanos	**RHUM**	Conjunto de personas que colaboran, ayudan, participan o intervienen en las tareas de aprendizaje. Excluimos el alumnado y los docentes.
Dimensión	**Definición**	**Categoría**	**Código**	**Definición**
Sistema de evaluación	Sistema seguido para valorar que se han alcanzado los objetivos por los que se desarrolla la secuencia de aprendizaje	Examen	**EEXA**	Prueba que mide el aprendizaje del alumnado.
		Trabajos	**ETRA**	Producto de una actividad o proceso creativo, científico, etc. previo desarrollado y/o presentado por el alumnado.
		Práctica	**EPRA**	Actividad, ejercicio, o producto de una actividad puntual desarrollado y/o presentado por el alumnado. De menor profundidad o amplitud que el trabajo.
		Presentación	**EPRE**	Defensa, exposición, explicación de un tema o asunto por parte del alumnado.
		Autoevaluación	**EAUT**	Valoración del desempeño o aprendizaje por el mismo alumno/a.
		Observación	**EOBS**	Mirar con atención el desempeño del alumnado en una tarea específica.
		Asistencia	**EASI**	Presencia, partipación, intervención, contribución, etc. del alumnado en las tareas de aprendizaje.

Rol del docente	Funciones y papel asumidos por el docente en cada actividad de aprendizaje	Presentador	**TPRE**	Que expone, explica, comenta, informa, etc.
		Evaluador	**TEVA**	Que evalúa, califica.
		Supervisor	**TSUP**	Que supervisa, revisa, inspecciona. No califica.
		Promotor participación	**TPRO**	Que anima a la participación, interacción.
		Orientador	**TORI**	Que guía, dirige, asesora, da consejo, resuelve dudas.
		Moderador	**TMOD**	Dirige un debate, exposición, el desarrollo de una tarea, etc.
Dimensión	**Definición**	**Categoría**	**Código**	**Definición**
Rama del conocimiento	Rama del conocimiento a la que pertenece la secuencia de aprendizaje	Tecnológica	**ATEC**	Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.
		Salud	**ASAL**	Ciencias de la Salud.
		Humanas	**AHUM**	Ciencias Humanas.
		Naturales	**ANAT**	Ciencias Naturales y Exactas.
		Sociales	**ASOC**	Ciencias Sociales y Jurídicas.
Duración/ amplitud	Duración o momento en que se desarrolla la secuencia de aprendizaje	Basada tema	**DTEM**	La secuencia se desarrolla en un sólo tema del programa.
		Basada módulo	**DMOD**	La secuencia se desarrolle en un bloque de temas del programa.
		Basada programa	**DPRO**	La secuencia se desarrolla en la totalidad del programa.
		Basada actividad	**DACT**	La secuencia se desarrolla como actividad puntual en el conjunto del programa.
Modalidad	Tipo de ambientes de aprendizaje donde tienen lugar las actividades de aprendizaje de una secuencia	Online	**MONL**	La secuencia de aprendizaje se desarrolla completamente online en un LMS, mundo virtual, etc.
		Mixta	**MMIX**	La secuencia de aprendizaje dispone de tareas de aprendizaje online y otras presenciales.
		Presencial	**MPRE**	La secuencia de aprendizaje se desarrolla completamente presencial.

Tabla 2. Sistema de categorías.

3. Resultados: Las actividades de aprendizaje en el diseño del profesorado universitario

Centramos el análisis en uno de los componentes más destacados de toda secuencia de aprendizaje: las actividades. Las secuencias de aprendizaje están constituidas básicamente por un conjunto más o menos amplio de actividades de aprendizaje que los alumnos desarrollan, previa planificación del docente. Como plantean Conole et al., "*las actividades*

de aprendizaje se producen en un contexto determinado, en términos del ambiente en el que se desarrolla, los enfoques pedagógicos adoptados y los procedimientos institucionales y dificultades, y están destinadas a cumplir un conjunto de resultados de aprendizaje especificados y criterios de evaluación a través de una serie de tareas utilizando un conjunto de herramientas y recursos" (Gráinne Conole, Littlejohn, Falconer, & Jeffery, 2005). Así, cada actividad de aprendizaje se plantea uno determinados objetivos de aprendizaje para los alumnos, así como ciertas tareas que los alumnos deben de realizar. Para el desarrollo de estas tareas, los alumnos cuentan con una serie de recursos. Algunos de estos recursos son materiales (libros, objetos de laboratorio), digitales (ordenadores, programas informáticos, internet), humanos (los propios docentes, otras personas), etc.

A continuación vamos a presentar un análisis de las diferentes actividades que hemos ido encontrando a lo largo de nuestro análisis de las secuencias de aprendizaje. Siguiendo la literatura pedagógica, las hemos agrupado en las siguientes categorías:

- Actividades asimilativas
- Actividades de gestión de información
- Actividades de aplicación
- Actividades comunicativas
- Actividades productivas
- Actividades experienciales
- Actividades evaluativas

3.1. Las actividades asimilativas

Las actividades asimilativas son aquellas que buscan de los alumnos promover su comprensión acerca de determinados conceptos o ideas que el profesor presente de forma oral, escrita, o visual. Más en concreto, en ellas se pide a los alumnos:

- la lectura de los contenidos objeto de estudio o cualquier otro documento o texto,
- el visionado de demostraciones y películas,
- la escucha de exposiciones realizadas por los docentes y
- el desarrollo de prácticas de observación.

En la Tablas 3 se relacionan las diferentes tareas que hemos clasificado dentro del conjunto de las actividades asimilativas. Como se muestran en ellas, con presencia en todas las áreas del conocimiento, las tareas asimilativas se localizan con mayor frecuencia en secuencias de aprendizaje de Ciencias de la Salud y Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura, así como en secuencias presenciales frente a otras modalidades.

De toda la variedad de tareas asimilativas que presentamos en las siguientes tablas, llama la atención que la tarea "Escuchar la exposición del docente" sea la que mayor frecuencia obtiene del total de tareas. Y ello ocurre en las diferentes ramas de conocimiento, salvo en Ciencias Humanas.

Las actividades asimilativas se desarrollan, fundamentalmente, a título individual o en gran grupo y tienen lugar, bien en el contexto del aula, bien en el online de un LMS o plataforma de teleformación.

Los principales recursos que se emplean en las actividades asimilativas son **informáticos, audiovisuales y documentales**. En primer lugar, y en tanto que una tarea asimilativa es la escucha y seguimiento de exposiciones y presentaciones, el recurso más utilizado es

el software MS PowerPoint. En segundo, los recursos documentales hacen referencia a las guías y contenidos disponibles en un LMS para ser objeto de lectura y/o estudio así como los artículos, informes o escritos específicos que también deben ser leídos; mientras los recursos audiovisuales a las demostraciones y videos disponibles en una plataforma tecnológica para ser visionados, así como a las películas o grabaciones que pueden ser proyectadas en el aula.

La pizarra es un recurso utilizado en este tipo de actividades dado se emplea durante las exposiciones docentes. Por su parte, las muestras, organismos o materiales mostrados por el docente en las exposiciones magistrales para tomarlos como ejemplo u objeto de observación en el laboratorio, aún a pesar de su uso bajo en el conjunto de las actividades asimilativas, también, es un recurso principalmente usado en ellas.

	1	2	3	4	5
Asistir a unas jornadas.	-	-	1	-	1
Asistir a un taller de búsqueda de información.	1	-	-	1	1
Escuchar la explicación de una actividad.	3	3	2	3	3
Escuchar la exposición del docente.	8	4	-	13	10
Leer los contenidos alojados en la plataforma.	2	2	-	3	2
Leer un artículo científico.	1	-	1	1	1
Leer una guía u orientaciones generales de estudio.	2	-	-	3	-
Leer los materiales y documentos disponibles en la plataforma.	-	1	-	3	3
Leer un documento (ensayo, jurisprudencia, etc.).	2	-	-	-	-
Observar el desempeño del docente.	-	1	-	2	-
Observar en el laboratorio microorganismos.	-	2	-	-	-
Observar el entorno.	-	1	-	1	-
Observar una obra teatral.	-	-	1	-	-
Visionar una demostración.	-	-	-	-	1
Visionar una película o fragmento de video.	2	1	-	4	-
Visitar una entidad o zona de trabajo con la finalidad de observar.	-	1	-	-	2
TOTAL	21	16	5	34	24

1. Ciencias Sociales y Jurídicas, 2. Ciencias Naturales y Exactas, 3. Ciencias Humanas y Arte, 4.Ciencias de la Salud, 5.Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 3. Frecuencia de las tareas asimilativas por rama del conocimiento.

3.2 Las actividades de gestión de información

Las actividades de gestión de información son suponen el desarrollo de tareas de búsqueda de información, de contrastar y/o sintetizar ésta, de recogida y análisis cuantitativo o cualitativo de datos y de análisis de un caso, texto, audio o vídeo. Son actividades en las que se solicita al alumnado que no sólo busque información en relación con una consulta o problema que debe de resolver sino que la analice y comprenda. Son actividades que generalmente siguen a otras basadas en la asimilación, como más adelante comprobaremos.

Como se observa en las Tabla 4, donde se relacionan los enunciados de las diferentes tareas vinculadas a actividades de gestión de información y sus relativas frecuencias, las tareas de gestión de información se localizan principalmente en secuencias presenciales y de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud.

	1	2	3	4	5
Buscar un artículo científico.	-	-	1	-	-
Analizar una/s noticia/s.	-	-	-	2	
Analizar un documento a partir de un guión o pauta.	2	-	-	1	1
Analizar una película o fragmento de video.	1	-	-	2	-
Analizar información o datos.	2	-	-	2	1
Analizar un/os fragmento/s de audio.	1	-	1	-	-
Analizar una situación.	-	-	-	1	-
Buscar información de forma independiente y no dirigida.	3	-	1	6	1
Buscar información en fuentes recomendadas.	-	1	1	-	1
Buscar relaciones entre la teoría y un documento (convenio, proyecto, etc.).	2	-	-	-	-
Buscar noticias de prensa.	-	-	-	1	-
Comparar sistemas fonológicos.	-	-	1	-	-
Enumerar conceptos e ideas.	-	-	-	2	-
Explorar en bases de datos.	1	-	-	-	-
Realizar un mapa conceptual del contenido.	1	-	-	1	-
Recoger datos.	1	1	1	1	1
Reflexionar sobre noticias o problemáticas.	1	1	-	-	1
Sintetizar.	1	-	-	1	-
TOTAL	16	3	7	20	6

1. Ciencias Sociales y Jurídicas, 2. Ciencias Naturales y Exactas, 3. Ciencias Humanas y Arte, 4.Ciencias de la Salud, 5.Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 4. Frecuencia de las tareas de gestión de información por rama del conocimiento.

Son actividades que indistintamente se desarrollan en pequeño grupo o individualmente y para las que el rol del docente es, generalmente, el de orientador y/o moderador. Se desarrollan sin distinción en el aula o fuera de ella. Sin embargo, es cierto que en ocasiones el laboratorio u otros son los contextos donde tiene lugar la obtención de información: la sala de informática y la biblioteca.

Para su desarrollo se emplean, fundamentalmente, recursos documentales y telemáticos. Los documentos son los artículos, proyectos y otros escritos, tales como casos clínicos, a analizar; los trabajos de referencia para ser contrastados en estudios científicos; la información disponible para ser sintetizada en una redacción o utilizada en el análisis de casos y problemas y/o los instrumentos impresos para la recogida de información como los cuestionarios. Estos recursos con los que hay que trabajar se encuentran mayoritariamente alojados en una página web o en una plataforma.

Otros recursos empleados, aunque en menor medida son: informáticos, escolares, humanos, audiovisuales, muestras y manipulativos. Los recursos informáticos hacen referencia a los programas de análisis y tratamiento de datos e información y los escolares al material necesario para proceder al análisis de información, casos, etc. y para la toma de datos durante la recogida de ellos, esto es, al clásico lápiz y papel.

Las muestras son los productos u organismos a partir de las cuales obtener información y los manipulativos, los instrumentos para alterarlos y poder extraer los datos. Los recursos humanos son el conjunto de personas al que acudir para recoger sus testimonios. Por último, los recursos audiovisuales son los videos o pistas de audio a ser analizados.

3.3. Las actividades de aplicación

Las actividades de aplicación son aquellas que demandan de los alumnos resolver ejercicios o problemas aplicando fórmulas, principios o los contenidos estudiados previamente en clase. Generalmente requieren de los alumnos poner en práctica conceptos o acciones previamente observadas, y se localizan en secuencias presenciales y de las áreas de Ciencias de la Salud, y Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura. Veamos algunos ejemplos:

	1	2	3	4	5
Resolver problemas matemáticos sin presencia docente.	1	3	-	-	2
Desarrollar una aplicación práctica en el laboratorio.	-	1	-	-	4
Llevar a la práctica real la teoría.	-	-	-	1	-
Practicar con ejercicios los contenidos explicados.	1	2	1	2	4
Resolver un caso, supuesto o problema.	3	-	-	12	2
Resolver problemas (de cálculo principalmente) en clase con la presencia y ayuda del docente.	1	4	-	1	7
Role-playing.	1	-	-	3	-
TOTAL	7	10	1	19	19

1. Ciencias Sociales y Jurídicas, 2. Ciencias Naturales y Exactas, 3. Ciencias Humanas y Arte, 4.Ciencias de la Salud, 5.Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 5. Frecuencia de las tareas de aplicación por rama del conocimiento.

Las actividades de aplicación rara vez se desarrollan en gran grupo. Son actividades, principalmente, de trabajo individual o pequeño grupo. Por su parte, el rol del docente es esencialmente el de orientador y/o supervisor.

Los contextos en los que se desarrollan son el aula, el laboratorio, el hogar o la sala de informática. Los recursos usados en su ejecución son, esencialmente, escolares e informáticos. Estos últimos hacen referencia a los programas necesarios para el desarrollo de los ejercicios y prácticas.

3.4. Las actividades comunicativas

Las actividades comunicativas son aquellas en las que se solicita a los alumnos presentar información, discutir, debatir, poner en común, informar. En las secuencias de actividades de aprendizaje que hemos analizado en este estudio, las actividades comunicativas han hecho referencia a las propias de saludo y presentación al inicio de la asignatura, de exposición,

defensa o puesta en común de un trabajo previo realizado por el alumnado, de discusión e intercambio de información, de participación en tutorías, dinámicas de grupo y/o estrategias didácticas como la lluvia de ideas. Son propias de secuencias presenciales y del área de Ciencia de la Salud.

	1	2	3	4	5
Asistir a tutoría.	2	1	1	4	3
Presentar corrección de problemas en la pizarra.	-	1	-	-	1
Debatir.	2	1	-	5	2
Defender un trabajo.	1	1	-	-	1
Desarrollar una entrevista.	1	-	1	3	-
Exponer.	6	2	1	8	3
Llegar acuerdos.	-	-	-	1	-
Participar en una dinámica de preguntas y respuestas.	-	1	-	3	1
Participar en una sesión grupal de repaso o conclusiones.	2	1	-	3	-
Participar en dinámicas de grupo (de presentación, lluvias de ideas, etc.).	-	-	-	2	-
Presentar un caso.	-	-	-	2	-
Poner en común.	3	-	1	7	3
Presentarse.	2	-	-	3	2
Participar en videoconferencias.	-	-	-	-	1
Solicitar ayuda y recibir orientación en el foro de la plataforma.	1	-	-	1	1
Exponer opinión.	1	-	-	-	-
TOTAL	21	8	4	42	18

1. Ciencias Sociales y Jurídicas, 2. Ciencias Naturales y Exactas, 3. Ciencias Humanas y Arte, 4.Ciencias de la Salud, 5.Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 6. Frecuencia de las tareas comunicativas por rama del conocimiento.

Estas actividades se desarrollan tanto a título individual, como en pequeño o gran grupo.

- **Individualmente** el alumnado presenta en la pizarra a sus compañeros la solución a un problema o ejercicio, expone un trabajo previamente realizado al grupo clase o grupo de trabajo o hace una aportación individual a un foro temático.
- En **pequeño grupo**, principalmente, tiene lugar la defensa o puesta en común de trabajos grupales, se asiste a sesiones de tutoría o revisiones de trabajos colaborativos y se participa en estrategias didácticas comunicativas.
- En **gran grupo**, en cambio, se desarrollan dinámicas comunicativas para la presentación de la asignatura, para la revisión y corrección de ejercicios, para el debate de e intercambio de información sobre temas de interés, etc.

El **rol del docente** en las actividades comunicativas es muy variado. El docente puede orientar o supervisar el desarrollo de una tarea mediante tutorías y revisiones; asesorar o evaluar el desarrollo de una tarea comunicativa tal como una exposición, moderar el desarrollo de otras como, por ejemplo, una dinámica de grupo y promover la participación en los debates y dinámicas de intercambio de información.

Las actividades comunicativas tienen lugar indistintamente en el aula, en una plataforma de teleformación, sala de informática o seminario. Los recursos más utilizados en su desarrollo son los informáticos. El programa PowerPoint y otro software se emplean mayoritariamente para el desarrollo de exposiciones.

3.5. Las tareas productivas

Hemos denominado al tipo de actividades que veremos a continuación como productivas porque a través de ella se pide al alumnado que diseñe, elabore, cree algún dispositivo nuevo. Las actividades productivas se concretan en tareas como: escribir un ensayo, redactar un informe, diseñar un proyecto u hoja de prácticas y componer o crear un producto tal como una página web, una presentación o representación. Son tareas que encontramos principalmente en secuencias presenciales y de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud o Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

	1	2	3	4	5
Planificar una propuesta de intervención o plan de trabajo.	2	-	1	1	-
Desarrollar un tema del programa.	1	1	-	-	2
Dibujar.	-	-	-	-	1
Diseñar una web.	-	-	-	-	1
Planificar un diagnóstico.	1	-	-	-	-
Definir conceptos.	1	1	-	-	-
Diseñar un proyecto de trabajo .	2	2	-	1	2
Elaborar un diario o cuaderno de campo.	1	-	-	2	-
Elaborar una presentación PowerPoint.	3	2	1	6	3
Elaborar una maqueta digital.	-	-	-	-	1
Elaborar y presentar una carpeta de actividades o portafolio.	3	-	-	6	2
Escribir en un blog.	1	-	-	-	-
Escribir en un wiki.	2	1	-	1	-
Obtener un producto en el laboratorio.	-	-	-	-	1
Producir un material de lectura.	-	-	1	-	-
Producir materiales audiovisuales.	-	-	-	-	1
Realizar una composición escrita, ensayo.	2	-	1	1	-
Redactar un/os caso/s.	-	-	-	4	-
Redactar un informe de resultados.	4	1	1	5	4
Redactar un informe de prácticas o cumplimentar una hoja de prácticas.	1	2	-	-	3

Redactar las normas de trabajo en grupo.	1	-	-	-	-
Responder a una serie de preguntas cortas.	2	1	-	2	1
Resumir una sesión práctica.	-	-	1	-	1
Transcribir fragmentos de audio.	1	-	1	-	-
TOTAL	28	11	7	29	23

1. Ciencias Sociales y Jurídicas, 2. Ciencias Naturales y Exactas, 3. Ciencias Humanas y Arte, 4.Ciencias de la Salud, 5.Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 7. Frecuencia de las tareas productivas por rama del conocimiento.

Son actividades que se realizan, esencialmente, de forma individual. En ellas el rol del docente es el de evaluador. Aún cuando también se ejerce como orientador, el docente valora y/o califica las producciones del alumnado ya sean fruto de todo un proceso creativo, científico, etc. o de una actividad o desempeño puntual.

No existe un contexto específico en el que sustancialmente tengan lugar las actividades productivas. Éstas se desarrollan bien en un contexto online, en el hogar, en el laboratorio, el aula o la sala de informática. Respecto a los recursos empleados en el desarrollo de las actividades productivas cabe indicarse que mayoritariamente son recursos informáticos, esto es, procesadores de texto y software de diseño web. Otros recursos utilizados son los documentos, hoja de prácticas o cuestionarios a ser cumplimentado tras una tarea previa, y los telemáticos relativos a las herramientas donde deben ser publicadas las producciones, subidas las tareas o directamente editadas.

3.6. Las actividades experienciales

Las actividades experienciales son aquellas que intentan ubicar a los alumnos en un ambiente cercano al ejercicio profesional futuro del alumnado, bien de forma real o bien simulado. Es por su característica de inmersión que se desarrollan, esencialmente en un laboratorio o taller, en una entidad, institución o en organismos de carácter industrial, educativo, sanitario, etc. o en un entorno virtual. Son actividades que se localizan en secuencias presenciales y, principalmente, del área de Ciencias de la Salud.

	1	2	3	4	5
Dirigir una sesión práctica para la clase.	1	-	1	1	1
Desarrollar prácticas en un contexto real (hospital, empresa, etc.).	1	-	1	3	-
Participar en un simulacro.	-	-	-	3	-
Trabajar con un simulador.	-	-	-	-	3
TOTAL	2	-	2	7	4

1. Ciencias Sociales y Jurídicas, 2. Ciencias Naturales y Exactas, 3. Ciencias Humanas y Arte, 4.Ciencias de la Salud, 5.Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 8. Frecuencia de las tareas experienciales por rama del conocimiento.

Son actividades de carácter mayoritariamente individual y en las que el rol del docente es el de supervisor y/o orientador. Los recursos necesarios para su desarrollo son principalmente manipulativos, esto es, los instrumentos necesarios para operar en el contexto o situaciones profesionales en que se encuentra el alumnado. Además, pueden necesitarse recursos humanos, personas que contribuyan y ayuden al desarrollo de las actividades en un contexto diferente al aula y telemáticos siempre que el contexto sea un entorno virtual y remoto.

3.7. Las actividades evaluativas

Las actividades evaluativas son aquellas cuyo principal y único objetivo es la evaluación del alumnado. Independientemente de que las actividades que hemos descrito anteriormente se puedan emplear para evaluar al alumnado, en este tipo de actividades ese objetivo es el principal. Éstas se refieren a dar respuesta a un cuestionario de evaluación inicial, test de autocomprobación de los conocimientos o examen y participar en una entrevista o encuentro de coevaluación alumno- docente. Se localizan en secuencias de cualquier modalidad pero, principalmente, presenciales y en secuencias del área de Ciencias de la Salud.

	1	2	3	4	5
Responder preguntas cortas tras una sesión de clases.	-	-	-	-	1
Autoevaluar un trabajo.	-	-	-	4	2
Coevaluar o evaluación por pares de un trabajo.	-	1	-	3	2
Mantener una entrevista de evaluación con el docente.	-	1	-	1	1
Realizar un examen o prueba escrita.	4	5		11	7
Participar de una prueba oral.	-	-	-	1	-
Recibir feedback del docente.	1	-	-	3	1
Responder instrumento de evaluación de conocimientos previos.	3	-	-	4	1
Responder un cuestionario de autoevaluación.	2	3	-	3	2
TOTAL	10	10	-	30	17

1. Ciencias Sociales y Jurídicas, 2. Ciencias Naturales y Exactas, 3. Ciencias Humanas y Arte, 4.Ciencias de la Salud, 5.Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 9. Frecuencia de las tareas evaluativas por rama del conocimiento.

Todas las actividades citadas tendrán lugar indiferentemente en un contexto online o en el aula, y para su desarrollo se requerirán, principalmente, de recursos telemáticos, autoevaluaciones o exámenes que han sido desarrollados en web, y recursos escolares, material necesario para el desarrollo de los exámenes como lápiz y papel. Otros recursos son los documentos o instrumentos impresos a partir de los cuales realizar la evaluación inicial o autoevaluación y audiovisuales, grabación del alumnado a partir de cuya observación se autoevalúa y evalúa el docente. Son actividades que se desarrollan, principalmente, a título individual o pequeño grupo y siendo el único rol del docente en ellas el de evaluador.

4. Conclusiones

Los datos que hemos presentado anteriormente nos muestran que el profesorado universitario utiliza una amplia variedad de actividades y tareas de aprendizaje. Las diferentes tareas, englobadas dentro de actividades de aprendizaje van dirigidas a conseguir determinados objetivos de aprendizaje de los alumnos. Pero partiendo de esta variedad de tareas, sí constatamos que son las actividades asimilativas las que con mayor frecuencia se encuentran, así como las tareas asociadas a ella. Podemos entender que es a partir de que el alumnado tiene conocimiento del contenido o temática del programa, bien mediante su lectura bien por su escucha, que practica con él generalmente mediante tareas de bajo nivel cognoscitivo como pueden ser las de aplicación o gestión de información.

Ahora bien, los docentes estamos comenzando a concebir la enseñanza bajo los parámetros del aprendizaje significativo, colaborativo y constructivo en tanto que se potencia la actividad del alumnado con tareas diversificadas y, relevantemente, hemos alcanzado a hallar patrones de auténtico trabajo autónomo y otros donde se reconoce la importancia que el intercambio y contraste de puntos de vista tiene sobre el aprendizaje al involucrar al alumnado en continuas tareas comunicativas.

El diseño del aprendizaje supone una combinación temporal de diferentes tareas de aprendizaje. Hemos encontrado que las tareas de aprendizaje que basadas en el aprendizaje autónomo de los alumnos, así como en la resolución de problemas, no figuran entre las más frecuentes en docentes seleccionados a partir de su implicación en proyectos de innovación docente en sus universidades. Aun encontrando evidencias de diseños de aprendizaje innovadores, hemos de concluir que sigue siendo excesivo el peso de tareas más reproductivas que constructivas o colaborativas entre el profesorado universitario que hemos estudiado en esta investigación.

Referencias Bibliográficas

Agostinho, S. (2006). *The use of a visual learning design representation to document and communicate teaching ideas.* Paper presented at the Proceedings of the 23rd Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: Who's Learning? Whose Technology?

Bardín, L. (2002). *Análisis de Contenido.* Madrid: Akal.

Beetham, H. (2004). *Review: developing e-Learning Models for the JISC Practitioner Communities.*

Beetham, H., & Sharpe, R. (2007). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning.* Oxon: Routledge.

Cameron, L. (2007). *Documenting learning environments and experiences.* Paper presented at the ICT: Providing choices for learners and learning.

Cameron, L. (2009). Planner tools - Sharing and reusing good practice. *Teaching English with Technology, 1*(2), 40-49.

Cameron, L. (2009). *Using generic learning designs to promote good teaching and learning practice.* Paper presented at the Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009.

Conole, G. (2007). Describing learning activities. Tools and resources to guide practice. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning (pp. 81-91). Oxon: Routledge.

Conole, G. (2008). *Capturing practice: The role of mediating artefacts in learning design.* In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho & B. Harper (Eds.), Handbook of research on learning design and learning objects: Issues, applications and technologies (pp. 187–207). Hersey: IGI Global.

Conole, G., Littlejohn, A., Falconer, I., & Jeffery, A. (2005). *Pedagogical review of learning activities and use cases. LADIE project report.*

Conole, G., Weller, M., Wilson, P., Nixon, S., & Grace, P. (2007). *Capturing practice and scaffolding learning design*. Paper presented at the Proceedings of the EDEN 2007 Conference.

Dalziel, J. (2009). Prospects for learning design research and LAMS. *Teaching English with Technology, 9*(2), i-iv.

Falconer, I., & Littlejohn, A. (2006). Mod4L Report: Case Studies, Exemplars and Learning Designs.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En: H. McEwan & K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 52-71). Buenos Aires: Amorrortu.

Huber, G., & Marcelo García, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*(8), 69-84.

JISC. (2006). Background to the JISC Circular 1/06. Design for Learning programme. Recuperado el 2 de Diciembre de 2012 en: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/funding/2006/02/backgrounddesignforlearningv3%20final.pdf

Koper, R. (2005). An introduction to Learning Design. In R. Koper & C. Tattersall (Eds.), *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training* (pp. 3- 20). New York: Springer.

Koper, R., & Bennett, S. (2008). Learning Design: Concepts. In H. H. Adelsberger, J. M. Pawlowski, Kinshuk & D. Sampson (Eds.), *Handbook on Information Technologies for Education and Training.* Heidelberg: Springer.

Koper, R., & Olivier, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society, 7*(3), 97-111.

Laurillard, D. (2006). *Learning design futures: What are our ambitions?* Paper presented at the Proceedings of Theme 1 of the JISC Online Conference: Innovating e-Learning 2006.

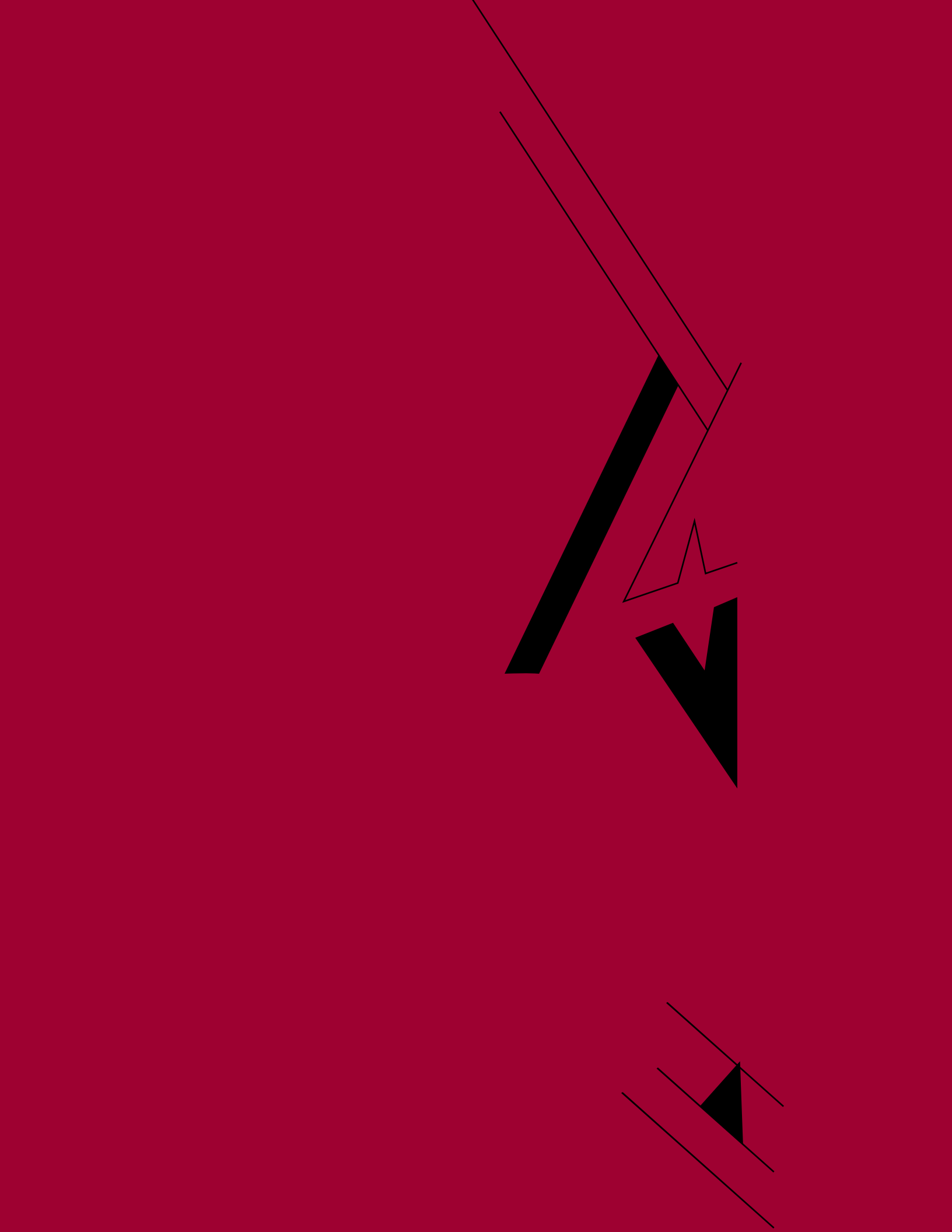
Laurillard, D., & McAndrew, P. (2002). *Virtual Teaching Tools: Bringing academics closer to the design of e-learning.* Paper presented at the Networked Learning Conference.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente.* Madrid: Narcea.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa.* Madrid: Pearson Education.

Oliver, R., Herrington, A., Herrington, J., & Reeves, T. (2007). Representing Authentic Learning Designs Supporting the Development of Online Communities of Learners. *Journal of Learning Design, 2*(2).

Weller, M. (2007). Learning Objects, Learning Design, and Adoption Through Succession. *Journal of Computing in Higher Education, 19*(1), 26-47.



Capítulo 9

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAR PERIODISTAS COMPETENTES

José Marques de Melo

Título original: **Estratégias de ensino para formar jornalistas competentes.**
Traducción del portugués al español por: Gustavo Adolfo Leon Duarte.

La comunicación como campo social

El campo de la comunicación social se configura históricamente cuando la fragmentación de los espacios empresariales, profesionales y académicos se relacionan con la producción de bienes culturales. Se crean instancias de poder simbólico en el mundo académico (Bourdieu, 1967), lo que denota la búsqueda de la convergencia dentro de ese espacio titulado industria cultural. Hasta mediados del siglo XX, el sector productivo se encontró disperso, compuesto por segmentos distintos (Marques de Melo, 2008). Sobre la base industrial, destacan las empresas de artes gráficas, las fábricas de papel y las empresas de telecomunicaciones. Como parte de estas prácticas tenemos: las empresas periodísticas, la radio-televisión, el cine, la publicidad. En el sector servicios: agencias de noticias y agencias de publicidad y estudios de mercado. En la red de distribución: librerías, puestos de periódicos y revistas, cines, tiendas de ventas de televisores, etc.

Esta división de fabricación se reflejó también en el mundo profesional, que comprende los sindicatos de periodistas y locutores de publicidad, asociaciones, cineastas colectivos y cámaras de producción audiovisual, editores y sociedades o gremios de escritores. La proyección del campo de la comunicación se produce en la zona universitaria, donde se imparten cursos de periodismo, el cine, la publicidad, las relaciones públicas, a menudo en firme, sin ningún tipo de diálogo o cooperación. En América del Norte, ya en los años 40, llegan los primeros intentos para reunir a las carreras académicas y empresas de la industria, obligados a interactuar y superar la atomización industrial o profesional. Hasta entonces, el concepto de comunicación se limita a los procesos de interacción humana, sólo la extrapo-

lación de incluir el mundo de los negocios (y la política). Sólo en la postguerra, el espacio fue ocupado por el periodismo hegemónico de la comunicación de masas, incorporando nuevas profesiones (como la publicidad, las relaciones públicas, la producción de radio y la radiodifusión, etc.).

La comunicación campo cognitivo

En cuanto objeto de estudio, la comunicación ha sido objeto de interés de muchas disciplinas científicas que analizan, a partir de sus respectivos paradigmas, teórica y empíricamente. Pero mientras que el campo académico (Miege, 1995), su identidad se ha caracterizado por la delimitación de las fronteras establecidas sobre la base de los soportes tecnológicos (medios de comunicación) que aseguran la difusión de los bienes simbólicos y la población universo (comunidades / colectivos) como se pretende. En consecuencia, es un campo delimitado por dos variables:

1. La industria mediática (fabricar o distribuir la cultura): periódicos, libros, revistas, radio, televisión, cine, video, y sus homólogos de disco, además de proceso de instalación telemática.
2. Los servicios mediáticos (empresas terciarias, dedicadas a la planificación, ejecución y evaluación de mensajes, datos e informaciones que se difunden por los medios de comunicación o la relación - anuncios, campañas, investigación, entretenimiento, etc.).

La frontera principal discurre entre los límites de dos segmentos: por un lado, los actos de comunicación interpersonal (tradicionalmente objetos de estudio de las ciencias del lenguaje o ciencias del comportamiento) y los actos de comunicación de grupo (por lo general privilegiado por ciencias de la educación o las ciencias de la gestión). Por otro lado, la comunicación comunitaria (restringida a organizaciones complejas o espacios geográficamente contiguos, cuya cobertura requiere el uso de varios rango reducido tecnológico) y actos de comunicación pública (mediadas por las tecnologías y la amplia gama disponible para todos miembros de la comunidad dentro del radio de la audiencia del canal). Históricamente se pensó que estos últimos procesos nunca tuvieron realimentación. Sin embargo, hoy en día las innovaciones tecnológicas y la interactividad de restauración, permitiendo un diálogo inmediato (aunque no siempre instantáneo) entre el emisor y el receptor.

La comunicación Campo académico

El campo académico de la comunicación social corresponde a esta segundo núcleo, incluidos los actos de comunicación de la comunidad (comunicación organizacional y comunicación corporativa) y los actos de comunicación pública (comunicación de masas, la comunicación del marketing, ciber-comunicación). Este es un campo dedicado a la interdisciplinariedad, en que sus objetos son productos específicos cuyo contenido tiene sus raíces en el territorio de las otras disciplinas que constituyen el universo científico (Marques de Melo, 2008a). Por otra parte, los medios culturales que fluyen a través de los medios de comunicación penetran en el tejido social, incentivando las observaciones empíricas de la ciencia en la sociedad. Este conocimiento servirá como una fuente permanente de procesos de retroalimentación dentro de la industria de los medios.

En este sentido, las ciencias sociales representan fuentes de conocimiento básico, que, como productores de conocimiento aplicado, los comunicólogos no podemos prescindir. Los medios de comunicación, por lo tanto, tienen un perfil multifacético, abarcando las distintas profesiones que giran en torno a los servicios e industrias de los medios de comunicación. En la sociedad brasileña actual, por ejemplo, están completamente configurados, debido a la regulación legal (Santos, 1995), cuatro profesionales de núcleos:

- Periodismo
- Publicidad
- Relaciones Públicas
- Radiodifusión

Conquistaron la legitimidad universitaria, pero todavía no han alcanzado la categoría de empresas, tres profesionales de núcleos:

- Fotografía
- Producción audiovisual
- Producción editorial

Existen, sin embargo, espacios atomizados de actuación profesional, no estructurados corporativamente, no reconocidos incluso por la academia, aunque cada vez más demandado por las industrias y los servicios de comunicación:

- La industria del entretenimiento masivo
- La teleducación
- La divulgación y la comunicación científica
- La comunicación cultural
- La comunicación organizacional
- La comunicación educativa
- La información diigtal
- La búsqueda de información digital o mediática

Este es un conjunto de nichos profesionales para ser cubiertos por los planes de estudios de la comunicación, como es natural, según la vocación de cada universidad, de acuerdo con las demandas de su entorno comunitario.

Directrices curriculares

Pero, ¿qué hay que enseñar a los jóvenes que se matriculan en cursos de comunicación? O mejor aún: ¿cómo estructurar el plan de estudios? La formación de los profesionales de los medios presupone tres bloques cognitivos de forma dinámica articulada:

1. Los conceptos de comunicación que marcan la identidad del ámbito académico (basada en la "teoría de la comunicación de masas" y en la "estructura de los sistemas de medios de comunicación (industria y servicios") y los correspondientes sectores profesionales (históricamente construidos por las empresas y renovados por la sistematizada evidencia empírica universitaria y por los organismos de investigación que trabajan en las industrias de medios de comunicación o proveedores de servicios).

2. Los procesos de comunicación que dan forma a la producción, difusión y evaluación de los bienes culturales que corresponden a cada segmento ocupacional, incluyendo rutinas profesionales, idiomas, tecnología, preceptos legales, los métodos de planificación y gestión. Pero también sus instrumentos de retroalimentación con el fin de mantener la armonía completa entre las expectativas del mercado de consumo y las estrategias de los productores culturales y los patrocinadores.
3. Los contenidos culturales que dan sentido a los mensajes implícitos construidos en bienes simbólicos y/o difundidos por los servicios de la industria mediática. Este es el dominio de conocimientos enciclopédicos (vista general de la empresa y sus pilares estructurales: la historia, la política, la economía, la cultura, las relaciones sociales) o especializadas (disponible como un "stock" de ciencias cognitivas y las artes).

Las tres dimensiones necesariamente debe componer el plan de estudios de los cursos en los medios de comunicación. Se recomienda que su estructura sea el resultado de un diálogo permanente entre universidades, industrias y servicios mediáticos y las corporaciones profesionales.

Estrategias pedagógicas

Tratándose de un campo profesional, ubicado en el segmento de las ciencias sociales aplicadas, la implementación de un plan de estudios de la comunicación deben considerar las siguientes variables:

1. La sintonía entre los procesos y la naturaleza didáctica de cada curso. En consecuencia, se recomienda la adopción de estrategias de enseñanza aglutinantes por el núcleo cognitivo tres (3), evitando la fragmentación de las unidades docentes y la yuxtaposición de conceptos, procesos y contenidos. Esto se debe a que la fusión de las partes de proyectos de laboratorio puedan simular o replicar los actos de comunicación que emplea una percepción integral de la dinámica productiva.
2. La disponibilidad de laboratorios y equipos compatibles con la naturaleza profesional de cada segmento. Garantizar la significación suficiente para evitar un retorno a la situación de los días pioneros de este campo académico: la enseñanza prevalecía en base al libro y al verbo, por lo que el aprendizaje era abstracto. Para evitar el reduccionismo didáctico de los laboratorios o el productivismo estéril, es deseable estimular el interaccionismo crítico entre la producción y la reflexión. Se trata, por tanto, de cómo la investigación puede ser introducida como un facilitador pedagógico, la evaluación de los procesos de producción y la generación de insumos para nuevos experimentos y trabajos de campo.
3. El entorno local / regional en el que los cursos se encuentra necesariamente ubicados y contextualizados, debe ser el punto de partida para la organización del plan de estudios. Después de todo es en la industria y los servicios de la ciudad o región donde los nuevos profesionales buscarán su primer empleo. Sin embargo, no hay que olvidar que los procesos de comunicación están siendo sometidos a una presión constante de procesos de nacionalización/globalización. Esto se refleja claramente en las rutinas de producción. De ahí la constante preocupación de los docentes en mantenerse en sintonía con las tendencias nacionales-globales al des-provincializar la formación profesional. No se olvide de que es legítima la aspiración de los jóvenes

profesionales para ascender a puestos de trabajo en las empresas que encabezan las redes de medios de comunicación a los que están vinculados los medios locales o regionales.

4. En el caso de un universo laboral que evoluciona rápidamente, como resultado de las innovaciones tecnológicas, los cambios económicos y las transformaciones culturales, no se justifica seguir las carreras de grado con una duración larga. Experiencias en otros países demuestran que la enseña mediática puede ser enseñada en la universidad en un plazo corto de tiempo, dependiendo lógicamente del bagaje cognitivo de cada estudiante. Muchos estudiantes que se matriculan en cursos de comunicación se inscriben originalmente en otras carreras, llevando, por tanto, un capital cultural que debe ser potencializado. En lugar de condenar a asistir a las disciplinas cuyos conocimientos que ya han adquirido o que no coinciden con su universo expectativas para el ejercicio profesional, sería preferible darles la oportunidad de una evaluación formal y, de considerarlo oportuno, de reducir las exigencias cognitivas.

Formación de periodistas

Celebramos, en 1908, el primer centenario de la educación formal de los profesionales de la comunicación en el espacio universitario de las Américas. Aunque la primera institución educativa fue fundada en París en 1899, por iniciativa de los empresarios periodísticos franceses, los estadounidenses están orgullosos de recordar que las primeras escuelas de periodismo en la universidad surgieron en los Estados Unidos. La Universidad de Missouri, instalada en 1908, fue la primera escuela de graduados (licenciados) y la Universidad de Columbia innovó al crear, en 1912, la primera escuela de posgrado (maestría).

En América del Sur, este ciclo histórico se inició en 1934, cuando la Universidad de La Plata fundó un colegio de periodismo, en colaboración con el sindicato de periodistas de la provincia de Buenos Aires. Desde entonces, se registró un saldo positivo en la formación universitaria de los periodistas de todo el mundo. Las generaciones que trabajan en los noticieros hoy son más competentes y versátiles que hace un siglo atrás (en los países metropolitanos) y cincuenta (en la periferia americana). No podemos dejar de reconocer que estamos asistiendo a un agotamiento de un ciclo profesional y al agravamiento de una coyuntura académica.

Por lo mismo, los educadores de los periodistas deben prestar atención a los cambios de paradigma. El periodismo se ha vuelto más complejo, debido principalmente a la convergencia de los medios de comunicación y los constantes avances tecnológicos. En el ámbito académico, el espacio periodístico todavía se enfrenta a una batalla por la legitimidad como un campo de conocimiento, permaneciendo vivas tensiones entre la teoría y la práctica. En consecuencia, es urgente repensar completamente la enseñanza del periodismo para ajustarlo a las exigencias del nuevo siglo.

Panorama brasileño

Para la sociedad brasileña, la educación de los periodistas ha constituido un reto crucial desde principios del siglo XX. La idea floreció mediante la transformación de la prensa, cuando los periódicos reemplazaron los utensilios manuales por la maquinaria industrial, junto a una línea de producción que no dejaba espacio para la improvisación y el amateurismo. Las organizaciones de noticias dejaron de ser correos de transmisión de los

partidos políticos para convertirse en negocios auto-sostenibles. Al hacer la contingencia de noticias y comentarios, en sintonía con las demandas del público lector, se requirieron profesionales. Dónde se formarían? En la universidad, fue la respuesta obvia. Aunque no faltaba gente para defender la capacitación en el servicio. La experiencia acumulada en la formación universitaria de los periodistas, permitió a Brasil construir una matriz pedagógica que le diera identidad en el escenario mundial. La fusión de la norma europea (teórico) con el modelo americano (aprendizaje pragmático), logramos una vía crítica - experimental que está en proceso de mejora.

Periodistas graduados en instituciones de calidad tienen hoy la competencia suficiente para cubrir puestos de trabajo en la sala de prensa del ramo. Su formación en el mercado se produce en los laboratorios experimentales y en las agencias. Su preparación para el ejercicio de una ciudadanía responsable se lleva a cabo en las aulas y seminarios que enseñan a pensar, dando lugar a la formación permanente. ¿Es este un sistema perfecto? Por supuesto que no. Pero puede ser mejorado. Falta una mayor interacción con el mercado y la sociedad (Marques de Melo, 2009).

La tradicón de la crisis

Diagnóstico firmados por autores tan dispares como el alemán Kunczik (1997), el italiano Bechelloni (1995), el francés Neveu (2006) y Huellan (2004), los españoles Cascais (2004) y Diezhandino (1994), los estadounidenses Hachten (1998) y Reese (2001), el portugués Pinto (2004) e Hidalgo (2004) o los brasileños Meditsch (2004), Feather (2005) y Machado (2003), reconocen claramente la existencia de una crisis de identidad del periodismo en un escenario de incertidumbre. Es, de hecho, una crisis cíclica, periódicamente experimentado por nuestra categoría. Por lo mismo, los líderes periodísticos estigmatizados por la maldición de Sísifo, necesitan constantemente regresar al espacio público. Su tarea es defender nuestra legitimidad como grupo profesional y nuestra especificidad como campo académico. La acusación más mordaz del periodismo y de los periodistas, que refleja la situación de la prensa durante el proceso de la circulación y la consecuente mercantilización masiva editorial, fecha a partir de 1843. Su autor: el novelista francés Honoré de Balzac, que tan bien describe las penurias de la "comedia humana". Su motivación: catalizar el resentimiento de los escritores notables que comenzaron a perder terreno frente a los periodistas emergentes. Sus armas de guerra: la ironía, la sátira, la caricatura.

En la conclusión de la "Monografía de la prensa parisina," Balzac lanza dos axiomas. El primero, se centra en la naturaleza controvertida del relato periodístico: "Para el periodista, todo lo que es probable es verdadero." El segundo expresa el sentimiento de la intelectualidad aristocrática francesa: "Si la prensa no existe, no se tendría que inventarla." (Balzac, 1999).

Matrices internacionales

No es sin razón que, al final del siglo, la vanguardia de la prensa reunida en el Congreso Mundial (Lisboa, 1898), hace un llamamiento a reinventar el periodismo. Este camino pasa por la formación de los periodistas. Albert Bataille, fundador de la primera escuela de periodismo europeo (París, 1899), muestra cómo los cambios tecnológicos son los responsables de la mutación de nuestra categoría profesional, defendiendo la cualificación de los futuros profesionales del oficio: "Con la mejora de las máquinas de impresión, con el telégrafo y el teléfono, con la transformación del espíritu público, cada vez más deseosos

de ser informados, una metamorfosis ha operado en el periodismo: la controversia fue relegada a segundo plano y la información se fue a al primero. El día en que se produjo esta transformación, el periodismo se convirtió en una carrera profesional; se tiene que dejar de decir que nuestra profesión recluta a sus partidarios entre los desamparados de otras carreras, para llegar a la contratación regular, la renovación normal de la prensa; es necesario organizar la reserva de cuadros y hacer menos dolorosos los años de aprendizaje para los jóvenes que sienten una vocación, para eso se requiere que la educación general se complemente con una la formación profesional" (Marcos, 1987).

En este lado del Atlántico, Joseph Pulitzer, quien financió la primera escuela de pos graduación en periodismo en la Universidad de Columbia, Nueva York (1912), enfrentaba la miopía de quienes patrocinaron la tesis: "Los periodistas están convencidos de ser como los poetas: nacen, no se hacen" Refutando la premisa calurosamente, argumentó: "la única posición que el hombre puede alcanzar triunfalmente por el simple hecho de haber nacido es un idiota; para cualquier otro, algún tipo de formación es necesaria". Llegó a la conclusión categórica, yuxtaponiendo la ética y la técnica: "Es el periodismo la más exacta de las profesiones, que requiere un conocimiento más amplio y profundo y los más firmes cimientos de carácter." (Rizzini, 1953). Entre tanto, desde 1908, trabajó en la Universidad de Missouri, que sería una escuela modelo para el continente americano. Fiduciaria del pragmatismo cultivada por los educadores progresistas, la preparación periodística experimentado por Walter Williams se caracterizó por el humanismo y el profesionalismo.

El campo ofreció una amplia gama de opciones para alimentar el bagaje cognitivo de los futuros periodistas, pero el núcleo de capacitación estaba en el periódico - laboratorio. Justo lo que hicieron los médicos en el hospital - escuela, bajo la guía de los educadores escapularios, diagnosticar y realizando clínicas, los reporteros recibían un entrenamiento diario en la Universidad de Missouri. Este periódico circuló en la comunidad, con el apoyo del mercado local. Además de actuar como instructores (mediante la práctica docente), los periodistas profesores impartían seminarios teóricos sobre la profesión, motivados por cuestiones éticas o técnicas planteadas durante el proceso de producción de noticias (Williams, 1929).

En principio, la universidad ha cumplido el papel de la formación de periodistas para cubrir las demandas de la sociedad, en plena consonancia con el mercado laboral. Pero poco después, se convirtió en un espacio periodístico de producción de conocimiento, produciendo investigaciones sobre los fenómenos derivados de la circulación de las noticias y comentarios. Esta nueva faceta se desarrollaría simultáneamente en dos continentes. En los Estados Unidos, bajo el liderazgo de las universidades de Wisconsin y Minnesota, los estudios de postgrado en periodismo iniciarían por dialogar con las ciencias sociales. En Alemania, la construcción de la identidad del periodismo se concreta a través de *zeitungswissenchat*, la tendencia de vanguardia son las universidades de Munich y Münster. El periodismo pasa a hacer investigado científicamente generando tesis de maestría y doctorado, cuyos resultados se incorporan al repertorio intelectual de los futuros periodistas. Este nuevo conocimiento también sirve a las empresas, el gobierno y los movimientos cívicos para la toma de decisiones estratégicas (Marques de Melo, 1975).

La inventiva brasileña

La periferia atlántica va mirando con gran interés las iniciativas que germinan y florecen en los países metropolitanos. En el histórico caso de Brasil, hay registros de las

demandas relacionadas con la formación profesional de los periodistas, desde el siglo XIX. Sin embargo, estas aspiraciones no son terreno fértil, excepto a través de cursos gratuitos promovidos por la Iglesia Católica o por los periodistas jurídicas. (Marques de Melo, 2006a). El Estado brasileño tardíamente entra en escena para reconocer el hecho del periodismo como estudios universitarios después del empuje que llevaron a cabo empresas y sindicatos. Poco a poco, como consecuencia de la industrialización de los medios de comunicación, el sector creció, y culminó con la explosión después de la Regulación Profesional (1969), mediante el diploma para entrar en la carrera de periodista.

A pesar de la controversia, que ha suscitado debates acalorados y enfrentando poderosas resistencias, la reserva de mercado para los periodistas formados en las universidades es vigorosa hasta el día de hoy. Este factor contribuyó al fortalecimiento de la enseñanza del periodismo, lo que justifica su expansión por todo el país. El Instituto de Estudios Pedagógicos (INEP) estima que 443 cursos de periodismo están funcionando en el país. Por desgracia, la ley favorece la proliferación de escuelas de primera y segunda clase. Estos últimos debían permanecer bajo el rito cartorial expedición de pasaportes para el mercado de trabajo, sin tener en cuenta las demandas laborales, o acumular conocimientos de periodismo. De todos modos, como he dicho antes, Brasil acuñó una matriz didáctica y científica autónoma en estos 60 años de funcionamiento del curso regular y en estos últimos 30 años una mejoría gradual de la competencia pedagógica y la capacidad de investigación en las instituciones a la vanguardia. Es el modelo mestizo, como es nuestra cultura nacional, la hibridación de los prototipos validados en América del Norte con las variables que demuestran su efectividad en la Comunidad Europea.

La construcción de esta vía para estudiar periodismo brasileño, sedimentado en el trípode -el conocimiento, la experiencia, la investigación- se basa en las contribuciones de cinco periodistas, educadores:

1. Silver Vitorino Castelo Branco (1904-1986), quien produjo el primer manual de periodismo en el país (1943): la sistematización de una agenda mínima para la formación de los futuros periodistas universo cognitivo (Day, 2005).
2. Carlos Rizzini (1898-1972), quien investigó las experiencias de foráneas de la enseñanza del periodismo, el enfoque y la prioridad de alternativas provenientes de EE.UU. para enfrentarlos con las directrices aprobadas por el Facultad Cásper Libero (Rocha Dias, 2004).
3. Danton Jobim (1906-1978), quien realizó el primer inventario crítico sobre estrategias pedagógicas del curso de periodismo en una universidad pública (anteriormente la Universidad de Brasil, que ahora se llama la Universidad Federal de Río de Janeiro) y los obstáculos para su aplicación (Marques de Melo, 2005).
4. Pompeu de Souza (1916-1992), quien se comprometió a articular la enseñanza del periodismo con la peculiar estructura de una universidad moderna de la comunicación de masas (Universidad de Brasilia) (Bares, 2006).
5. Luis Beltrán (1918-1986), quien definió la renovación de la enseñanza del periodismo en el país y , se benefició de la experiencia adquirida por los que le precedieron; propuso el modelo integrado de la enseñanza y la investigación. Su objetivo era promover la interacción educativa escuela / sociedad / comunidad, favoreciendo la aplicación de los conocimientos en armonía con la ecología regional para difundir contenidos socialmente relevantes (Duarte, 2005).

Matriz verde-amarilla

Este modelo brasileño de la enseñanza del periodismo se desarrolló en las facultades de comunicación, donde la habilitación profesional convive dialécticamente con sus congéneres - la publicidad, las relaciones públicas, la radio, la televisión, el cine, la producción editorial-. La etapa cognitiva se estructura en función de dos ejes: los materiales que subyacen a los procesos de codificación y contenido que se difunde (humanísticos, comportamentales, gestión, tecnológicos, etc.), e interdisciplinares, que pretenden explicar los fenómenos propiamente comunicativos (desde la sociología de la comunicación hasta la filosofía crítica y los estudios culturales). Pero el espacio privilegiado de aprendizaje se encuentra en los laboratorios. Allí se materializa pragmatismo creativo, mediante la aplicación de las técnicas de simulación periodística o educativa y ejercicios prácticos. Supervisados por los profesores, los estudiantes casi siempre prueban productos que circulan y repercuten en las audiencias reales. La infraestructura de laboratorio que apoya la fase experimental ha sido objeto de regulación por parte del Estado, que evalúa su composición y su disponibilidad en el momento en que los cursos son acreditados.

El circuito se completa con el fomento de la investigación a través de proyectos de iniciación a la investigación científica. Involucrar a los equipos de estudiantes de licenciatura, con vocación a la vida académica, casi siempre convergen con programas avanzados (maestría y doctorado). En las instituciones que no cuentan con estudios de postgrado, la investigación se lleva a cabo bajo la opción de los profesores contratados con plaza o contrato especial que dedican tiempo extra clases al desarrollo de proyectos para la producción o difusión de nuevos conocimientos. Así es como el estudio del periodismo se ha desarrollado en Brasil.

Reinvención urgente

Una pregunta quedó en el aire, lo que provoca una respuesta inmediata: ¿el modelo responde a las aspiraciones nacionales bajo una coyuntura de cambio tecnológico y cambio vertiginoso en los procesos de producción y difusión periodística? Capitalizando medio siglo de inmersión en actividades periodísticas desde la iniciación temprana en las rutinas profesionales hasta la dedicación exclusiva al trabajo académico, mi respuesta personal es negativa. Soy consciente de que nuestra enseñanza del periodismo tiene que ser reinventada para superar las dos distorsiones congénitas:

1. Romper con la tradición "Gutenbergiana" que nos ha mantenido presos dentro de las estructuras tecnológicamente anacrónicas que todavía gobiernan la lógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje del periodismo. Tenemos que aprovechar los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías digitales, la formación de profesionales orientados a producir contenidos periodísticos de interés para la mayoría analfabetos, que quedan excluidos del banquete de la civilización. Esto corresponde a priorizar los modos de expresión periodística a través del sonido y la imagen, sin descuidar, por supuesto, el código verbal.
2. Superar la caricatura "Balzaquiana" que nos ha llevado a favorecer la formación de los periodistas aristocráticos comprometidos con los intereses de las élites educadas o medianamente educadas. Tenemos que generar estrategias discursivas en sintonía con el repertorio de sub-poblaciones informadas y aplicar tácticas motivacionales que incentiven el apetito cultural de los sectores marginados en la sociedad de consumo. De lo contrario, nuestra sociedad del conocimiento también será una

caricatura, perpetuándose la sociedad de los conocidos (aquella que nos gobierna secularmente). Para ello, es necesario hacer referencia a la cultura popular, en lugar de persistir en el dominio exclusivo de la cultura clásica.

¿Cómo lograr esta transformación? Se trata del compromiso que está desafiando el espíritu público de la nueva generación de profesores e investigadores de periodismo, y que el Foro Nacional de Profesores de Periodismo ha venido reuniendo desde hace diez años. Es al nuevo segmento de la comunidad académica, en sintonía con el mercado y la sociedad civil, al que le toca romper los muros del gueto universitario, repensando y agotando nuestro modelo de formación periodística para influir cognitivamente en el vasto contingente al que el periodista venezolano Eleazar Díaz Rangel Venezuela llamó adecuadamente como "pueblos sub-informados". Como dijo Clovis Rossi, es la "desinformación la madre de otros problemas. Quién no sabe o no le interesa lo que está pasando acepta pasivamente la miseria o la mediocridad de la vida diaria de la mayoría". Formar profesionales capaces de superar esta situación e investigadores dedicados a la producción de conocimiento empírico es el punto de partida para liberarnos del servicio intelectual que nos tiene condenados a imitar patrones estéticos y modelos culturales, siempre de espaldas al legado de las generaciones que nos precedieron.

Fuentes bibliográficas

Athayde, A. (1999). Os problemas do jornalismo no Brasil, *Estudos Brasileiros.* 1:4 (1939) 19-29.
Balzac, H. (1999). *Os jornalistas*, São Paulo, Ediouro.
Bars, R. (2007). Pompeu de Souza, En: Marques de Melo, José – *Imprensa Brasileira*, 3, São Paulo, Metodista/Imprensa Oficial, no prelo.
Bechelloni, G. (1995). *Giornalismo o Postgiornalismo?*, Napoli, Liguori.
Bourdieu, P. (1967) Systèms d`enseignement et systèmes de pensée, *Revue Internationale des Siences Sociales*, XIX, 3, p. 367-388, Tradução brasileira de Sergio Miceli – Bourdieu, P. – *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectiva.
Cascais, F. (2004). O ensino do/para o jornalismo e a formação profissional, *Comunicação e Sociedade*, 5, p. 79-84.
Dias, O. (2005). Vitorino Prata Castelo Branco, In: Marques de Melo, José – *Imprensa Brasileira*, 2, São Paulo, Metodista/Imprensa Oficial, p. 199-210.
Diaz Rangel, E. (1967). *Pueblos sub-informados,* Caracas, UCV.
Diezhadino, B. (1994). *La elite del periodismo*, Bilbao, UPV.
Duarte, J. (2005). Luiz Beltrão, En: Marques de Melo, José – *Imprensa Brasileira*, 2, São Paulo, Metodista/Imprensa Oficial, p. 107-118.
Fidalgo, J. (2004). Jornalistas: um perfil socioprofissional em mudança, *Comunicação e Sociedade*, 5, CECS, p. 63-74.
Hachten, W. (1998). *The Troubles of Journalism*, New Jersey, Lawrence.
Huellan, D. (2004). Grupo profissional e mercado de trabalho do jornalismo, *Comunicação e Sociedade*, 5, p. 9-24.
Kunczik, M. (1997). *Conceitos de Jornalismo, norte e sul*, São Paulo, Edusp.
Machado, E. (2003). *O ciberespaço como fonte para os jornalistas*, Salvador, Calandra.
Marques de Melo, J. (2009). *Jornalismo: compreensão e reinvenção*, São Paulo, Saraiva.
Marques de Melo, J. (2008). *O campo da comunicação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, p. 11-20.
Marques de Melo, J. (2008ª). *História política das ciências da comunicação,* Rio de Janeiro, Mauad.
Marques de Melo, J. (2007). *Reinventar o ensino de jornalismo*, Porto, Portugal, Palestra proferida na sessão inaugural das II Jornadas Internacionais de Jornalismo, 2 de março de 2007.
Marques de Melo, J. (2006). *Teoria do Jornalismo, identidades brasileiras,* São Paulo, Paulus.
Marques de Melo, J. (2006ª). *Pedagogia da Comunicação: matrizes bras.*, São Paulo, Angellara.
Marques de Melo, J. (2005). O pionerismo de Danton Jobim, *Contracampo*.12, p. 7-22.
Marques de Melo, J. (2003). *Jornalismo Brasileiro*, Porto Alegre, Sulina.
Marques de Melo, J. (1994). *Transformações do jornalismo brasileiro,* São Paulo, Intercom.
Marcos, L. H. (1987). Primeiro a inovar, último a formar, *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, n. 57, São Paulo, p. 115-118.
Meditsch, E. (2004). A formação para a praxis profissional do jornalista, *Comunicação e Sociedade*. 5, p. 25-38.
Neveu, E. (2006). *Sociologia do Jornalismo*, São Paulo, Loyola.
Pena, F. (2005). *Teoria do Jornalismo,* São Paulo, Contexto.
Pinto, M. (2004). O ensino e formação na área do jornalismo em Portugal, *Comunicação e Sociedade,* 5, p. 49-62.

Reese, S. (2001). Education for Journalism and Mass Communication in the Croassroad, *Mass Communication Educator,* 56/3, Autumn.

Rizzini, C. (1950). *O ensino de jornalismo,* Rio de Janeiro, MEC.

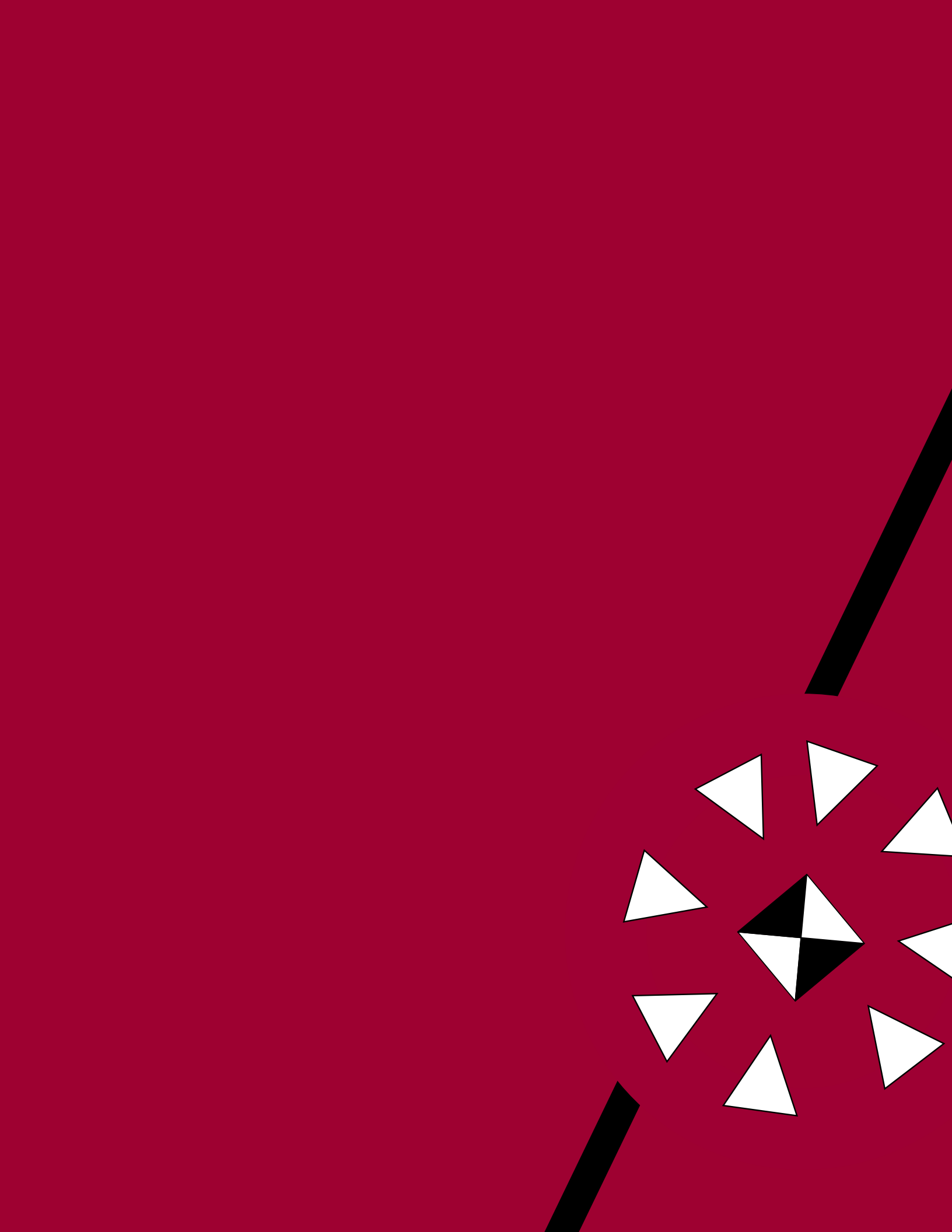
Rocha Dias, P. (2004). *O amigo do Rei,* Florianópolis, Letras Contemporâneas.

Rossi, C. (2007). Desinformados, mas felizes, *Folha de S. Paulo*, 8/4/2007, p. 2.

Sousa, J.P. (2007). Porque estudar o jornalismo?, II Jornadas Internacionais de Jornalismo. *Programa,* Porto. Portugal, Universidade Fernando Pessoa.

Sousa, J.P. (2002). *Teorias da notícia e do jornalismo,* Chapecó, Argos.

Williams, S. L. (1929). *Twenty Years of the Education for Journalists*, Missouri, Stephens Pub, Co.



Capítulo 10

UN REFERENTE PARA GESTIONAR EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD. UNA PROPUESTA INNOVADORA

Domingo J. Gallego Gil
Gladys Yolanda Becerra Torres

1. Colocar en Práctica la GCP

En la puesta en marcha de cualquier proyecto, aún cuando pueda ser novedoso, no se parte de cero. Siempre hay referentes de personas o grupos de personas que han hecho cosas, que han reflexionado al respecto y que sus aportes ayudan a clarificar los caminos por lo cuales transitar. De ahí que estimemos necesario, en la práctica de cualquier proyecto, especialmente en propuestas de Gestión del Conocimiento (GC), considerar un conjunto de acciones, fundamentadas en los aportes de diferentes autores. Para este trabajo por ejemplo, fueron importantes las contribuciones de autores como: Belly (2004), De Tena (2004), Probst, Raub y Romhardt (2001) y la investigación desarrollada durante 5 años, en la UBV, en el PFGEJ, sobre gestión del conocimiento pedagógico, a partir del cual se deriva la sistematización de este proceso que se comparte a través de este artículo (Becerra, 2009).

Para el caso de las universidades y de cualquier organización, la GC implica tres fases: el Diseño, que incluye la previsión de las acciones generales para iniciar una propuesta de GC; la aplicación, referida a la puesta en marcha de las acciones concretas de acuerdo a las necesidades detectadas y una tercera, que va de la mano con las otras dos, y se refiere a la evaluación y seguimiento, que es la valoración de los resultados, sistematización de los mismos y establecimiento de mecanismos de seguimiento. Todo este proceso se presenta a través del gráfico 1.

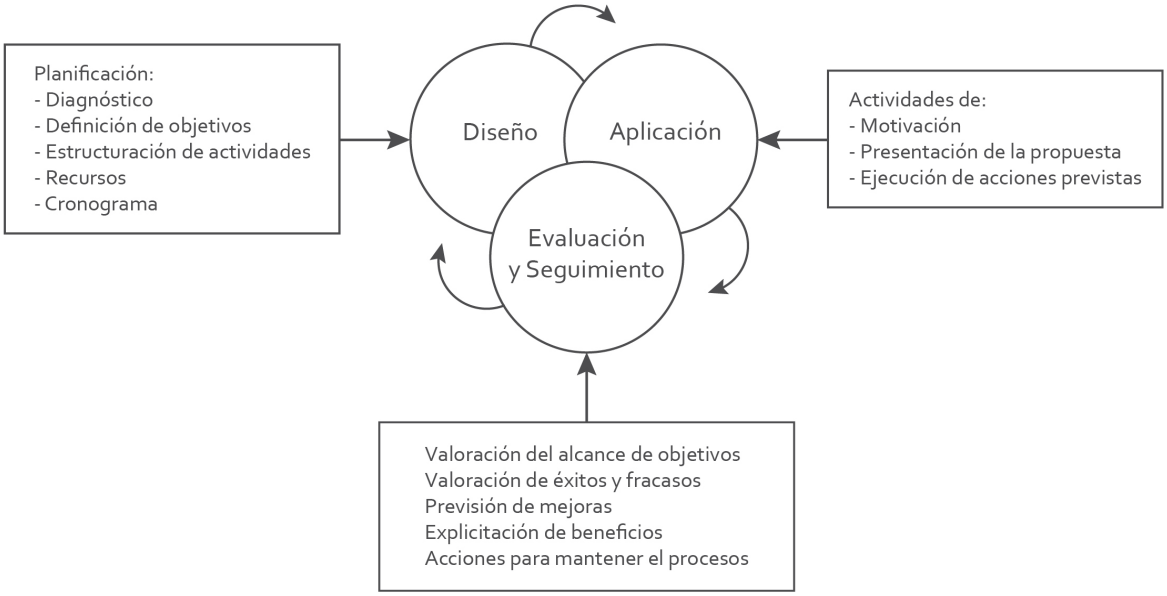


Figura 1. Prácica de la GC. Fuente: Elaboración propia.

2. Diseño de una propuesta de GCP para una Universidad

En el proceso de diseño de una propuesta de GCP o de cualquier conocimiento, es importante destacar el papel esencial que juega tanto el diagnóstico como la planificación. Nos basamos en el siguiente esquema metodológico:

- El acercamiento a la realidad de estudio; en este caso es la organización educativa en el nivel universitario. Ello es posible mediante una fase de inserción en el contexto, si el investigador o responsable del proyecto viene de un contexto externo a dicha organización.
- Estudio teórico de: la gestión del conocimiento, el tipo de conocimiento a gestionar y de la misma organización contexto de estudio.
- El diagnóstico para conocer la situación actual de la organización en cuanto al proceso de GC.
- Planificación: elaboración de la propuesta.

2.1. El acercamiento al contexto de estudio y/o aplicación

Consiste en la inserción del investigador o investigadores en la comunidad contexto de estudio (organización, barrio, urbanización). En este caso sería la inserción en la Universidad donde se realiza el estudio, si el investigador o los investigadores son expertos externos. Se trata de un período de tiempo en el cual se genera familiaridad y sentido de pertenencia en la organización, para generar la confianza de los sujetos que posteriormente se convierten en informantes clave. A partir de este momento se comienzan a definir las líneas generales de la investigación; se detecta el grupo más involucrado o con quienes se puede realizar el estudio.

2.2. Estudio teórico

Implica la revisión documental relacionada con los aspectos concomitantes con: la GC, el conocimiento a gestionar (en este caso particular se propone el conocimiento pedagógico)

y la organización contexto de estudio, para crear una red conceptual que permite mayor diafanidad de la realidad donde se quiere aplicar la propuesta. La claridad que se tenga del proceso de GC es imprescindible para echar a andar cualquier propuesta, pues, es necesario adaptar o crear un modelo teórico que oriente el accionar. De igual forma, lo relacionado con el conocimiento pedagógico, por ejemplo, es inherente a la filosofía institucional, la cual, a su vez, responde a las demandas de la realidad social, tanto local como mundial. Entonces, resulta vital conocer la misión, la visión, la estructura, la historia y hasta la cultura de una organización. Ello implica, entonces, revisión de documentos institucionales (bibliográficos y hemerográficos) así como los no institucionales, pero que aportan a clarificar dichos aspectos.

2.3. El Diagnóstico

Está referido a la determinación de la situación actual de la Institución Educativa Universitaria en cuanto a la GCP. Implica la delimitación del conjunto de aspectos que orientan el proceso indagatorio para conocer, de manera sistemática, cómo está este proceso en el contexto de estudio o implantación. Es decir, es la fase que permite identificar el problema que afecta la comunidad. Para ello es primordial, definir aspectos relacionados con el contexto de aplicación, las técnicas de recolección y procesamiento de la información, en consonancia con el modelo teórico.

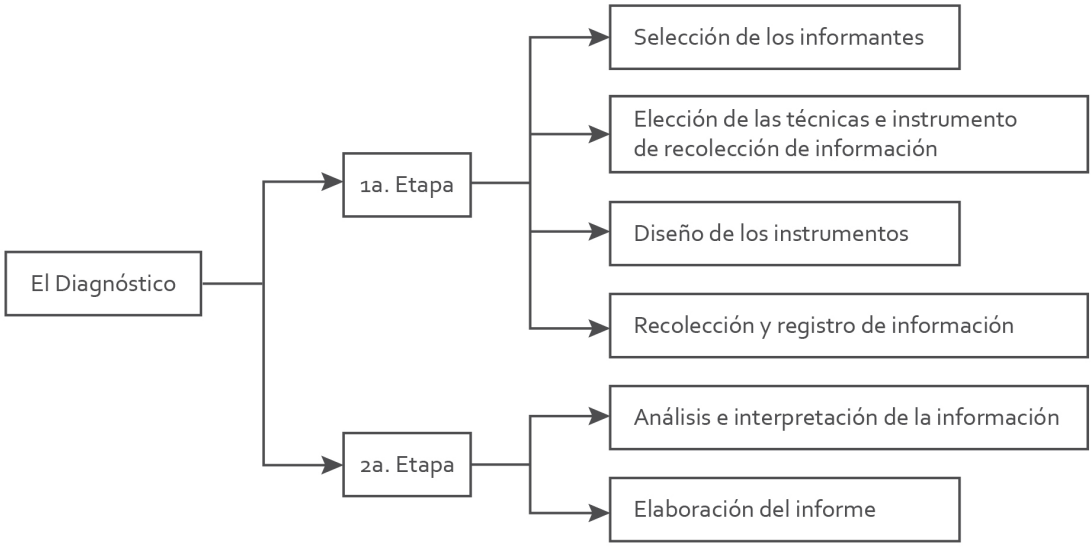


Figura 2. Etapas del Diagnóstico. Fuente: Elaboración propia.

Es necesario plantear el diagnóstico en dos etapas: en la primera, se seleccionan los informantes y el grupo interesado y, se recaba la información relacionada con el problema (Gráfico 2). Para ello se hace uso de las técnicas e instrumentos estimados pertinentes. En la segunda etapa, se procesa la información y se organiza a través de los procedimientos estimados viables y adecuados. Una vez revisados los resultados se toman las decisiones sobre las acciones oportunas para enfrentar el problema. En este momento es oportuno plantearse interrogantes como: ¿Cuáles son las necesidades desde la óptica de la GCP en esta organización?

Para la selección de los informantes es recomendable utilizar procedimientos estadísticos o probabilísticos. Es lo que en investigación se denomina determinación de muestras o, se puede optar por muestras o selección de informantes de manera intencional, clarificando algunos criterios elementales.

La recolección de los datos o la información depende del enfoque de investigación que se utilice: lo cualitativo o cuantitativo o ambos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003) la recolección de datos desde el enfoque cualitativo es un aspecto esencial que tiene como fin obtener información a partir de los mismos sujetos participantes en la situación o contexto a investigar. Así, según estos autores los datos cualitativos permiten la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, imágenes mentales, interacciones, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos y conductas reservadas de las personas, tanto individual como colectiva. Se recolección permite el análisis, comprensión y dilucidación a las inquietudes que inducen la investigación y el proceso de generación de conocimientos

Ahora bien, cuando se trata de trata de datos cuantitativos, para la GC pueden utilizarse instrumentos como cuestionarios tipo escala Likert o cualquier otro que se estime procedente. Así bajo esta propuesta se recomienda el uso de las siguientes técnicas e instrumentos:

a. *Técnica Grupal*, concebida como una actividad que se realiza con los profesores al final de un período escolar o cuando la institución o una instancia de la universidad lo considere pertinente. Consiste en una convocatoria a los profesores que laboran en la institución para recabar información sobre su funcionamiento desde la perspectiva pedagógica. Se constituye, en sí, en una jornada de evaluación de un período escolar, la cual es recomendable planificar en dos momentos. En el primero se brindan algunas informaciones relacionadas con los aspectos a evaluar. En el segundo, se realiza un trabajo grupal en el cual los profesores señalan los aspectos positivos, negativos e interesantes del período o situación específica sometida a valoración y manifiestan, de manera explícita (preferiblemente por escrito) las necesidades de formación pedagógica.
b. *Observación Participativa*, que según Rodríguez, Gil y García (1999:149) "permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce". Por tanto, es un proceso sistemático por el que un especialista, investigador o grupo de personas, interesadas en conocer una realidad recaban información con relación a un problema o situación determinada. Es decir, se convierte en un proceso deliberado sobre algo que es objeto de investigación. Consiste en registrar, durante un período de tiempo, notas pormenorizadas en el mismo lugar que sucedieron los hechos. Para efectos de esta propuesta sobre GCP que se concrete en una universidad o instancia adscrita a instituciones de educación universitaria, se recomienda una observación participante, asumiéndola "como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos y fenómenos que está observando" (Rodríguez, Gil y García, 1999:165). Es decir, el investigador tiene que participar en la vida social, compartir las actividades que realizan los miembros de un contexto determinado, sujeto y objeto de investigación. Es un proceso de observación de carácter no estructurado, pues, se aplica cuando el proceso indagatorio se encamina a explicar procesos en curso, fenómenos complejos y a valorar acontecimientos multidimensionales.

c. *Análisis de Documentos*; resulta una técnica importante para recoger información sobre la naturaleza del discurso en cuanto a la intención de lo comunicado, de acuerdo con los objetivos que orientan la investigación. Lafuente (2001) señala que el análisis documental refiere un conjunto de conocimientos metodológicos que permiten examinar, distinguir y separar cada parte de un documento, para determinar: la categoría a la cual pertenece, su estructura formal, contenidos temáticos, entre otros. Se inscribe en la técnica del análisis de contenido que según Krippendorff (1990: 28) está "destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a un contexto". Entonces, los documentos constituyen las unidades de contenido elegidas para el análisis. De acuerdo con Fernández (2002), las publicaciones impresas o documentos pueden ser de naturaleza variada: periodístico, personal, literario, trabajo de campo, institucional, entre otras. Para su aplicación en un estudio sobre de la GCP en una universidad, verbigracia, se consideran documentos de tipo institucional. Así, el análisis de contenido se orienta a identificar los aspectos constituyentes del conocimiento pedagógico, para determinar si hay una formulación explícita de éste, de acuerdo a las fases del Modelo de Gestión del Conocimiento Pedagógico utilizado como referente. En cuanto al procedimiento a seguir se asume la propuesta de Cabero y Loscertales (2002), que señalan cinco grandes fases constituyentes del proceso metodológico, que indicamos en el Gráfico 3.

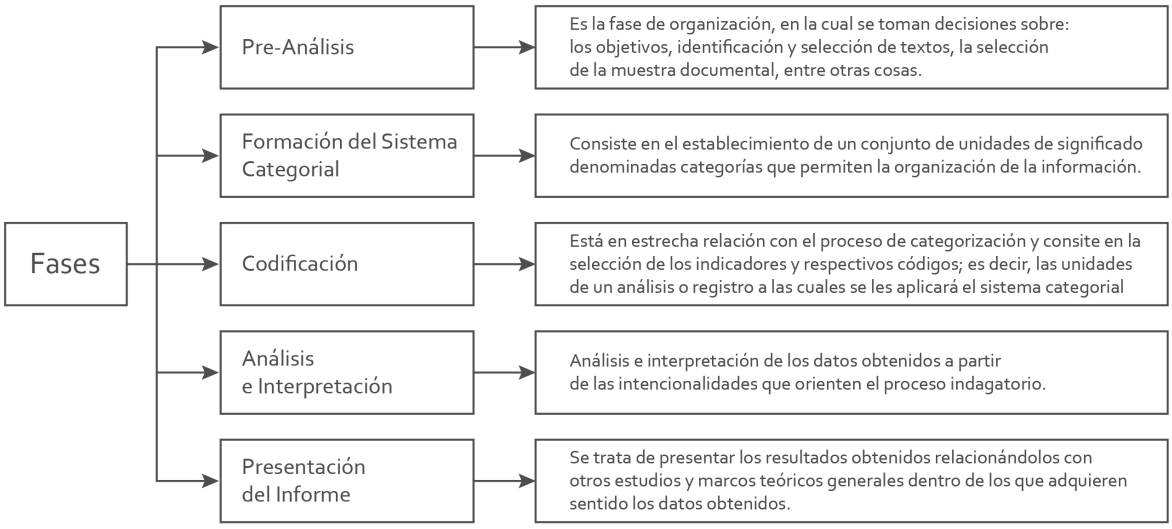


Figura 3. Fases de la Metodología Análisis de Contenido. Fuente: Cabrero y Loscertales, 2002.

Ubicados en el estudio por ejemplo, de la aplicación de la GCP, es importante señalar que en la fase del pre-análisis se deben asumir como objetivos:

- Precisar los aspectos del conocimiento pedagógico que están documentados.
- Determinar si los objetivos de conocimiento pedagógico aparecen formulados de manera explícita en algunos documentos.

Para lograr estas intencionalidades se deben seleccionar documentos impresos institucionales, de mayor disposición y alcance al profesorado.

Para ello, en el proceso debe haberse considerado las variables e indicadores que posibilitan el procesamiento de la información recogida. El procedimiento consiste en determinar si en los documentos, se reflejan los indicadores previstos, a fin de poder inferir la situación en cuanto al estado actual de la GCP. Se realiza la respectiva interpretación de los datos obtenidos y, se procede a realizar el informe. En este proceso la elaboración de matrices descriptivas, resultan muy útiles.

d. Los cuestionarios, concebidos como instrumentos que utilizan una cantidad de elementos referentes sobre el tema elegido, resultan útiles en el proceso de GCP. Por ejemplo, un cuestionario tipo escala Likert, Se usan para describir actitudes, entendidas las como la disposición de las personas a responder positivamente o negativamente a determinadas situaciones. En este sentido, se hace una adaptación de la escala actitudinal, al comportamiento de los respondientes en cuanto a una valoración que se expresa, en proposiciones relacionadas con la GCP, por ejemplo. Es decir, como lo expresa Blanco y Alvarado (2005) el instrumento se selecciona y diseña en función de las características de la investigación en desarrollo para que sea acorde con su tipo y los propósitos planteados. Particularmente, consideramos, que debe ser examinado el problema objeto de estudio, el enfoque de la investigación, la literatura o bases teóricas, los objetivos trazados, la o las variable (s) que se pretende (n) medir, el tipo y diseño de investigación, el contexto donde se aplica el instrumento y recolecta la información, además de las características cualitativas y cuantitativas de los sujetos que participan en el estudio. Así, la escala Likert se refiere sólo como ejemplo; el investigador, director o responsable de un proyecto de GC, debe sentirse en libertad para apreciar la viabilidad de un instrumento que permita recabar información sobre la situación sometida a estudio.

La pertinencia del instrumento escala Likert, por ejemplo, se justifica en la fase de diagnóstico, en el caso de una investigación sobre GCP, precisamente, en lo atinente a: determinar necesidades sobre el proceso pedagógico de de la Universidad objeto y sujeto de estudio, de tal forma que se justifique la implantación de una propuesta de GC. Dichas necesidades, son expresadas a través de los indicadores que describen las fases del modelo de GC utilizado como referente, las cuales constituyen las variables o dimensiones sometidas a indagación. Por tanto, los indicadores deben ser, en lo posible, observables, identificables, concretos y específicos, pues, a partir de ellos se redactan los ítems o reactivos del instrumento en este caso la escala (Blanco, 2005). Los indicadores definen la variable, en este caso, pueden ser las fases del Modelo de GC que se use como referente. Así, se concibe la escala como una disposición ordenada de ítems, los cuales pueden presentase en cinco opciones de respuesta, preferiblemente, representadas por números, tal como lo sugiere Likert (1932) citado por (Summers, 1984) y como se indica a continuación:

Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

La pauta para medir e interpretar la escala es que a mayor puntaje más favorable la actitud hacia el proceso de investigación y a menor puntaje, la actitud será más desfavorable; los puntajes intermedios expresan una actitud de indecisión.

Para realizar la escala definitiva se aplica la validez discriminante, que consiste en someter la versión inicial del instrumento a una prueba piloto. Para ello se considera una muestra compuesta por el 10% aproximadamente del universo sometido a objeto de estudio. Los criterios que justifican la escogencia de este 10% aproximado, se debe en primer lugar a lo expresado por Blanco y Alvarado (2005) en cuanto a que la escala Likert una vez realizada la versión inicial se somete a este proceso de discriminación como paso previo a la selección de los ítems que conforman la escala definitiva. El porcentaje también se pauta atendiendo a las particularidades de la organización. Para determinar el porcentaje de la prueba piloto, se pueden considerar aspectos como la estructura de la universidad, el tiempo de los respondientes, el acceso a la información, los horarios, entre otros.

También es importante determinar las técnicas de procesamiento de datos, las cuales deben estar en concordancia con el enfoque que se asuma en la investigación. Para el caso de una investigación en el ámbito de la GC es recomendable utilizar técnicas para procesar datos cualitativos y cuantitativos.

El procesamiento de los datos cualitativos es recomendable hacerlo de acuerdo a los aportes de autores como Martínez (1999:69) quien señala que luego de recogida la información se procede a la categorización o clasificación de la misma. Ello implica "el esfuerzo de "sumergirse" mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada". En otros términos, el investigador revisa detenidamente la información recolectada repetidas veces, con la actitud de reconstruir la realidad en su situación concreta y luego reflexiona sobre lo observado para comprender lo que sucede. En estas revisiones se subraya, se describe con algunos términos, se hacen señalizaciones, que posteriormente ayudan a clasificar las partes relacionándolas con el todo. Luego se codifica e interpreta. Para Burns (2004) la codificación es un método para identificar categorías en los datos. Pueden ser colocados para facilitar el análisis de la información. Según Vivas (2005) la codificación es considerada una actividad fundamental en la reducción de datos, pues permite adjudicar a cada unidad significativa del texto, un indicativo propio, el código. Este se convierte en una abreviación, símbolo o palabra que se asocian a frases, palabras o párrafos de la información recolectada a través de las diferentes técnicas cualitativos.

Verbigracia en un estudio sobre GCP, la técnica grupal, los registros de observación cualitativa, el análisis de contenido, se sugiere procesarla mediante categorías de análisis fundamentadas, tanto en el modelo de GC utilizado referente como en las definiciones planteadas en el marco teórico sobre la GCP. El procedimiento se realiza siguiendo también la recomendación de Fernández (2006), quien propone que el procesamiento de la información se haga de forma manual con un sistema de categorías y códigos establecidos previamente, basadas en el marco teórico que orienta la investigación.

Para los datos cuantitativos recogidos a través del instrumento (s) que se estime (n) pertinente (s), que aporta información sobre el proceso de GCP en la organización contexto de estudio, se procesan estadísticamente con el apoyo del programas como SPSS, SPAD y SYSTAT. Quizá para ello nos podemos apoyar de las recomendaciones de un metodólogo o experto en estadística.

Si se elige la metodología para hacer el diagnóstico cuali-cuantitativa, entonces, conocer la situación actual del proceso de GCP requiere el contraste de la información obtenida del procesamiento de ambos tipos de datos (cualitativos y cuantitativos), en cuyo proceso el uso de matrices resulta fundamental (Cuadro N°1).

Dimensiones	Resultados cualitativos	Resultados cuantitativos
Son las categorías de observación		

Cuadro 1. Matriz de síntesis de la información cualitativa y cuantitativa.

A partir de la comparación de esta información resulta la síntesis conceptual sobre la situación actual de la GCP en la organización universitaria donde se esté realizando el estudio.

2.4. Planificación: elaboración de la propuesta

Se trata de la elaboración de la propuesta; coincide con la etapa de diseño y planificación que algunos autores incluyen en la IAP, la cual consiste en el preestablecimiento de las actividades que pueden contribuir a la solución de las necesidades identificadas a partir del diagnóstico. Además, de los aspectos estimados en la propuesta para gestionar el conocimiento, comprende la consideración de factores como el tiempo, los recursos, los involucrados, etc. Se trata de un proceso cuyo resultado debe estar signado por el principio de flexibilidad; por lo cual puede ser compartida y replanteada, si es menester, con los miembros de la organización o unidad en la cual se pretenda concretar el proceso.

El diseño de la propuesta implica:

a. Definición de objetivos.
b. Precisión del conjunto de acciones pensadas en el tiempo, de acuerdo a las necesidades detectadas y en atención a las etapas del modelo que sustenta el estudio.
c. Precisión de las líneas generales y específicas que permitirán la aplicación de la propuesta.
d. Previsión de recursos.
e. Los mecanismos de aplicación propiamente dichos.
f. Los procedimientos de valoración y seguimiento sobre los efectos que genere el proceso de intervención.

Esta fase implica la formulación de estrategias didácticas inherentes a la elaboración de una propuesta educativa y, la puesta en práctica de las habilidades referentes al proceso de planificación. La definición de objetivos, en esta fase, orienta el desarrollo del proceso de GCP. Para mayor claridad presentamos un ejemplo de definición de objetivos:

- Desarrollar acciones que motiven, sensibilicen y comprometan al equipo de coordinación de... (X institución o unidad académica), en el proceso de GCP, de tal forma que se fomente una cultura de conocimiento coherente con la misión de la misma.
- Poner en marcha un conjunto de acciones en... (X institución) que permitan Identificar, adquirir, desarrollar, distribuir, aplicar, retener y evaluar el conocimiento pedagógico en función de una práctica docente coherente con el proceso formativo de la Universidad.
- Aportar herramientas, a través del conocimiento explícito, para una mejor práctica pedagógica, que coadyuve de manera efectiva en la concreción del proceso democratizador de la educación.

En cuanto a la estructuración de las actividades, es importante partir de la situación actual de la organización en cuanto a los proceso de GCP, construyendo una estructura general. Es importante el uso de cuadros o matrices (Cuadro N° 2), pues permiten tener una mejor visión del proceso.

Dimensiones	Situación Actual de la Universidad	Objetivos Específicos	Acciones
Son las variables a observar	Son los resultados que se obtienen del diagnóstico de acuerdo a las dimensiones observadas (las necesidades)	Intenciones que orientan la superación de las necesidades.	Las acciones generales encaminadas a superar las necesidades detectadas en cuanto a la GCP.

Cuadro 2. Matriz sobre la Estructura General de la Propuesta GCP para ser aplicado a una Universidad.

El conjunto de actividades consideradas en la estructura general, se replantean en tres momentos: uno consultoría de dirección, otro de introducción y un tercero de implantación. El primero, lo constituyen las acciones de trabajo directas con el grupo responsable del proyecto; el segundo, se trata de colocar en marcha un conjunto de acciones sensibilizadoras y motivadoras, así como de revisión y facilitación de un clima interactivo y de comunicación, fundamental para concretar cualquier proceso de gestión del conocimiento y, el tercero, lo constituyen las acciones, organizadas, en concordancia con las necesidades detectadas a través del diagnóstico, en las dimensiones del modelo utilizado como referente. Estas últimas son las correspondientes al diseño de implantación requieren del trabajo conjunto con el equipo de coordinación o dirección de la Universidad u organización donde se concrete el proceso de GCP; tiene que ser el producto de variadas discusiones y de un proceso de deliberación constante, que permita encontrar luz en la penumbra generada por el día – día de una institución. Es el proceso de estructuración de actividades, una actividad fundamental en cualquier proceso de planificación, pues constituye la forma operativa en que se subsanan las situaciones problemáticas detectadas.

Es importante, que en cada momento se le formulen intencionalidades que permiten clarificar y orientar mejor el proceso. Para ello se pueden usar matrices como la contenida en el Cuadro N°3.

Momento	Intencionalidad	Actividades
Consultoría de Dirección		
Introducción		
Implantación y/o Aplicación		

Cuadro 3. Estructuración de las Actividades de la Propuesta GCP para una Universidad.

Este proceso de planificación coincide con lo planteado por Fantova (2005) quien sostiene que esta fase, no consiste en una mera enunciación de actividades singulares, sino que la previsión de las mismas es el resultado, más bien, de la formulación de líneas para actuar, producto de un proceso profundo de reflexión. Es importante que después de haber preci-

sado y estructurado las actividades, sean descritas, para obtener una mayor claridad en el proceso.

A continuación elaboramos el cronograma, que permite la ubicación en el tiempo y a la precisión de recursos. En esto puede considerarse la taxonomía de los medios audiovisuales de Gallego, Alonso y Cantón (1996), específicamente, lo referente a los medios de grupo, en lo que los autores clasifican como material de equipo y material de paso. A manera de ejemplo se puede tomar el cuadro 4., el cual da una idea de cómo hacerlo.

Actividad	**Tipo de Recurso**				
	Humanos	**De infraestructura**	Audiovisuales		
			Medios de Masa	Medios de grupo	
				Material de Equipo	Material de Paso
1. Presentación de los resultados del diagnóstico a la Coordinación del PFGEJ	Miembros del Equipo de Coordinación Investigador	Salas de conferencia y/o aulas	--	Video bean Ordenador	**Presentaciones de Power Point**
2. Definición de necesidades	Miembros del Equipo de Coordinación Investigador Profesores	Sala de reuniones Oficina de Coordinación	--	Ordenador	--
3. Definición conjunta de los objetivos de conocimiento pedagógico.	Miembros del Equipo de Coordinación Investigador	Sala de reuniones Oficina de Coordinación	--	Ordenador	--
4. Definición conjunta de líneas generales de acción.	Miembros del Equipo de Coordinación Investigador	Sala de reuniones Oficina de Coordinación	--	Ordenador	--
5. Realización de conferencias y charlas.	**Miembros del Equipo de Coordinación Investigador Expertos Profesores colaboradores**	**Aulas y salas de conferencias**	**TV**	**Video bean Ordenador DVD**	**Presentaciones de Power Point Video**

Cuadro 4. Planificación de los Recursos para la GCP en el PFGEJ - UBV Táchira. Fuente: Elaboración propia.

3. Aplicación de una Propuesta de GCP para una Universidad

La fase de aplicación de un sistema de GCP consiste en la puesta en práctica de los procedimientos establecidos en la fase de planificación. Es la etapa mediante la cual se enfrenta el problema y se trata de solventarlo. La intención es incidir en la transformación de la organización, en cuanto a la GCP de manera efectiva. Ello implica, el planteamiento de estrategias vinculadas con la planificación y con los aspectos didácticos metodológicos; que

requieren, a su vez, de equipos tecnológicos y, por lo menos, un procesador portátil, para conducir estrategias grupales y charlas de sensibilización y orientación, en materia pedagógica y del mismo proceso gestor del conocimiento. La propuesta se pone en práctica, en un trabajo conjunto con el equipo director o rector de la Organización.

La aplicación también implica considerar las intencionalidades y las acciones contempladas en cada momento. En el momento de *Consultoría de Dirección*, se deben concretar cuatro acciones esenciales: la presentación de los resultados del diagnóstico al equipo rector o directo de la organización, definición de necesidades, definición conjunta de los objetivos de conocimiento pedagógico y definición conjunta de líneas generales de acción. Estas acciones se ejecutan de acuerdo a la dinámica institucional. Generalmente sufre modificaciones el trabajo que ha diseñado el equipo investigador o responsable del proceso de GCP. Pero lo interesante es que se van madurando las ideas en cuanto a la viabilidad del proyecto. Alguno podría decir que es una pérdida de tiempo, pero es importante que cuando se presenten los resultados, vayan acompañados de mecanismos de acción, que permita al equipo directivo pensar en su viabilidad o pensar en otros más procedentes.

Para ello el grupo o persona responsable de la propuesta, tiene que propiciar reuniones periódicas con el grupo coordinador o rector de la organización donde se desarrolle la propuesta. En una de esas reuniones, tiene que precisar la actividad de *presentación de los resultados*. Para ello, es importante llevar un conjunto de presentaciones y exponer de la forma más clara posible los resultados del diagnóstico, de tal forma que se aprecie la urgencia de desarrollar la propuesta de GCP por las necesidades detectadas.

Después deben cotejarse estas necesidades referentes a la GCP que arroja el diagnóstico con los requerimientos de trabajo del equipo rector o coordinador de la organización, pues puede ocurrir que el equipo maneje información que puede enriquecer el diagnóstico en cuanto a imperativos que hayan surgido en la institución en el último momento. De esta discusión surge la *precisión de las necesidades* que atenderá ya definitivamente el proceso de GCP.

Una vez que se han precisado las necesidades, entonces se trabaja con el equipo en la formulación de los objetivos. Son de tipo operativo y deben estar relacionados directamente con el tipo de conocimiento a gestionar, que en este caso es el pedagógico. A partir de las necesidades y los objetivos, entonces sí se establecen las líneas generales de actuación.

Ahora bien, esto no es trabajo de un día, ni de dos, sino de reiteradas discusiones y de vueltas al proyecto de GCP en proceso de formalización. Pues posterior a la determinación de las acciones antes descritas, en otros encuentros que se retoma la propuesta, pueden surgir otras. Es decir, a partir del trabajo que se realiza en este momento, el resultado previsto que debe convertirse en el norte es la realización del *plan general de acción*, el cual debe contener: la formulación de necesidades, objetivos y acciones que conforman los elementos fundamentales del mismo.

4. Evaluación del Proceso de GCP para una Universidad

Consiste en la valoración de los resultados obtenidos a través de diversas las acciones, formuladas en función de los propósitos. Ello permite reflexionar sobre las incidencias en la ejecución, determinando los cambios, logros y, también, limitaciones.

En otros términos, las acciones en cuanto a evaluación del conocimiento van en la dirección que lo señalan Probst, Raub y Romhardt (2001:245) de determinar "si se han cumplido o no los objetivos de conocimiento." Para ello es procedente plantear el proceso de

valoración en función de los resultados esperados, de los resultados obtenidos y de las intencionalidades que orienten la propuesta.

Es menester elaborar un conjunto de índices a partir de los objetivos, pues tal como lo señalan Probst, Raub y Romhardt (2001:254) "Cada organización tiene que desarrollar su propio conjunto de índices, adaptado a sus propias circunstancias y problemas." No obstante, estos autores señalan que la clase de índices que resultan útiles en el proceso de medición del conocimiento, son los referidos a la base del conocimiento de la organización, las intervenciones y los resultados intermedios y efectos de transferencia. Los primeros, se refieren a la descripción del contenido en la base de conocimiento de la organización en un tiempo determinado, en términos cualitativos y cuantitativos (habilidades de los empleados de acuerdo a las competencias medulares de la organización). Los segundos, aluden los procesos de mediación para generar el cambio (actividades de formación) y, los terceros, a los resultados directos de las intervenciones. Para efecto de esta propuesta se recomiendan los últimos, también siguiendo el esquema de implantación de sistemas de GC propuesto por De Tena (2004), en el cual se plantea la precisión de resultados desde la previsión de actividades.

Esta fase se refiere a la valoración de la pertinencia y efectividad de la propuesta, a través de los resultados obtenidos. Para ello se toman como referentes las actividades formuladas en función de las intencionalidades que orientan todo el proceso. Es decir, se confrontan los logros, los cambios alcanzados, los beneficios obtenidos en el desarrollo de la propuesta, con los objetivos. Luego se determinan los aspectos que quedan pendientes, replanteando nuevamente la situación y se formulan nuevas líneas de acción que dan continuidad al proceso, en su concepción cíclica, tal como se aprecia en el gráfico 4.

Se trata de un proceso predominantemente cualitativo, para el que se precisa la elaboración y aplicación de técnicas e instrumentos como: la observación, las listas de cotejo, listas de asistencia, conversaciones, que serán aplicadas y sistematizadas por el equipo responsable del proceso de GCP. De acuerdo al planteamiento metodológico que hemos venido señalando, es importante precisar el proceso de evaluación desde dos dimensiones: a partir de los tres momentos que conforman el diseño de implantación, según el cual se valora la realización de las actividades y, a partir del plan de acción elaborado en el proceso de consultoría de dirección, en función de las necesidades. En el siguiente cuadro se presenta una idea como puede concretarse la sistematización del proceso de evaluación.

Gráfico 4. Evaluación de la Propuesta de GCP.

Momento	Resultados Esperados	Indicadores	Tipo de Evaluación	Instrumentos
Consultoría de Dirección				
Introducción				
Aplicación				

Cuadro 5. Sistematización del Proceso de Evaluación. Fuente: Elaboración Propia.

A partir de los resultados esperados, se fijan unos indicadores, que orientan hacia la

elección del tipo de evaluación cualitativa y los instrumentos más pertinentes, tal como se indica en el cuadro 6.

Necesidad	Objetivos	Acciones	Resultados Esperados	Resultados Obtenidos

Cuadro 6. Contraste de Resultados. Fuente: Elaboración Propia.

El procesamiento de la información que se recolecta, permite la emisión de juicios sobre los resultados obtenidos, que son el insumo para valorar las incidencias de la propuesta.

En otros términos, los resultados, tanto esperados como obtenidos, pasan a ser los indicadores que permiten analizar en qué medida el proyecto de GCP cumple sus objetivos; información que sirve, a la vez, de insumo para valorar los éxitos y los fracasos, los beneficios del proceso para la organización; también hacen posible el replanteamiento de la situación inicial y la formulación de nuevas metas. Para ello, se elaboran escalas de cotejo a partir de los indicadores, cuya información se recaba en la medida que se ejecutan las acciones. Los indicadores que no se ajusten a estos instrumentos, se evalúan a través de entrevistas, preferiblemente abiertas.

Luego se emite un informe de logros, producto de la comparación entre los logros esperados y los logros obtenidos, con respecto a las acciones específicas y a las necesidades. El resultado de este proceso se convierte en insumo esencial para la elaboración de las recomendaciones.

De la etapa evaluativa se logra la sistematización de lo resultados, los cuales se convierten en referentes importantes para la elaboración de las conclusiones y el replanteamiento de la nueva situación.

Referencias Bibliográficas

Becerra T., G. (2009). *Diseño, aplicación y evaluación de un sistema de gestión de conocimiento pedagógico en la Universidad Bolivariana de Venezuela – Táchira.* Madrid: UNED. Tesis Doctoral.

Belly, P. (2004). *El Shock del management. La revolución del conocimiento.* México: McGrawHill.

Blanco, N y Alvarado, M. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*. 11 (3). 537- 544.

Burns, G. (2004). *Investigación en enfermería.* Madrid: Elsevier.

Cabero, J. y Loscertales, F. (2002). Elaboración de un sistema categorial para analizar la imagen del profesor y la enseñanza de la prensa. *La investigación en medios de comunicación.* (4). Recuperado de: http://www.tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/57.pdf el 15 de Diciembre, 2012.

De Tena R., R. (2004). La implantación de sistemas de gestión del conocimiento. En: D. Gallego y C. Ongallo. *Conocimiento y Gestión.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Fantova A., F. (2005). *Manual para la gestión de la intervención social.* Madrid: Editorial CCS.

Fernández C., F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica a la investigación. *Ciencias Sociales.* II (96). 35-54. Costa Rica.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca. Universitat de Barcelona. Institut de ciéncies de l'Educació.* Recuperado en: http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf el 15 de Diciembre, 2012.

Gallego G., D., Alonso G., C. y Cantón M., I. (1996). *Integración Curricular de los recursos tecnológicos.* Barcelona: Oikos Tau.

Hernández S., R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación.* México: McgrawHill.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido.* Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.

Lafuente L., R. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos. *Investigación Bibliotecológica*. 15 (30). 163-193.

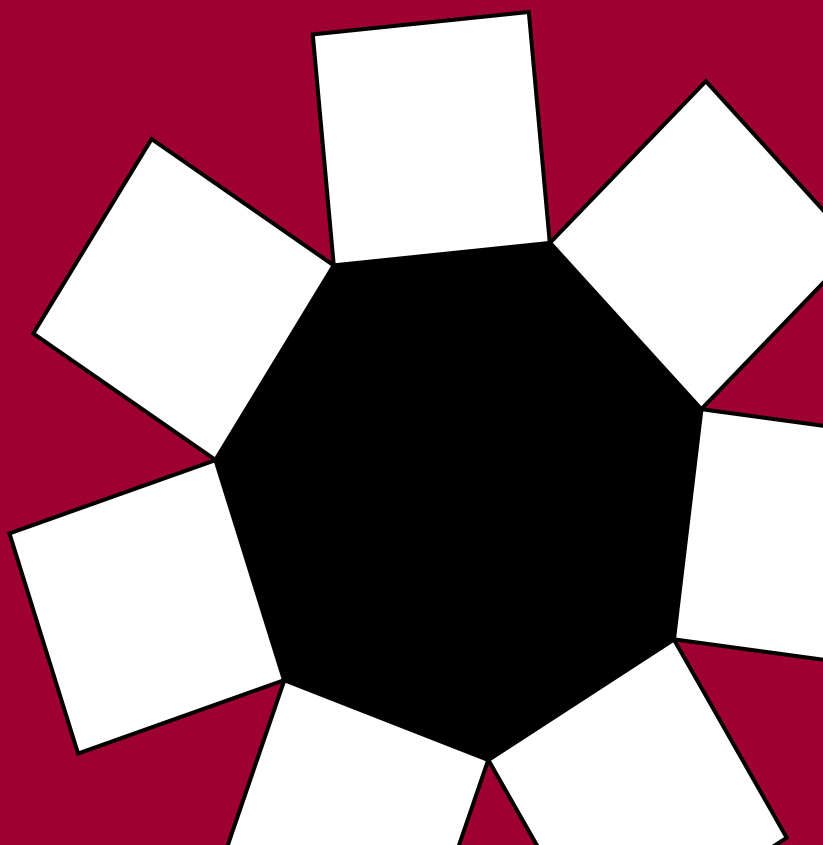
Martínez M., M. (1999). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

Probst, G., Raub, S. y Romhardt, K.(2001). *Administre el conocimiento. Los pilares para el éxito.* México: Prentice Hall.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Summers, G. (1984). *Medición de actitudes.* México: Trillas.

Vivas, G., M. (2005). *La educación emocional en la formación inicial de los docentes en Venezuela.* Madrid: UNED. Tesis doctoral.



Capítulo 11

PERFIL DE INGRESANTES UNIVERSITARIOS EN ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS DE APRENDIZAJE Y DE AUTORREGULACIÓN

Daniel González Lomelí
María de los Ángeles Maytorena Noriega
Delisahé Velarde Hernández

La educación superior contemporánea se caracteriza por encontrarse en un período de crisis que los países deben asumir y enfrentar para superar los retos que la sociedad presenta (ANUIES, 2000). En este sentido, los desafíos a enfrentar son más grandes para algunos países de América Latina debido a las limitaciones estructurales que afectan a casi todos los sectores de su vida nacional; situación que debiera dirigirse a aumentar la atención brindada al sector educativo toda vez que un país que no desarrolla los conocimientos y habilidades de sus estudiantes y los utiliza con eficiencia en su economía nacional, no podrá desarrollarse en otros aspectos (Andere, 2003).

En tal perspectiva, la sociedad mexicana como parte de esa comunidad mundial cada vez más interconectada, se encuentra en un proceso de cambio continuo tanto en lo económico y político, como en lo social y cultural. Ese proceso de cambio acelerado en todas las áreas de la vida humana, exige transformaciones profundas a la organización y operación de la educación. Sin olvidar que tales transformaciones tienen lugar en un contexto de crisis recurrentes tanto en el ámbito nacional como internacional, debido a que los procesos de globalización de las economías nacionales han hecho interdependientes a todos los países (ANUIES, 2000). De tal forma que, no es posible comprender el comportamiento y evolución que presentan los sistemas de educación superior si no se toma en cuenta el contexto de transición mundial y nacional en los cuales se insertan.

Esta situación lleva a reconocer que la participación de la universidad es fundamental para enfrentar la tendencia de una economía internacional abierta que requiere de pertinencia, calidad e internacionalización; es decir, la visión de la educación superior debe centrarse, entre otras cosas, en la pertinencia, la cooperación con el mundo del trabajo y la innovación en los métodos educativos. En este sentido, la educación superior enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales y de encontrar un equilibrio entre la tarea que implica la inserción en la comunidad internacional y la atención a las circunstancias propias; entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y la atención a necesidades sociales; entre fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos; entre responder a demandas del empleador o adelantarse y descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo (Flores, 2005).

En efecto, el proceso de globalización económica y la mayor interdependencia mundial constituyen el nuevo contexto internacional en el cual las instituciones educativas deben operar, con todos los desafíos y oportunidades que tales procesos representan y por ende, desde la educación básica hasta la superior, se requiere diseñar e impulsar programas emergentes para formar y capacitar a las personas si se pretende sumar y hacer viable un desarrollo económico y político (Piña, 2006) pero también social y cultural.

Ante este contexto, las reformas hechas en los últimos años a la educación, particularmente a la educación superior, fueron generadas por la necesidad de mejorar la calidad de la misma, para lo cual se realizaron cambios estructurales en un gran número de universidades con los cuales se busca que los estudiantes egresen con las habilidades y competencias necesarias para garantizar una actuación de calidad, ante los retos profesionales que se encontrará en el mundo de trabajo.

A la par con la reestructuración de planes de estudio, el paradigma de la enseñanza se orientó hacia el desarrollo de competencias cara a un aprendizaje autónomo (Rosário, Mourao, González-Pienda, Solano y Valle, 2007). Lo que nos lleva también a hablar de aprendizajes en lugar de sólo aprendizaje. Para el desarrollo de las competencias se requiere del proceso de transferencia es decir, aprender una habilidad en un contexto y que sea útil para resolver otra situación en un contexto diferente para lo cual se requiere de estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son actividades deliberadas que dirigen las acciones a realizar para el logro de las metas de aprendizaje establecidas. Valle, González, Cuevas, Rodríguez y Baspino (2003) señalan que las estrategias de aprendizaje engloban los recursos cognoscitivos que emplea el estudiante cuando aprende.

El tema sobre estrategias de aprendizaje no es nuevo, sin embargo hasta en nuestros tiempos se sigue constatando que los estudiantes no están lo suficientemente preparados, ya que muestran dificultad para construir y controlar su conocimiento. Es así como surge la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje para que éste se dé de manera efectiva en los estudiantes, fomentando en ellos habilidades básicas que les permitan aprender a aprender, es decir a resolver problemas y a tomar decisiones.

Se han realizado un buen número de esfuerzos para evaluar estrategias y estilos de aprendizaje. Entre los principales tenemos el modelo de aprendizaje estratégico de Weinstein, Powdrill, Husman y Dierking (1998), el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (1998) y el modelo de enseñanza y aprendizaje estratégico de Castañeda (1998) siendo los más exitosos para evaluar y fomentar los diversos tipos de estrategias. Estos

modelos pertenecen a la orientación cognoscitiva e incluyen variables de autoestima, de habilidades, motivacionales y de contexto.

Además, también es importante enfatizar la necesidad de la toma de conciencia de las formas más eficientes de aprender, estar alerta durante la tarea, planear dicha tarea, revisarla paso a paso, lo cual nos lleva a hablar del problema de la autorregulación de los aprendizajes (Revel y González, 2007). Estos autores definen al aprendizaje autorregulado como aquel que se apoya en la capacidad del aprendiz para identificar qué variables son las más relevantes, lo que implica conocer y manejar diferentes estrategias, reconocer cuáles de ellas son más eficientes de acuerdo con la tarea propuesta, aplicarlas y, una vez concluida, estar atento al resultado.

Es indiscutible que los estudiantes exitosos aplican estrategias de estudio de manera más frecuente, variada y efectiva que quienes no son exitosos. Tales estrategias han sido estudiadas bajo nombres diferentes, pero todas las aproximaciones coinciden en la importancia de fomentar en el aprendiz procesos de pensamiento y de autorregulación eficientes. En todos los campos del saber es evidente que los buenos estudiantes no sólo poseen una gran cantidad de conocimiento específico sobre la materia, sino que también lo asocian con estrategias cognoscitivas y habilidades autorregulatorias, metacognoscitivas y metamotivacionales que apoyan ejecuciones exitosas, adquiridas con base en experiencias previas (Castañeda y Ortega, 2004).

Así, se visualiza la complejidad de convertirse en un estudiante autorregulado que en opinión de Revel y González (2007) enfatiza lo errado de asumir un tipo de innatismo para el origen de las destrezas necesarias para transformarse en un aprendiz autorregulado por lo que queda clara la necesidad de un rol diferencial de la enseñanza, es decir, si se asume la importancia del rol activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, esto conduce directamente a la conclusión de que los profesores son agentes importantes en este proceso y deben ser partícipes de la enseñanza de estas estrategias.

De igual forma; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009) al analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios indican que para que los estudiantes muestren la madurez académica suficiente para garantizar la autonomía en el estudio y el aprendizaje, es necesario analizar no solamente las estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y de regulación de recursos que este posee, sino también las estrategias y metodologías docentes que implementa el profesorado.

En este sentido, la educación dirigida a fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes debe propiciar una relación entre el docente y el estudiante mediada por las actividades de estudio que implican una constante utilización de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas; de tal manera que, la organización de la actividad de estudio, como parte de un proceso de solución reflexiva de problemas, permita además de poner a prueba la presencia de habilidades requeridas por el estudiante, llevarlos a la toma de conciencia acerca de la necesidad de estas estrategias en el proceso de estudio y en la vida en general, y con ello crear las condiciones para el surgimiento de la motivación hacia la adquisición de estas habilidades (Klimenko y Alvares, 2009).

El objetivo de este estudio fue identificar de manera sistemática las auto-evaluaciones que los estudiantes de primer ingreso a la universidad realizan sobre el uso de estrategias de aprendizaje y de autorregulación.

MÉTODO

Participantes

La muestra en estudio quedó conformada por 244 estudiantes de seis licenciaturas de la unidad regional centro de la Universidad de Sonora, inscritos en primer semestre; La mayoría (50.6%) del sexo femenino, casi todos (93.6%) solteros; el grueso de la muestra (82.3%) no trabajaba al momento de la aplicación de los instrumentos; 38.6% de los estudiantes de la muestra refiere pertenecer a una familia de 5 miembros y 39.4% señala que sus estudios están económicamente a cargo de ambos padres. La media de edad fue de 19.08 años de edad (D. E. = 3.77 años). La Tabla 1 presenta la distribución de los estudiantes de la muestra por carrera.

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Tecnología Electrónica (LTE)	19	7.6
Ingeniería Civil (IC)	61	24.5
Medicina (MED)	58	23.3
Trabajo Social (LTS)	49	19.7
Economía (LE)	39	15.7
Lingüística (LLI)	21	8.4

Tabla 1. Distribución de los estudiantes de la muestra por carrera.

Instrumentos

Inventario de *Estrategias de Estudio y Autorregulación* (IEEA) de Castañeda (2003), posee 91 reactivos tipo Likert, distribuidos en cuatro escalas y trece subescalas, que mide el uso de estrategias de adquisición de información, recuperación de lo aprendido, procesamiento de información y autorregulación; con 4 opciones de respuesta (muy en desacuerdo, desacuerdo, acuerdo, muy de acuerdo).

Una *ficha de datos sociodemográficos* donde se solicita información, a través de reactivos de complementación, acerca de la edad, sexo, licenciatura, estado civil, actividad laboral y horas de trabajo, número de integrantes de la familia, ingreso familiar mensual y quién sostiene económicamente los estudios.

Procedimiento

Se llevó a cabo una selección aleatoria de las licenciaturas que forman parte de la muestra considerando una licenciatura por cada División que integra la Unidad Regional Centro de la Universidad de Sonora y se encuestó a todos los estudiantes de las licenciaturas seleccionadas (seis) que ingresaron a la universidad en el semestre 2007-2.

Resultados

Para determinar el perfil IEEA en términos generales se consideran tres situaciones o escenarios posibles: un puntaje de 17 puntos o más, indica que no se tienen problemas con el manejo de las estrategias correspondientes a la subescala; un puntaje de 12 a 16, refiere la necesidad de apoyo para el desarrollo de las estrategias correspondientes y una puntuación de 11 puntos o menos señala la necesidad urgente de recibir entrenamiento para el desarrollo de las estrategias de la subescala. La subescala de autorregulación persona, aprobación externa es negativa y en ella un puntaje de 5 puntos o menos, indica que no se tiene problemas

con el manejo de las estrategias correspondientes; un puntaje de 6 a 10 puntos, indica que el sujeto requiere apoyo para el desarrollo de las estrategias correspondientes y un puntaje de 11 o más puntos señala la necesidad urgente de recibir entrenamiento para el desarrollo de las estrategias de la subescala.

En la Figura 1 se presenta el perfil de estrategias cognoscitivas de aprendizaje de los estudiantes de la muestra por carrera; se puede observar que en ninguna de las subescalas se alcanzan los 17 puntos; todas las carreras se ubican en el rango de 12 a 15 puntos lo cual indica que los estudiantes de esas carreras requieren entrenamiento para ese tipo de estrategias. Otro aspecto que es importante destacar sobre este resultado es el hecho de que la subescala de procesamiento divergente es la que presenta la media menor (inferior a 12 puntos) lo cual refiere que se requiere de entrenamiento urgente. Los estudiantes de medicina son quienes poseen valores más altos en la mayoría de las subescalas.

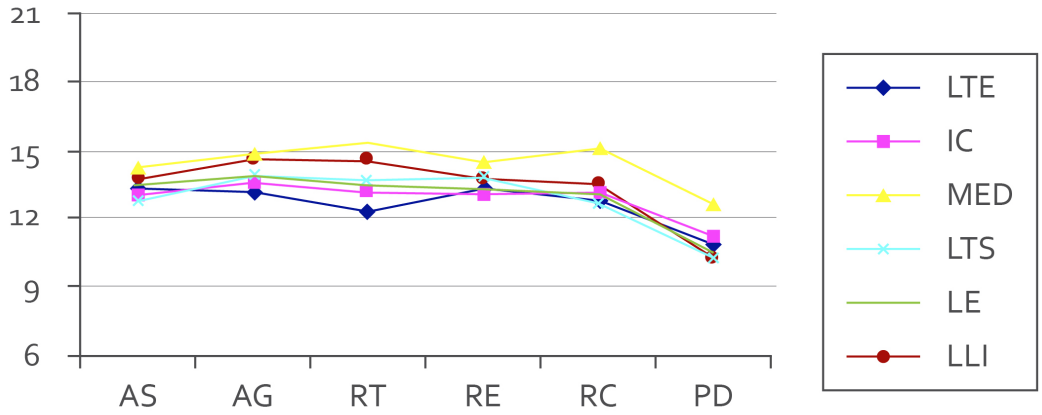


Figura 1. Perfil de estrategias cognoscitivas de aprendizaje por carrera.

El perfil de estrategias de autorregulación por carrera se presenta en la Figura 2 donde puede observarse una distribución homogénea en las escalas medidas por carrera. La subescala de autorregulación persona, eficacia percibida, es la que obtuvo una puntuación menor donde fueron las carreras Tecnología Electrónica (LTE) y Trabajo Social (LTS) las que se ubican en menos de 12 puntos lo que indica la necesidad de entrenamiento urgente en las estrategias correspondientes. También es Medicina quien se sitúa en los lugares más altos en la mayoría de las subescalas, sin embargo, las puntuaciones no superan los 16 puntos.

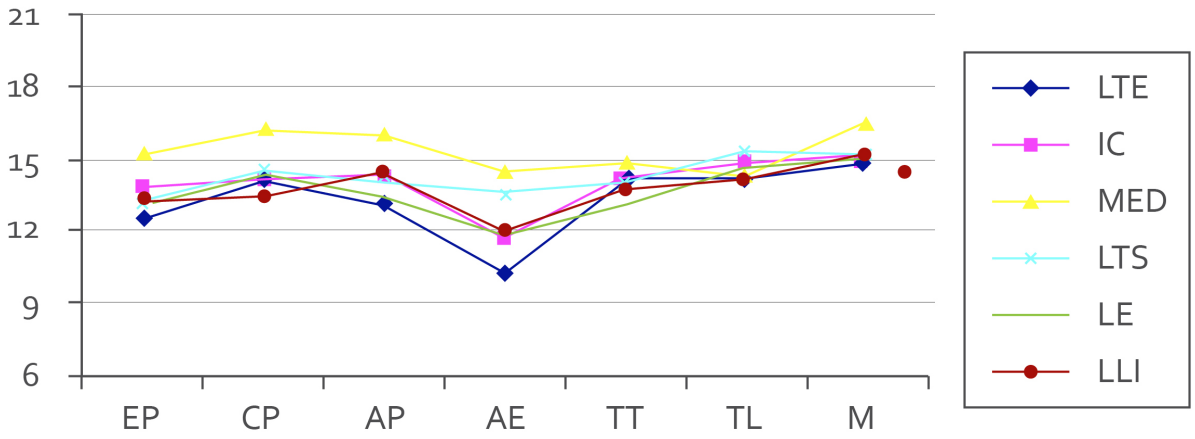


Figura 2. Perfil de estrategias de autorregulación por carrera.

DISCUSIÓN

En este trabajo se pueden observar las deficiencias en cuanto al uso de estrategias cognoscitivas de aprendizaje y de autorregulación que poseen los estudiantes al ingresar a la universidad. En cuanto a las estrategias cognoscitivas de aprendizaje se puede concluir, a partir de los datos obtenidos que los estudiantes hacen un manejo más bien de adquisición generativa que selectiva de la información aprendida, lo cual es un hallazgo importante ya que las estrategias de adquisición generativa hacen referencia a actividades relacionadas con la adquisición profunda de la información a través de elaborar imágenes mentales claras de lo que se está aprendiendo, elaborar ejemplos que relacionen el conocimiento adquirido con lo que ya se sabe, traducir a sus propias palabras lo que ya se sabe, tomar notas eficientes, elaborar mapas conceptuales, discutir acerca de los contenidos con profesores y compañeros y relacionar el conocimiento nuevo con el que ya se posee, mientras que las estrategias superficiales (selectivas) se limitan a seleccionar apropiadamente el vocabulario técnico, entender términos por el contexto, leer saltando la información poco importante o aprenderse de memoria el material por aprender aun sin comprenderlo. Estos resultados son similares a los encontrados por Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009) en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje antes, durante y después del estudio entre estudiantes universitarios de primer y tercer curso, donde éstos últimos, tienden a añadir a los apuntes propios los de otros compañeros y amplían la información con bibliografía complementaria, lo cual podría poner de manifiesto que en la medida en que avanza la madurez académica de los estudiantes, desarrollan mejores estrategias para atender y recopilar información para el aprendizaje; sin embargo, la práctica común de los estudiantes es la de centrarse en seleccionar los contenidos y materiales percibidos o señalados como directamente relacionados con el examen.

Sin embargo, en investigaciones previas se encontraron, resultados diferentes a los reportados en este estudio ya que lo que usualmente se obtiene es el hecho de que las estrategias de adquisición más utilizadas por los estudiantes sean más selectivas como lo encontraron Maytorena *et al.*, (2005) con 200 estudiantes de segundo semestre de Psicología a través de pruebas de autorreporte y ejecución y, donde las tareas que más se facilitaron a los estudiantes, en la prueba de ejecución fueron aquellas relacionadas con las estrategias de adquisición selectiva.

En cuanto a las estrategias de recuperación de la información, sea ante diferentes tareas académicas o bien durante la presentación de exámenes, se encontró que los estudiantes que participaron en este estudio más bien utilizan este tipo de estrategias ante diferentes tareas con excepción de los estudiantes de Tecnología Electrónica quienes poseen un perfil más bajo en las estrategias de recuperación en tareas que durante exámenes. Las estrategias de recuperación ante tareas incluyen actividades como elaborar cuadros sinópticos, resúmenes, imágenes mentales y poner atención a lo que se presenta en negritas o cursivas; mientras que las estrategias de recuperación ante exámenes hacen referencia a aspectos como elaborar preguntas sobre lo que se cree va a venir en el examen, comprender las instrucciones, organizar el tiempo y los materiales de acuerdo a las necesidades y al tiempo de estudio.

Sobre las estrategias de procesamiento de la información, aquellas relacionadas con el procesamiento de tipo divergente son las que se utilizan en menor medida por los estudiantes de la muestra es decir, emplean muy pocas estrategias relacionadas con buscar

información adicional a la brindada por el profesor la cual les sirva para ampliar o contradecir la información que ya se posee, encontrar conexiones originales y válidas entre conocimientos que al parecer no se relacionan, encontrar más de una forma útil para solucionar un problema académico o practicar con problemas cada vez más difíciles de resolver.

En lo que se refiere a las estrategias de autorregulación de los materiales de estudio, los resultados indican que las más utilizadas por los estudiantes de la muestra fueron las estrategias de autorregulación orientadas a la organización de materiales de aprendizaje como no saltar de un material a otro o no estudiar varios temas a la vez. Maytorena y González (2008) reportan que tanto las estrategias cognoscitivas de aprendizaje como las estrategias de autorregulación son más utilizadas por los estudiantes en el segundo año de educación superior, con mejores resultados y mayor facilidad. Este dato, los autores lo atribuyen a que las demandas cognoscitivas de la preparación universitaria lleven a los estudiantes a utilizar técnicas de aprendizaje que les ayuden a alejarse del aprendizaje memorístico.

Mientras que las estrategias de autorregulación persona resultaron ser las menos utilizadas sobre todo las que tienen que ver con la eficacia percibida, es decir las valoraciones positivas sobre las habilidades y conocimientos que se poseen, la concentración en el estudio y hacer del estudio una actividad atractiva; también las estrategias referidas a la autonomía en el aprendizaje son poco empleadas por los estudiantes que integraron la muestra en este estudio, es decir, los estudiantes de la muestra no se mantienen en una tarea hasta que logren realizarla, no estudian horas adicionales, si el ambiente de estudio es molesto, no lo cambian y estudian sólo lo que les atrae; estos resultados coinciden con los encontrados por Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009) en una muestra de estudiantes universitarios en relación a la variable de organización y planificación del estudio, en el cual encontraron que es común que los estudiantes no planifiquen el tiempo de estudio, así como los contenidos que deben estudiar y alcancen esta meta; asimismo no atienden al nivel de dificultad de las asignaturas para planificar su estudio, por lo que sus estrategias metacognitivas de planificación del aprendizaje resultan inadecuadas, las cuales son un factor importante para el éxito del aprendizaje.

El perfil de estrategias cognoscitivas de aprendizaje muestra puntuaciones orientadas a la necesidad de entrenamiento, con valores más bajos en procesamiento divergente lo que es de esperarse dado que al ser estudiantes de primer semestre no se han diferenciado aun las demandas académicas de ser un estudiante universitario, por lo que se espera que esta situación cambie durante su estancia en la universidad; González, Martínez y Corral (2004) encontraron diferencias significativas en las estrategias cognoscitivas de aprendizaje y de autorregulación dependiendo del nivel de formación (semestres iniciales y avanzados) y de la licenciatura en que se encuentran inscritos los estudiantes universitarios, los estudiantes de semestres avanzados reportan mayor percepción de la calidad de los resultados que los de semestres iniciales, en la utilización de estrategias de adquisición selectiva y generativa, de recuperación en exámenes, de procesamiento divergente y convergente, y en estrategias de autorregulación de persona, tarea y materiales, sólo resultaron similares ambos grupos de estudiantes en estrategias de recuperación de información en diversas tareas. Estos resultados se complementan con el hecho de que los puntajes en estrategias de adquisición selectivas o de procesamiento superficial de la información a ser aprendida, cuentan con puntuaciones relativamente más elevadas que las que se obtuvieron en el resto de las estrategias cognoscitivas de aprendizaje.

Estos resultados señalan la necesidad expresada anteriormente acerca de que convertirse en un estudiante autorregulado enfatiza lo errado de asumir un tipo de innatismo para el origen de las destrezas necesarias para transformarse en un aprendiz autorregulado por lo que queda clara la necesidad de un rol diferencial de la enseñanza, es decir, si se asume la importancia del rol activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, esto conduce directamente a la conclusión de que los profesores son agentes importantes en este proceso y deben ser partícipes de la enseñanza de estas estrategias (Revel y González, 2007).

Lo expresado por Revel y González (*op. cit.*) va en concordancia con lo expresado por Wittrock años atrás (1998) acerca de que la efectividad instruccional se puede mejorar a través de instar a los profesores a que incorporen variables cognoscitivas y metacognoscitivas al ejercicio de la planeación, conducción y evaluación informal en su trabajo cotidiano, y que estén atentos y reflexionen acerca de cómo sus secuencias instruccionales les permitirán alcanzar sus objetivos. También se recomienda asumir que la enseñanza no afecta directamente al logro académico, ni es un efecto automático; sino más bien, que esta influencia se da en forma indirecta, mediada por la estructura de conocimientos del estudiante, el uso que haga de sus estrategias de aprendizaje y de sus procesos metacognitivos y metamotivacionales.

Distintos trabajos han encontrado una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso informado de estrategias cognoscitivas y de autorregulación en estudiantes universitarios (Cabanach, González, Rodríguez y Valle 2006). Estos autores indican también que la relación entre las metas de rendimiento y el compromiso con el aprendizaje parece ser más ambigua.

Por su parte, Navas y Sampascual (2008) señalan la existencia de una correlación positiva y significativa entre el rendimiento académico y la orientación a metas de aprendizaje, de rendimiento, de logro y de responsabilidad por parte del estudiante con su buen rendimiento académico; a su vez, encontraron que los estudiantes de bajo y alto rendimiento académico difieren en sus metas de aprendizaje, de rendimiento, de logro o recompensa y de responsabilidad; ya que estas metas están más acentuadas en el estudiantado de alto rendimiento.

Los resultados coinciden con los encontrados por Cardozo (2008) en una muestra de estudiantes del primer año universitario al reportar una alta correlación entre la aplicación de estrategias motivacionales y de aprendizaje y el rendimiento académico; además se evidencia que los estudiantes que alcanzaron un mayor rendimiento hicieron uso de estas estrategias para lograr su cometido. Es decir, los estudiantes alcanzan sus metas de aprendizaje a partir del uso de estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y volitivas, así como del despliegue de estrategias motivacionales.

Referencias Bibliográficas

Andere, E. (2003). *La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?* México: Planeta Mexicana.

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Cabanach, R., González, J., Rodríguez, S. y Valle, A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema,* 18, 165-170.

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14, 209-237. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111716011 el 15 de diciembre de 2012.

Castañeda, S. y Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En: S. Castañeda, (Ed.), *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica.* (pp. 277-299). México: Manual moderno.

Castañeda, S., Lugo, E., Pineda y Romero, N. (1998). Estado del arte de la evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencia, artes y técnicas. En S. Castañeda (Coord.), *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas* (pp. 17-158). México: Porrua-CONACYT-UNAM.

Flores, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano: el caso de tres universidades tecnológicas.* México: ANUIES.

González, D., Martínez, M. y Corral, V. (2004). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes novatos y avanzados. *Anuario de Investigaciones Educativas,* 6, 137-143.

Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Educación y Educadores, 12, 75-98. Recuperado de www.redalyc.org el 10 de febrero de 2011.

Klimenko, O. y Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores,* 12, 11-28. Recuperado en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83412219002.pdf el 15 de diciembre de 2012.

Maytorena, M. y González, D. (2008). Estrategias de aprendizaje y de autorregulación en estudiantes de licenciatura: seguimiento. *La Psicología Social en México, XII,* 707-712. México: AMEPSO.

Maytorena, M., González, D., Acuña, R., Herrera, L., Muñoz, O. y Piña, F. (2005). Conocimientos en lectura y estrategias cognitivas y de autorregulación. *Anuario de Investigaciones Educativas, 7,* 63-72.

Navas, L. y Sampascual, G. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta y sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educacionales*, 13, 23-33. Recuperado en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/979/97912446002.pdf el 15 de Diciembre de 2012.

Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda (Coord.), *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas* (pp. 229-258). México: Porrua-CONACYT-UNAM.

Piña, I. (2006). La universidad en el siglo XXI. Revista de la Educación Superior, 35, 115-122. Recuperado en http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60413807 el 15 de Diciembre de 2012.

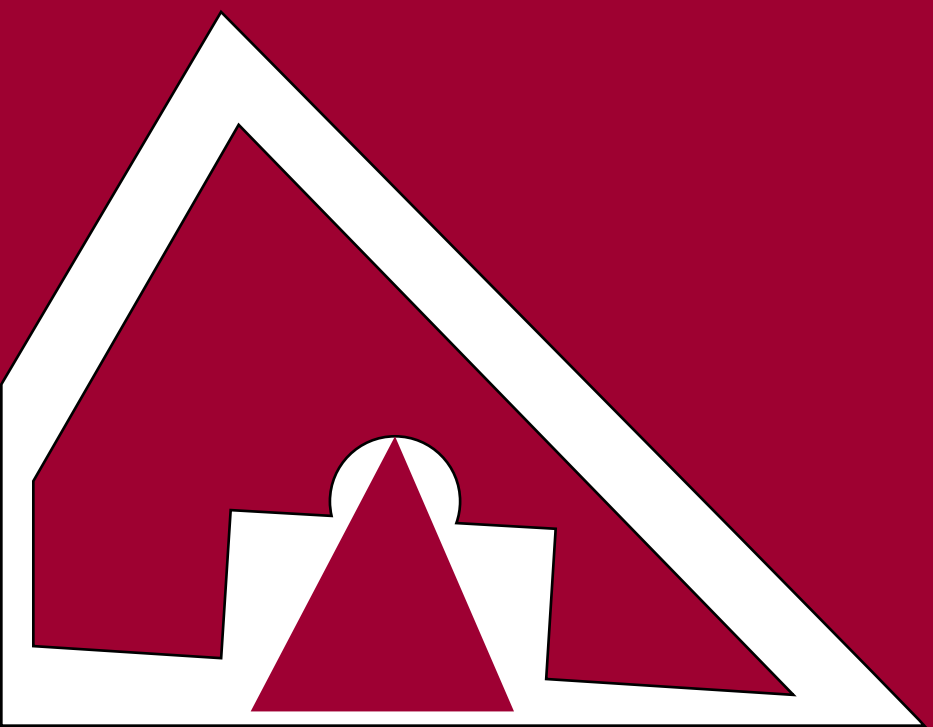
Revel, C. y González, L. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 3, 2, pp. 87-98. Recuperado en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1341/134112600006.pdf el 15 de Diciembre de 2012.

Rosário, P., Mourao, R., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19, 3, 422-427. Recuperado el 30 de junio de 2010.

Valle, A., González, R. Cuevas, L. Rodríguez, S. y Baspino, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17514484006 el 15 de Diciembre de 2012.

Weinstein, C, Powdrill, L., Husman, R y Dierking, D. (1998). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En S. Castañeda (Coord.), *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas* (pp. 197-223). México: Porrua-CONACYT-UNAM.

Wittrock, M. C. (1998). Cognición y aplicación de pruebas. En M. Wittrock y E. Baker (Comps.), *Test y Cognición: Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas* (pp. 17-20). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.



Capítulo 12

MEDIOS SIN MEDIACIONES: LOS ESTUDIOS INEXISTENTES EN UNA ENTIDAD DEL NORTE MEXICANO

Alejandro Covarrubias Valdenebro
Víctor Hugo Reyna García

Introducción

En junio del 2011 se realizó el primer evento de corte académico sobre un medio de comunicación en Sonora; a lo largo de toda su historia. Por increíble que parezca. Más revelador es advertir que este primer evento se dirigió a discutir sobre "Radio Bemba", un esfuerzo de radio comunitaria que por plausible que sea no toma ni el 1% de la audiencia comunicativa local. No se enfocaron, digamos, los medios impresos o 'El Imparcial' que tiene casi tantas décadas como el PRI de pulsarse con el gobierno y que por mucho no ha tenido un solo medio que le haga contrapeso. No se enfocó tampoco, digamos, la televisora oficial 'Telemax', que ha comprobado que lo suyo no son las filiaciones, sino el subsidio con el que paga su nomina –venga de donde venga, PRI, PAN o lo que siga. Tampoco fueron grupos como Radio SA, Imagen, ACIR o Radiorama que de 'La Kaliente' a 'La Fuerza de la Palabra' colonizan buena parte de los radioescuchas locales. No, fue 'Radio Bemba' por no razón otra –uno debe asumir—que el corte ideológico al que una buena parte de los académicos locales rinde culto.

Por eso decimos que fue una decisión reveladora, en el sentido que descubrió hasta dónde Sonora es una región huérfana de estudiosos de la comunicación, pero numerosa de predicadores de oficio –cualquier cosa que se predique. Abundante de escuelas, plumas y paginas, rostros y pantallas, micrófonos y hondas hertizianas prestos todos a tomar la esfera pública; pero no a estudiar los compromisos del sistema de medios que tenemos; sus legacías; arreglos, calidades, agencias, oportunismos, deudas, (ir) racionalidades, y dependencias.

Por eso, se argumenta en este ensayo, en Sonora se comunica pero no se ejerce acción comunicativa; se transmite pero no ser recrea la información; su supone pero no se discute la ausencia de esferas públicas y medios que las alienten; se pretende mediar, pero no se saben ejercer mediaciones.

1. Los Términos de Discusión

Vivimos en una sociedad mediática y mediada. Si no mejor, más digerible es decir que vivimos es una sociedad embebida en los quehaceres de los medios masivos, analógicos y digitales. En particular, crecientemente por estos últimos desde el lanzamiento público de la *World Wide Web* (WWW), ese medio multidireccional e interactivo en el que convergen y se integran los otros. Por ahora, nada de esto es nuevo dentro de las fronteras de los círculos informados de poder y los grupos, más o menos integrados, de interés. No es el caso, por supuesto, de la ignorancia pública[1] y de la pública desconsideración por esta ignorancia, tan extendida en nuestros días.

Claramente, una sociedad se puede determinar a través de sus medios. No referimos sólo la obviedad de una sociedad influenciada por el sistema de medios masivos a su alcance, sino al hecho más consecuencial de cómo y por qué la edad de una sociedad —y luego su retrato— bien puede representarse al delinear el estado de su sistema de medios. Por algo Jürgen Habermas (1979, 1981, 1990, 1996, 1998, 1999, 2002, 2009), largamente ubicuo en el pensamiento social contemporáneo, nos propone develar tanto las estructuras sociales como las estructuras de poder de una sociedad identificando la estratificación de oportunidades para transformar poder o capital en influencia política a través de la utilización de los canales de comunicación. Nada más, nada menos. Porque atrás del devenir simple de una sociedad moderna o post-moderna (cualquier cosa que eso signifique), subyace la realidad teórica y práctica de que su sistema político se asocia al sistema de medios masivos que lo circunda. Ése es el precepto que regula un buen número de teorías democráticas. Es nuestra premisa también. Habida cuenta de ello, el estudio, la evaluación y la identificación del sistema de medios de una sociedad emerge como una tarea no sólo imprescindible, sino obligada para las instituciones de educación superior y sus respectivos cuerpos docentes y estudiantados.

A la vista de la realidad en Sonora, esta comprensión del sistema democrático deja un escenario desolador: por razones aún no identificadas, en este territorio, el estudio del sistema de medios masivos no ha sido, *stricto sensu*, objeto de investigación relevante —como mostramos en este ensayo. Para una entidad que se precia de ser semillero de la Revolución Mexicana, el granero del país, líder en producción de bienes mineros y marítimos específicos, entre otras hechuras por el estilo, el escenario es contrastante. La situación cobra ribetes dramáticos cuando se advierte que en Sonora existen medios de larguísima vida e influencia, como el septuagenario *El Imparcial*, presentado como el diario de información general de mayor circulación en el noroeste de México, la quincuagenaria paraestatal Telemax,

1 Con respecto a la ignorancia pública, la teoría del malestar mediático (media malaise, en inglés) sostiene que la carga negativa con la que los medios masivos presentan los asuntos de interés público es responsable, al menos en parte, del cinismo político y la creciente desconfianza en las instituciones públicas (Gerbner, y otros, 1986; Lang y Lang, 1966; Putnam, 2000; Robinson, 1976). No obstante, estudios recientes han encontrado que la teoría del malestar mediático es errónea y que, por el contrario, el consumo de la información y el entretenimiento que emiten los medios puede contribuir a la participación ciudadana (Newton, 1999; Norris, 2000).

presentada como la primera televisora instalada en el noroeste de México, con una cobertura del 98% de la geografía estatal, buena parte del sur de Estados Unidos y gran parte de los sistemas de televisión por cable del país, o el también quincuagenario *Radio Periódico DM*, encabezado hasta su muerte, en 2009, por la inconfundible voz de Fausto Soto Silva.

No es que el terreno esté por completo desierto. Existen ensayos desde la perspectiva crítica de la comunicación política, como los de Amílcar Peñúñuri Soto (2001, 2010) y Daniel Carlos Gutiérrez Rohán (2001), que laboran sobre las amplias líneas de la subordinación de los medios locales a los poderes fácticos durante los procesos electorales. Hay reflexiones sobre los frentes valorativos del periodismo de parte de periodistas, como las de Raúl Murcia Ureña (1997, 2000) y Francisco Javier Robles Monteverde y Jesús Moreno Durazo (2001), en donde la prensa —de nueva cuenta— aparece tomando partido y peleando al lado de la clase política durante las elecciones. También se encuentran autorretratos, como los de Abelardo Casanova (2007), Carlos Moncada (1984, 1991, 2000) y Norma Alicia Pimienta (2005a, 2005b, 2008), que permutan anecdotario por rigor académico para describir periodos históricos y trayectorias profesionales. Pero estos trabajos no sólo son esporádicos y dispersos, sino que están lejos de constituir una *masa crítica* de análisis que con solvencia cree referentes de comprensión e interpretación apropiados —ya no digamos que alienten la recreación y la reconstrucción del conocimiento, mucho menos que sean capaces de crear escuelas de pensamiento o proposiciones que conformen un cuerpo de explicación de alcance intermedio coherente. Más aún, los escritos autobiográficos y los trabajos de monitoreo de medios que referimos se caracterizan por ser grandemente carentes de crítica y autocrítica, tanto como que ofrecen explicaciones desprovistas de marcos analíticos que permitan situar los cómos y los por qués de sus unidades de observación, sus recortes de la realidad y/o sus brochazos discursivos. Esto es válido en la mayoría de los casos. En otros, los trabajos se sujetan a mal-acomodar explicaciones para favorecer al grupo de poder al que suscriben —sobajando, de paso, a los contrarios.

¿Será la falta de escuelas la que explique esta realidad de pocos y limitados estudios sobre el sistema de medios masivos de la entidad? De ninguna manera. En Sonora, hace tres décadas que tenemos escuelas en comunicación y periodismo, y algunas de ellas se mantienen entre las más demandadas de sus respectivas instituciones de educación superior. El déficit, más bien, procede del hecho de que las escuelas en comunicación y periodismo que tenemos son, en gran medida, transmisoras pero no creadoras de conocimiento. Sea porque privilegian la docencia y marginan la investigación, sea porque la investigación les sigue resultando una entidad indigerible —como ocurre en buena parte de las instituciones de educación superior privadas del país— o sea porque, como hemos de demostrar también aquí, los modelos de enseñanza-aprendizaje que aplican desincentivan aún más todo intento por estudiar mejor al sistema de medios como una parte fundamental de la construcción social de la realidad.

Por ello, este ensayo se propone contribuir a zanjar la honda brecha de estudios referidos mediante, en primer lugar, un marco conceptual y metodológico para el análisis de los medios masivos y, en segundo lugar, un recorrido por los sistemas bibliotecarios de educación superior que albergan a las escuelas en comunicación y periodismo de la entidad, así como por los de los centros de investigación en ciencias sociales. Adscribimos al enfoque de comunicación política desarrollado por Pippa Norris (2000), donde los medios pueden ser evaluados de acuerdo a las funciones que les corresponden en una democracia liberal.

Pero nos interesan los medios masivos como organizaciones generadoras de opiniones públicas razonadas, aptas o no para contribuir a la calidad deliberativa del proceso político en su conjunto (Habermas, 2009: 166). Nos ocupa también un enfoque que abra el lente a las contribuciones y a las obligaciones de los medios para con la recreación de culturas e identidades, lenguajes y significados (Blumler, McLeod y Rosengren, 1992).

La hipótesis que mantenemos es única, si bien es un producto de variables complejas con dos factores motivantes y una realidad consecuencial. Sostenemos que las limitaciones y carencia de los estudios sobre el sistema de medios masivos de la entidad está asociada a dos factores que se refuerzan entre sí: uno es la falta de escuelas en comunicación y periodismo que creen y no sólo transmitan conocimiento; otro corresponde a que la gran mayoría de profesionistas de la comunicación y el periodismo, al igual que los medios que los prohíjan, no mantienen relaciones de autonomía y distancia con respecto a los poderes políticos, gubernamentales e institucionales prevalecientes. Más aún, la suya no es una acción comunicativa que compita por razones en la esfera pública, sino una que —salvo excepciones— compite por posiciones y recursos de gobierno. El resultado: en Sonora tenemos un sistema de medios colonizado, de feudos decimonónicos y de mapas mentales feudalizantes, que resta agencia a la ciudadanía cuando de manera sistemática es empleado como un mecanismo de desarticulación de los también esporádicos y dispersos movimientos sociales.

2. Marcos y métodos para el estudio del sistema de medios masivos

La evaluación del desempeño de los medios masivos es un tema añejo y ponderado en el campo disciplinar de la comunicación y el periodismo. Naturalmente, los énfasis de normas, estándares e indicadores son variopintos, asociados a las perspectivas teóricas y metodológicas que cada quien aporta. En *A virtuous circle: Political communications in postindustrial societies* (2000), Norris provee un modelo robusto para establecer estándares de calidad apropiados al papel que cumplen los medios en una sociedad. De inicio, la premisa es que en una democracia representativa a la Schumpeter y Dahl —luego basada en los conceptos de competencia plural, participación pública, y derechos civiles y políticos— el sistema de medios existente puede ser evaluado en la medida en que cumpla tres funciones torales. Estas son: a) como foro cívico para el debate plural, b) como agente de movilización para la participación ciudadana y c) como entidad u organismo de control del proceder gubernamental en ejercicio de las libertades cívicas y políticas.

Es una estrategia que, como resulta aparente, asigna a las organizaciones en cuestión una función de auditoría democrática. La institución marco que conforma el sistema de medios masivos proveería la información para que —llenadas las funciones— los ciudadanos puedan tomar decisiones informadas, demandar a los partidos y a los funcionarios públicos a asumir la responsabilidad de sus acciones y, eventualmente, premiar o castigar tales acciones.

La noción de los medios actuando en función de foro cívico se asocia mejor al predicado habermasiano de una esfera pública de la sociedad civil en la que hay una discusión amplia de los asuntos públicos. Así, el foro cívico es un mercado de debate que media entre la sociedad civil y el Estado, facilitando la deliberación informada acerca de los asuntos de interés público.

Lo que Habermas denomina *comunicación política mediada* actúa en la esfera pública facilitando procesos legítimos de deliberación. Pero esto no es gratuito: la condición es que exista un sistema de medios que se regule a sí mismo, que gane independencia del medio ambiente —en oposición a los medios intervenidos o en simbiosis con el medio ambiente. Es condición también la presencia de una audiencia anónima que garantice una retroalimentación entre el discurso de una elite informada y una sociedad civil responsiva:

> En las sociedades nacionales de gran formato, la esfera pública política controlada por los medios de comunicación de masas puede generar opiniones públicas razonadas en circunstancias favorables, pese a la estructura impersonal y asimétrica de la comunicación de masas, y de este modo puede contribuir a la calidad deliberativa del proceso político en su conjunto, que es la contribución que se espera que produzca este sector desde el punto de vista del modelo deliberativo (Habermas, 2009: 166).

La suposición es que el diseño institucional de un sistema democrático moderno garantiza los derechos individuales y políticos de los ciudadanos, incluyendo la regulación de la estructura de poder de los medios masivos con la intención de asegurar de que la esfera pública esté en condiciones de contribuir opiniones públicas razonadas, vía la separación del Estado y la sociedad civil, los derechos de comunicación y asociación y el acceso general de la ciudadanía al espacio metafísico diagramado por Habermas.[2]

La acción comunicativa habermasiana, que implica el establecimiento o el mantenimiento de una interacción social entre dos o más personas, se nutre de ahí, de un discurso racional que compite por mejores razones y crea una alternativa a las conductas rutinarias omnipresentes. Por lo tanto, la acción comunicativa que se da en la esfera política requiere dos actores: periodistas y políticos profesionales.

De esta manera, la deliberación resultante cumple tres funciones:

- Movilizar los asuntos relevantes y proporcionar la información requerida, especificando las múltiples interpretaciones;
- Procesar las contribuciones discursivas en términos de argumentos a favor y en contra; y
- Generar actitudes racionalmente motivadas a favor y en contra, a la espera de determinar los resultados de las decisiones procesalmente correctas.

En fin, todo esto entraña un sistema que se regula a sí mismo, en función de sus propios códigos, y una sociedad civil que se empodera para responder al discurso político y no permitir que un modo de comunicación colonizado la degenere y la paralice. Mas, como Habermas critica en su *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública* (1981), una serie de factores deploran y afectan las funciones de la esfera pública, entre las que se encuentran, paradójicamente, la expansión de los medios masivos y la emergencia del Estado del bienestar, puesto que el desarrollo del capitalismo conlleva una transformación de las subjetividades tanto de la clase trabajadora como de la burguesía que, ulteriormente, socava el debate público y suprime los asuntos relevantes. Es decir, la

2 Aunque en la esfera pública el Estado no tiene control sobre los medios masivos, sí está obligado a garantizar que existan las condiciones para la formación de opiniones públicas razonadas y plurales. Ello supone que los directivos de los medios no pueden ejercer otras formas de poder (político, económico, social, ni de otra índole): el suyo es o deber ser sólo ése, el poder de comunicar. Esto es lo que asegura la independencia del sistema de medios de los sistemas económicos y políticos.

transformación estructural de la esfera pública es la que conduce a la homogeneización de la información política y a una permuta del debate *real* (deliberativo) por el *debate virtual* (representativo).

Por su parte, Jay G. Blumler, Jack McLeod y Karl Erik Rosengren (1992) adscriben valores críticos muy precisos que deben cumplir los medios asociados a la promoción cultural: a) la calidad de la programación, b) el mantenimiento de la diversidad regional, lingüística y política, c) la protección de las identidades culturales, d) el cuidado del bienestar de los menores de edad, e) la independencia de los productores de los programas y f) la integridad a nivel de comunicación cívica.

Las siguientes preguntas resumen los indicadores a buscar:

- ¿Los medios masivos proveen una cobertura extensa a los asuntos políticos y de gobierno?
- ¿A lo largo del tiempo ha disminuido la cantidad de cobertura política, en relación a una disminución de las comunicaciones de servicio público y de las ventas de los medios, o se han incrementado a través de diferentes medios y formatos?
- ¿La cobertura noticiosa provee una plataforma para la amplia pluralidad de partidos, grupos y actores existentes?
- ¿La cobertura es igual para los diferentes partidos políticos?

Por cuanto a la función de perro guardián de la sociedad civil:

- ¿En qué medida los medios noticiosos proveen un escrutinio independiente, justo y efectivo del ejercicio de gobierno y del actuar de los funcionarios públicos?

Por cuanto a la función de promotor de la participación pública:

- ¿Qué tanto éxito logran los medios en estimular el interés en los asuntos públicos?
- ¿Qué tanto hacen los medios para estimular a los ciudadanos a aprender acerca de los asuntos públicos y la vida política?
- ¿Qué tanto hacen los medios para facilitar y estimular el compromiso ciudadano con los procesos políticos?

Por cuanto a la función de promotor cultural:

- ¿Los medios educan en la promoción de la diversidad cultural, lingüística, religiosa, sexual y de formas de vida?
- ¿La atención y el cuidado que prestan a la educación de los menores de edad, habla de su integridad? ¿Cómo?

Propuesta metodológica

Expuestos estos elementos, podemos estructurar una matriz de dimensiones conceptuales, estándares, indicadores y variables para analizar el funcionamiento de un sistema de medios. El cuadro 1 presenta una versión resumida del de Norris (2000: 24). El cuadro 2 exhibe nuestra versión agregada de las funciones de los medios, en la que buscamos una visión más comprensiva reconstruyendo a partir de las perspectivas de Norris, Habermas y Blumler *et al.*, glosando dimensiones de observación, estándares e indicadores en el nivel más fino y finito que es dable en este espacio.

Condiciones para una democracia representativa	Competencia plural	Participación pública	Libertades cívicas y derechos políticos
Función de los medios	Foro cívico	Agente de movilización	Perro guardián
Índices de desempeño	Disponibilidad y balance de noticias en términos de: • Balance de cronómetro • Balance direccional • Balance de agenda	Compromiso cívico de los consumidores de noticias en términos de: • Conocimiento práctico • Interés político • Activismo cívico	Independencia y efectividad de las noticias, en términos de: • Abusos de poder • Escándalos públicos • Fracasos de gobierno
Medidas de desempeño	**Análisis de contenido:** Cantidad y balance en la cobertura noticiosa	**Encuestas masivas:** Conocimiento, interés y activismo de los consumidores de noticias	**Estudios de caso:** El rol de los medios en la exposición de abusos de poder, escándalos y fracasos de gobierno

Cuadro 1. Estándares para evaluar el desempeño de los medios de Norris.

Función de los medios	Foro cívico	Agente de movilización	Perro guardián	Agente cultural y lingüístico
Ventanas de observación	• Promoción del debate público • Mediación entre Estado y sociedad • Secciones editoriales y de opinión • Cobertura de asuntos de interés público	Estímulo al interés y aprendizaje sobre: • Política y asuntos políticos • Debate público • Responsabilidades de participación cívica Objetividad, veracidad, integridad e imparcialidad de cobertura noticiosa	Contraste y evaluación de: • Cifras de gobierno • Calificaciones de postulantes a cargos públicos • Confiabilidad y significados de mensajes públicos	• Mantenimiento de diversidad regional, lingüística, identitaria y sexual • Comunicación cívica e integridad
Instrumentos de actores políticos y gubernamentales	• Conferencias y boletines de prensa • Inserciones pagadas y marketing político		• Cifras de gobierno • Trayectorias publicitadas por candidatos • Mensajes políticos y oficiosos	

Instrumentos ciudadanos	• Encuestas de opinión • Grupos focales		• Rol como contrapeso en la división de poderes • Voz de las minorías • Guardián del interés público • Portados de quejas • Desafío a las autoridades públicas • Investigación periodística	Protección de libertades y derechos cívicos, en particular de las minorías
Balance: diversidad externa	Diversidad de medios (cantidad y calidad)	Estructura de propiedad de los medios		
Balance: diversidad interna	Diversidad de voces y mensajes (cantidad y calidad)	• Contibución al conocimiento práctico sobre actos políticos • Ubicación de los contextos en los que se toman las decisiones • Provisión de información en diferentes niveles de complejidad	• Análisis y crítica de agenda gubernamental y partidaria • Evaluación interpretativa de contextos políticos	
Versus elementos del medio ambiente	Crecimiento del info-entretenimiento: • Tablodización • Exclusión de voces • Sistema de medios autoregulado • Independencia del medio ambiente • Independencia y autonomía (económica y política)	Dimensión del malestar mediático: • Apatía del público • Cinismo de la clase política • Ignorancia sobre asuntos políticos • Bajo porcentaje de participación electoral Énfasis en: • Negativismo • Conflictos • Personalización • Crimen y violencia • Futurismo político	• Abusos de poder • Cultura de impunidad • Poder de contratantes de propaganda política	• Bienestar de los menores de edad • Independencia de los productores de los programas

Cuadro 2. Versión ampliada de estándares para evaluar el desempeño de los medios.

3. Estudios sobre los medios masivos en Sonora

Como referente empírico proponemos una revisión panorámica de los estudios sobre los medios masivos en Sonora. Para tales efectos, nuestro recorrido llega a los sistemas bibliotecarios de las instituciones de educación superior que albergan a las cuatro escuelas en comunicación y periodismo de la entidad, la Universidad Kino (UNIKINO), la Universidad La Salle Noroeste (ULSA), la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad del Valle de México Campus Hermosillo (UVM), extendiendo la mirada hacia los centros de investigación en ciencias sociales, en particular a El Colegio de Sonora (COLSON).

De esta manera, por medio de un proceso heurístico-hermenéutico, generamos un estado de la cuestión: en primer lugar, consultamos los sistemas bibliotecarios de las instituciones de educación superior referidas y seleccionamos y clasificamos los títulos sensibles a la búsqueda de las palabras clave *comunicación, periodismo, medios, Internet, prensa y televisión*, entre otras; en segundo lugar, inspeccionamos los marcos conceptuales, los diseños metodológicos y los resultados y las conclusiones de los trabajos seleccionados y analizamos los avances, las limitaciones y las tendencias de cada una de las cuatro líneas de investigación que identificamos: a) *Historia e historiografía,* b) *Política y propaganda,* c) *Cultura y recepción* y d) *Tecnología y administración.*

Para empezar, ubicamos cincuenta estudios sobre los medios masivos en Sonora. De ellos, la primera característica que resalta es que el 100% de la producción total son trabajos desarrollados en el marco de un proceso de titulación, siendo el debut y —en la mayoría de los casos— la despedida de la investigación académica de sus autores. Como advierte la figura 1, el 80% pertenece al nivel licenciatura y el 20% restante al nivel maestría[3].

Además de las limitaciones conceptuales y metodológicas propias de los trabajos de titulación de los niveles de licenciatura y maestría, tanto el carácter primigenio como el bajo nivel de continuidad de estas investigaciones es la que determina que la información y el conocimiento contenido en los títulos no se profundizan a través del contraste y la discusión

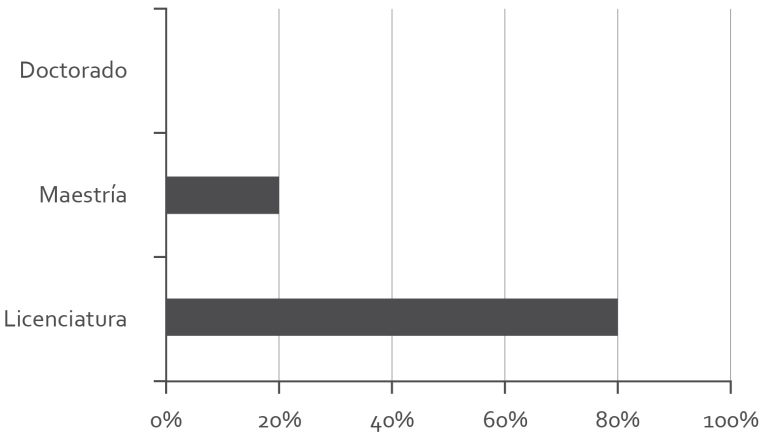


Figura 1. Grado académico de los estudios de los medios masivos en Sonora.

3 En la realización de este artículo, no se localiza una sola tesis doctoral sobre los medios masivos en Sonora en los sistemas bibliotecarios de las instituciones de educación superior de la entidad. El hecho de que gran parte de los trabajos seleccionados se emprendan para la obtención del grado de licenciatura es revelador de suyo. Expresa, de manera contundente, que estamos ante aportaciones de carácter primigenio y que, a lo largo de sus años en funcionamiento, las escuelas referidas no se han ocupado del estudio del sistema de medios masivos como un objeto de investigación central en la construcción social de la realidad sonorense.

académica. Por el contrario, al no trascender el ámbito escolar e incorporarse a la esfera pública vulneran —aún más— sus escasas posibilidades de contribuir al debate público[4].

En cuanto al origen de los estudios sobre los medios masivos de la entidad, la UNISON es la institución de educación superior que presenta mayor frecuencia, con el 74% de la producción total. Después, el COLSON, a pesar de no tener un programa dedicado a la formación de docentes e investigadores en comunicación o periodismo, desplaza, con el 16%, a la UNIKINO, a la UVM Campus Hermosillo (otrora Universidad del Noroeste), a la Universidad de Guadalajara (UDG), a la Universidad Iberoamericana (UIA) y a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que aportan, de manera respectiva, el 2% de la producción total [5] (ver figura 2):

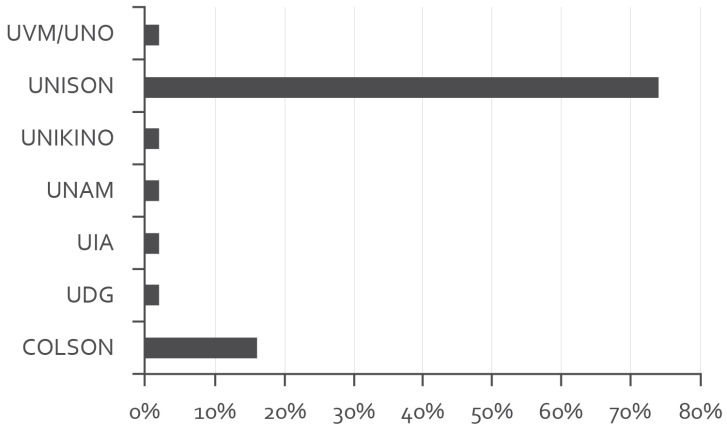


Figura 2. Origen institucional de los estudios de los medios masivos en Sonora.

Por otra parte, en lo relativo a las líneas de investigación, *Cultura y recepción* es la que presenta mayor frecuencia, con el 50% de la producción total, seguida por *Política y propaganda*, con el 26%, *Historia e historiografía,* con el 20%, y *Tecnología y administración*, con el 4% restante (ver figura 3):

Así, la tabla de contingencia entre las instituciones de educación superior y las líneas de investigación (ver cuadro 3) descubre cuestiones interesantes, particularmente de la producción de estudios sobre los medios masivos en las escuelas que aportan más de un título, el COLSON y la UNISON. Entre ellos, nos llama la única aportación a los estudios políticos y propagandísticos del primero y la cantidad de estudios culturales y de recepción originados en la segunda, así como la prácticamente desierta línea de estudios tecnológicos y administrativos y el crecimiento de los estudios históricos e historiográficos.

4 Esta particularidad se manifiesta cuando los hallazgos de los estudios de los medios masivos en Sonora no son tomados como referencia en los debates públicos relativos a las temáticas que ellos tratan. Por supuesto, la primera limitante de su empleo como conocimiento práctico proviene del hecho de que sólo uno de estos trabajos, *Cultura y comunicación: La relación entre el capital cultural, el consumo nacional y la recepción televisiva* (Acevedo 2000), una tesis realizada por un docente de la Lic. en Ciencias de la Comunicación de la UNISON para obtener el título de Maestro en Ciencias Sociales en el COLSON, ha sido publicado.

5 Al momento de la realización de este artículo, la primera generación de la Lic. en Comunicación de la ULSA Noroeste aún no egresa. Por lo tanto, en esta institución de educación superior todavía no se produce un solo trabajo de titulación que aborde el estudio de los medios masivos de la entidad. Con respecto a la inclusión de la UDG, la UIA y la UNAM en este estado de la cuestión, deriva de la localización de tesis producidas en ellas en los sistemas bibliotecarios de las instituciones de educación superior de la entidad. Sin embargo, no implica que el acervo bibliográfico o los catálogos de tesis de estas universidades hayan sido consultados a profundidad.

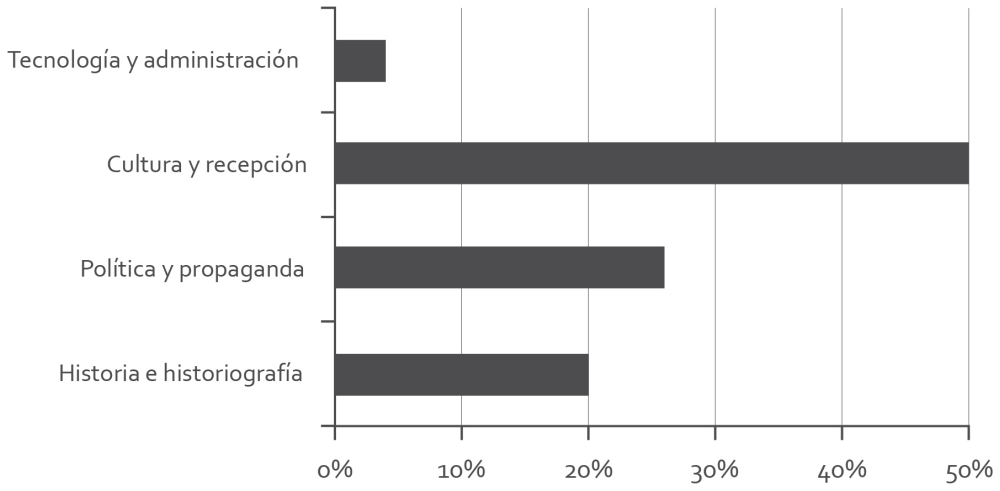


Figura 3. Líneas de los estudios sobre los medios masivos en Sonora.

	Historia e historiografía		Política y propaganda		Cultura y Recepción		Tecnología y administración		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
COLSON	3	30%	1	8%	4	16%	0	0%	8	16%
UDG	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	1	2%
UIA	0	0%	0	0%	0	0%	1	50%	1	2%
UNAM	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	1	2%
UNIKINO	0	0%	0	0%	1	4%	0	0%	1	2%
UNISON	7	70%	9	69%	20	80%	1	50%	37	74%
UVM/UNO	0	0%	1	8%	0	0%	0	0%	1	2%
TOTAL	10	20%	13	26%	25	50%	2	4%	50	100%

Cuadro 3. Contingencia de instituciones de educación superior y líneas de investigación.

En un estudio sobre la planta docente de la Lic. en Ciencias de la Comunicación de la UNISON, Emilia Castillo Ochoa (1999) detecta una serie de condiciones que explican la baja productividad académica, entre las que predominan la falta de financiamiento e infraestructura, la ambición moderada de los proyectos que sí se realizan y la ausencia de una tradición centrada en la investigación y no sólo en la docencia. Si replicáramos este trabajo en el resto de las escuelas en comunicación y periodismo de la entidad, el carácter transitorio de las plantas docentes y el desinterés en la investigación académica habitual en las instituciones de educación superior privadas de la entidad y del país seguramente nos arrojaría un panorama todavía más desalentador.

No obstante, a doce años de la publicación de Castillo Ochoa, más revelador nos resulta la lectura diacrónica de la evolución de los estudios sobre los medios masivos en Sonora: a pesar del aumento en la oferta de posgrados dentro y fuera del territorio sonorense, cada vez hay —de manera paradójica— menos investigaciones académicas sobre el objeto de estudio que nos compete. Como ilustra la figura 4, del lustro de 2001-2005 al de 2006-2010 la producción total decae de 16 a 10 títulos, una cantidad que representa un retroceso cuantitativo de, por lo menos, quince años:

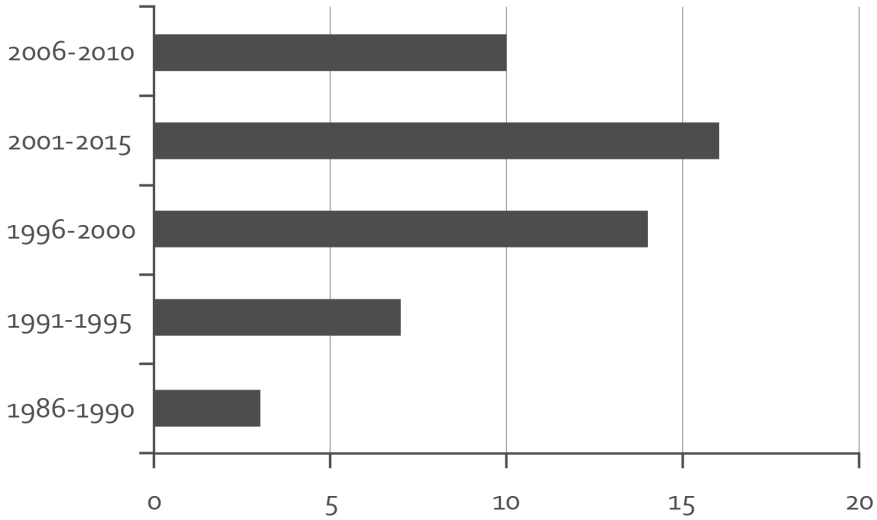


Figura 4. Evolución de estudios sobre los medios masivos en Sonora.

Dado que el estudio del sistema de medios masivos de la entidad no sólo incumbe a las escuelas en comunicación y periodismo, nos preguntamos si sería diferente la situación en otras escuelas pertenecientes a las facultades en ciencias humanas y sociales. Así, indagamos en los catálogos de titulación de las disciplinas sociales, humanísticas y económico-administrativas de las instituciones de educación superior antes referidas. ¿El resultado? Nada diferente. La ausencia de investigaciones sobre el sistema de medios estatal les es extensiva[6].

Al menos en parte, este descenso en la producción se explica por el énfasis pragmático del modelo curricular basado en competencias establecido en las citadas instituciones de educación superior. Nos referimos a un modelo que, sin menoscabo de los atributos que pueda representar en una serie de componentes, al privilegiar a los agregados numéricos y la eficiencia terminal, descuida preguntarse por las consecuencias de la subsiguiente creación de opciones de titulación desvinculadas de la investigación académica. Huelga decir con la resultante de desincentivar un trabajo de creación de conocimiento de suyo grandemente desmotivado por desentendido.

Aunado al antes descrito bajo nivel de continuidad, la decadencia paulatina de los estudios sobre los medios masivos de la entidad manifiesta una auténtica pobreza en la génesis de conocimiento y una profunda crisis de un campo disciplinar que, ante la expansión mediática, podría ocupar un lugar central en la mejora del entendimiento de la construcción social de la realidad sonorense.

Más allá de las aspiraciones profesionales con las que los estudiantes en comunicación y periodismo ingresan a las instituciones de educación superior, esta gradual desvinculación de la teoría y la práctica plantea, al menos, un problema: ¿cómo mejorar una práctica

6 Estudios relacionados al objeto de estudio que nos concierne se localizaron en la Lic. en Derecho de la Universidad de Sonora. Sin embargo, estos trabajos no caben en este estado de la cuestión porque incumplen una cuestión fundamental: no se acotan al caso de los medios masivos de la entidad. De igual manera, es importante resaltar que sólo un par de los 50 títulos considerados, Periodismo, cultura y literatura en cuatro periódicos de la frontera noroeste de Sonora, durante los años cincuenta: *Trabajo descriptivo* (Quiroz Martínez Lizárraga, 1990) y *Hermosillo: Comunidad seducida por las ondas hertzianas en su viaje a la modernidad; 1935 a 1939* (López Real, 2005), son ajenos a las escuelas en comunicación y periodismo. El primero proviene de la Lic. en Literaturas Hispánicas y el segundo de la Lic. en Historia, ambos de la UNISON.

profesional sin una reflexión teórica previa? En otras palabras, ¿cómo mejorar el sistema de medios masivos para estimular el debate público sin previamente promover el interés y la discusión de este asunto en el ámbito académico?.

Historia e historiografía

Por el carácter incipiente de la investigación académica en Sonora, la primera tarea a desarrollar en el campo disciplinar de la comunicación y el periodismo es la reconstrucción objetiva de la historia del sistema de medios masivos de la entidad. Haciendo énfasis en el marco conceptual y en el diseño metodológico, uno de los principales avances que localizamos en los títulos que sobresalen en la línea de investigación *Historia e historiografía* es la voluntad de ir más allá de los listados y los anecdotarios habituales en los diversos intentos no académicos por escribir la historia de los medios masivos sonorenses y la propuesta de una serie de explicaciones fundamentadas en los esquemas formales de las ciencias sociales.

Como expone la figura 5, en los estudios históricos e historiográficos de los medios sonorenses predomina la prensa, con el 50% de la producción total. Tomando en cuenta que las publicaciones impresas constituyen el medio de mayor antigüedad y trascendencia política en Sonora, interpretamos que la atención privilegiada que le otorga el abordaje histórico e historiográfico responde a la búsqueda por mejorar la aprehensión de la construcción social de la realidad histórica, en particular la política. Por lo tanto, el hecho de que la radio, con el 20%, y el cine y la televisión, ambos con el 10%, sean objetos de estudio secundarios no constituye, de manera alguna, una sorpresa.

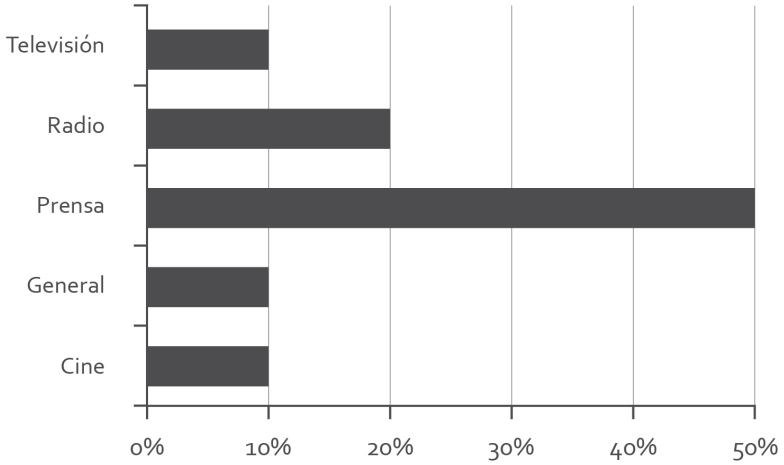


Figura 5. Medios estudiados en la línea de investigación Historia e historiografía.

Por sus planteamientos teóricos y hallazgos empíricos, consideramos que dos de los cinco títulos que abordan el estudio de la prensa en esta línea de investigación merecen ser comentados y discutidos: La prensa y la revolución: *El caso del periódico Orientación de Hermosillo, Sonora (1916-1921)* (González Valdez, 2001) y *Discurso y esfera pública: Mujer y prensa en Hermosillo, Sonora: El caso de los periódicos El Pueblo y El Tiempo (1934-1938)* (Cejudo Ramos, 2007).

Ampliamente influidos por el trabajo de Celia del Palacio Montiel (2000, 2006a, 2006b, 2006c), destacamos a los trabajos de González Valdez y Cejudo Ramos por tomar a la prensa como un objeto de estudio histórico y no sólo como una fuente de información histórica en el tratamiento de fenómenos sociales y políticos particulares. En el primer caso,

se trata de una investigación sobre el papel del periódico Orientación durante la Revolución Mexicana desde una óptica gramsciana; en el segundo caso, se trata de una investigación sobre la emergencia de la mujer como actor público a través de diversas colaboraciones en los periódicos *El Pueblo y El Tiempo* desde la noción habermasiana de la esfera pública y la bourdieuana del poder simbólico.

No obstante, tanto González Valdez como Cejudo Ramos adhieren a una de las tendencias dominantes en los estudios históricos e historiográficos de la prensa, el estudio de caso, y sus hallazgos empíricos no permiten generalizaciones. Además, la reducción instrumentalista de la prensa del primer caso y la hipótesis de que en algún punto existe una esfera pública sonorense y que la mujer se integra a ella a partir de colaboraciones externas del segundo caso presentan una serie de argumentos vulnerables a la crítica experta[7].

A pesar de todo, el mayor aporte de los estudios históricos e historiográficos, en particular de aquellos que hacen el esfuerzo de tratar fenómenos sociales y políticos particulares bajo una mirada novedosa para la comunidad académica de la entidad, es que nos esclarecen algunas de las cuestiones opacas relacionadas con el origen y la composición del sistema de medios masivos estatal. Ello nos resulta positivo, pues favorece la revisión crítica del advenimiento de la sociedad mediática sonorense y deja líneas de investigación abiertas para futuras generaciones.

Política y propaganda

Como es comprensible, bajo la línea de investigación *Política y propaganda* agrupamos a los estudios sobre los medios masivos de la entidad que tienen a la comunicación política como eje articulador de la construcción social de la realidad política. De entrada, en los títulos que ubicamos en esta línea sobresale el hecho de que primordialmente se abocan a una de las áreas de la comunicación política, a la de las campañas electorales, mientras relegan a la otra, a la de la legislación de las operaciones comunicativas del Estado, los partidos políticos y los propios medios[8]. El hecho es crítico, pues el intercambio simbólico que desarrollan los diversos actores políticos en la esfera pública está incontrovertiblemente asociado al entramado normativo e institucional de la comunicación y el periodismo de Sonora.

Como en los estudios históricos e historiográficos, en los políticos y propagandísticos la prensa es el medio que presenta mayor frecuencia, con un 92% que confirma su peso político en la entidad, seguido por el 8% correspondiente al solitario estudio sobre los lenguajes y soportes televisivos en la esfera política, *Treinta segundos de marketing electoral: Análisis comparativo de las estrategias persuasivas en los spots de televisión durante las campañas electorales de los candidatos a la gubernatura del Estado de Sonora para el 2003* (Martínez Castillo, 2006) (ver figura 6):

---

7 Por una parte, nos referimos a la idea de que la prensa se subordina a determinados intereses políticos de una manera natural, pues le atribuye el fenómeno en cuestión a un grupo de poder en lugar de descifrar las tendencias generales que expresan estos fenómenos (ver Adorno, 1962). Por otra parte, aludimos a uno de los cuestionamientos más frecuentes que recibe la teoría de la esfera pública habermasiana de parte de la perspectiva feminista: la idea de que este espacio metafísico es abierto e inclusivo (ver Landes, 1995).

8 Como se aclara en la nota al pie 10, en la construcción de este estado de la cuestión localizamos algunas tesis sobre la legislación de los medios masivos en la Lic. en Derecho de la UNISON que no se acotan de manera alguna al caso sonorense y, en consecuencia, son excluidos. Asimismo, encontramos un par de tesinas en la Lic. en Periodismo de la UNIKINO que abordan el marco jurídico de los medios de la entidad en la modalidad de trabajo profesional. Sin embargo, como éstas no presentan un marco conceptual o un diseño metodológico mínimo y se limitan a proponer mejoras no solicitadas, las descartamos.

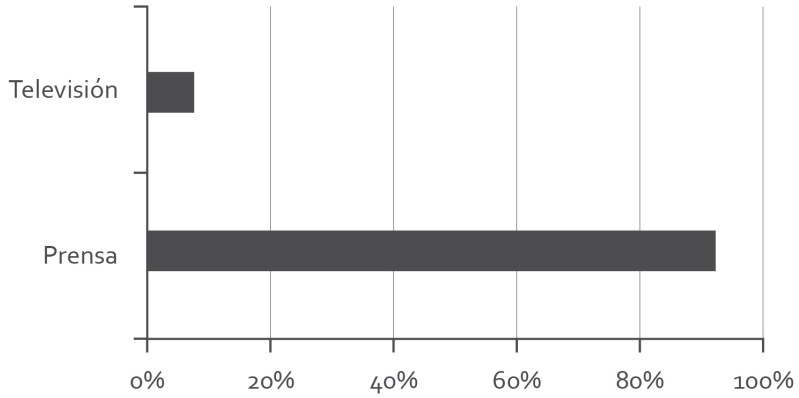


Figura 6. Medios estudiados en la línea de investigación Política y propaganda.

Si bien podemos considerar el énfasis en las campañas políticas como un avance para la sociedad civil sonorense, en cuanto a que hace las veces de los observatorios de medios todavía inexistentes, también lo podemos considerar como un obstáculo. Esto es así en la medida en que la tendencia a estudiar a la comunicación política desde una sola perspectiva restringe a las posibilidades de superar las reducciones instrumentalistas y maniqueas de este campo disciplinar.

Como encontramos en una buena cantidad de estudios políticos y propagandísticos (ver Figueroa Gallegos, 2003; Lagarda Wong, 2001; León Matty, 2004; Moreno Corona, 1998; Torres Granados, 2001; Valdez Sesma, 1995), los riesgos son mayores cuando los marcos conceptuales y los diseños metodológicos descubren su condición anacrónica y totalizadora y se dejan guiar por revisiones monográficas de teorías ampliamente superadas en la comunidad académica, sin discutir o proponer nociones acordes a los fenómenos políticos contemporáneos.

Sin embargo, también encontramos una serie de trabajos dignos de comentar y discutir: *Invisibilidad ética, monopolio periodístico e inequidad informativa: El Informador del Mayo y la contienda por la gobernatura de Sonora, 2003* (León Félix, 2006) y *Análisis de la propaganda impresa en los diarios El Imparcial y Cambio Sonora: Contienda por la gubernatura de Sonora 2003* (Sandoval Meneses, 2009), que en su temática y abordaje se entrelazan con el trabajo de Martínez Castillo y exhiben robustas evidencias empíricas sobre las consecuencias de los altos niveles de concentración en la propiedad de los medios masivos, aunque sin partir de un marco conceptual acorde al fenómeno planteado o ensayar generalizaciones más allá de la localidad en la que se acotan.

En suma, sostenemos que el monitoreo de medios que caracteriza a los estudios políticos y propagandísticos de los medios masivos de la entidad es un ejercicio mínimo de crítica y control sobre los grupos de poder económico, político y mediático. Asimismo, estimamos que la reducción de los estudios políticos y propagandísticos al monitoreo del sistema de medios sonorense es, en todo sentido, insuficiente: por una parte, trece títulos que llegan a las mismas conclusiones a través de los marcos conceptuales y los diseños metodológicos de siempre no generan contraste y discusión académica; por otra parte, los hallazgos empíricos —impregnados de la teoría del malestar mediático, sin explícitamente referirse a ella— no se

pueden convertir en conocimiento práctico para la sociedad civil si siguen siendo conducidos por una lógica binaria en la que los medios son *per se* buenos o malos.[9]

Cultura y recepción

Como advertimos en la figura 3, la línea de investigación Cultura y recepción es la que presenta mayor frecuencia en los estudios sobre los medios masivos de Sonora. Adentrándonos en ella, lo primero que notamos es que sus títulos no responden a algún marco teórico o modelo de análisis definido, por lo que no posee o ha creado una escuela de pensamiento dominante. Si bien tampoco podemos decir que estos trabajos toman como referencia a los estudios culturales y de recepción en la tradición de la escuela de Birmingham, sí observamos en algunos la noción del sistema de medios como un espacio contracultural y abierto a diversas interpretaciones.

En contraste con las líneas *Historia e historiografía* y *Política y propaganda,* en *Cultura y recepción* no hallamos un medio hegemónico[10] y la televisión, con el 32% de la producción total, es el que presenta mayor frecuencia, por encima del 24% de la prensa, el 20% de la radio, el 12% del cine y el 4% de la WWW (ver figura 7). ¿Será porque en nuestra entidad los medios impresos aún poseen más influencia política en la esfera política que los medios electrónicos, en tanto que estos últimos predominan en la esfera cultural, o porque los estudios culturales y de recepción se orientan más hacia el consumo privado que hacia el debate público[11]? Tal vez, pero su discusión escapa a los objetivos que aquí perseguimos.

No obstante la dispersión de los estudios culturales y de recepción sobre los medios masivos de la entidad, descubrimos un par de perspectivas que podrían consolidarse: la que establece una relación de dependencia entre la recepción televisiva y el capital cultural (ver Acevedo, 2000; Cota Padilla, 1991; Gámez Pérez, 2008; Reyes Enríquez, 2008; Rivera Guerrero, 1996; Silva Peinado y González Urías, 1997) y las que cuestionan asuntos relativos al género y a la identidad (ver Beltrán Cota, 2001; Gil Durán, 2008; Mancera González, 2003; Rodríguez Melgar, 2009; Romero Espinoza, 2002).

---

9 En todo caso, esta perspectiva aproxima a gran parte de los estudios políticos y propagandísticos de los medios masivos en Sonora a los denominados *estudios de la parcialidad*, que desde la izquierda plantean que la función de los medios es mantener el status quo de la clase dominante a las cuales pertenecen y que desde la derecha plantean que, por el contrario, la función de los medios es amenazar el *status quo* de la clase dominante a la cual no pertenecen (Pena de Oliveira, 2009: 157). Uno de los modelos analíticos mejor logrados y más difundidos de los estudios de la parcialidad es el *modelo de propaganda* de Edward S. Herman y Noam Chomsky (1988), en el que se establecen cinco filtros de las noticias que no encontramos en las tesis consultadas.

10 Si recordamos que la latitud de los estudios culturales y de recepción es tan vasta como para abarcar desde los infumables anuncios publicitarios hasta las narrativas políticas, desde las intentonas de aprehender el sentido de la significación colectiva hasta los modos y las condiciones de su producción industrial y desde la codificación hasta la codificación de los mensajes (ver Hall, 1980; Kellner, 1995; Williams, 1985), la amplitud de esta línea no nos resulta extraordinaria.

11 Aquí entendemos por *debate público en la esfera política* la noción desarrollada por Habermas en *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública* (1981) en contraste con el consumo privado de la industria cultural expuesto por Max Horkheimer y Theodor W. Adorno en Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos (1998). Esta distinción de la teoría crítica de la escuela de Fráncfort, obviamente contendida por los estudios culturales de la escuela de Birmingham, es la que nos permite separar al debate público (activo) del consumo privado (pasivo). Huelga decir que no consideramos omnipotentes a los medios masivos, pero que tampoco compartimos la idea de que el consumo de la cultura de masas alienta en sí mismo la emancipación del individuo.

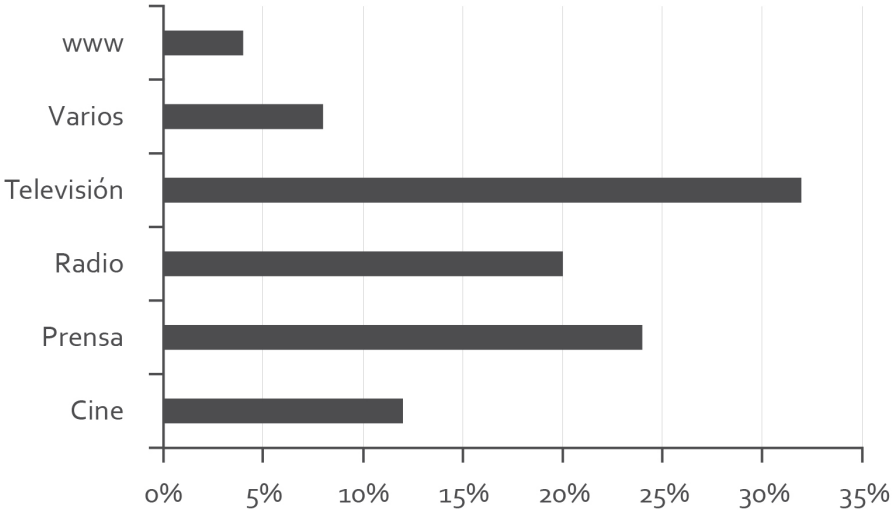


Figura 7. Medios estudiados en la línea de investigación Cultura y recepción.

En la primera, destacamos el trabajo de Acevedo por el esfuerzo que realiza para estudiar la recepción televisiva expandiendo el modelo de mediaciones de Guillermo Orozco a partir del marco conceptual de Pierre Bourdieu y por la consistencia de sus hallazgos sobre los consumos culturales de la ciudad, aunque también reconocemos las limitaciones de un diseño metodológico basado en encuestas y echamos de menos la interpretación crítica de la recepción televisiva: en suma, quisiéramos saber de qué manera atañe la recepción televisiva a la vida democrática.

En la segunda, no localizamos algún estudio que marque la línea o sobresalga por encima del resto. Por el contrario, en los estudios de género e identidad observamos una fragmentación profunda que, a pesar de la similitud de las preocupaciones de los autores, les impide conformar un modelo de análisis en común mediante el cual se agoten de manera sistemática las temáticas. Dada la histórica exclusión y segregación de las voces minoritarias en los medios masivos de la entidad y del país, ésta es una de las tareas urgentes para los estudios culturales y de recepción del futuro.

Tecnología y administración

En la denominada *era digital*, con el perpetuamente cambiante entorno de los medios masivos, no podemos dejar de lado el carácter prácticamente desierto de la línea de investigación *Tecnología y administración.* Aunque no sea éste el lugar para insistir en la importancia cobrada por la *WWW* en la construcción social de la realidad mundial y en la imperiosidad de estudiar sus implicaciones locales[12], esta particularidad de los estudios sobre los medios de la entidad nos revela el desfase teórico del campo disciplinar de la comunicación y el periodismo en Sonora: es tan desalentador el panorama que hasta extrañamos el determinismo tecnológico de los profetas de la comunicación y el periodismo cibernético mundial.

12 A quince años del lanzamiento del protocolo para acceder a Internet, éste ha trastocado no sólo las dinámicas económicas de las organizaciones mediáticas y la calidad de los contenidos que difunden, sino que también ha trazado una ruptura continua con respecto a los modelos de los medios masivos de las décadas previas, al grado de que ahora se dice que tenemos *nuevos medios* (digitales) y *medios tradicionales* (analógicos).

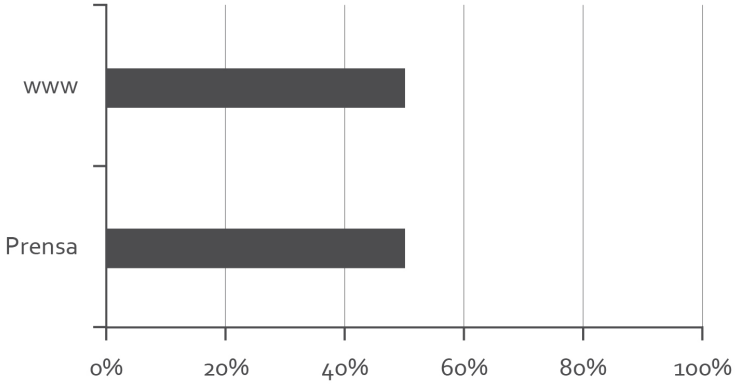


Figura 8. Medios estudiados en la línea de investigación Tecnología y administración.

Como exhibe la figura 8, los títulos que se encuadran en esta línea de investigación —*Proceso de modernización del diario El Imparcial de Hermosillo, Sonora, de 1991 a 1996* (Healy Loera, 1997) y *Desarrollo y condiciones actuales de Imparméxico: Sistema de información en línea de periódicos Healy*— se articulan entre sí, a manera de continuación, y se reparten el 50% de la producción total, una mitad abordando la expansión vertical de los diarios de información general impresos hacia la WWW y la otra mitad tratando el proceso de consolidación de esta operación en línea en el marco de la explosión de la burbuja punto com sucedida entre 1997 y 2001.

De esta manera, cerramos la parte correspondiente al estado de la cuestión presentando una tabla de contingencia entre los medios masivos y las líneas de investigación (ver cuadro 4). En ella, resaltamos el 48% de la producción total que concentra la prensa, que iguala o supera el 50% en los estudios históricos e historiográficos, en los políticos y propagandísticos y en los tecnológicos y administrativos, así como el 4% de la producción total que alcanza el estudio de la *WWW.*

	Historia e historiografía		Política y propaganda		Cultura y recepción		Tecnología y administración		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cine	1	10%	0	0%	3	12%	0	0%	4	8%
Prensa	5	50%	12	92%	6	24%	1	50%	24	48%
Radio	2	20%	0	0%	5	20%	0	0%	7	14%
Televisión	1	10%	1	8%	8	32%	0	0%	10	20%
Varios	1	10%	0	0%	2	8%	0	0%	3	6%
WWW	0	0%	0	0%	1	4%	1	50%	2	4%
TOTAL	10	20%	13	26%	25	50%	2	4%	50	100%

Cuadro 4. Contingencia de medios masivos y líneas de investigación.

A manera de conclusión

Este ensayo demuestra una realidad abrumante: En Sonora los medios y el sistema de medios de comunicación no son objeto de estudio. Se tienen escuelas de periodismo y comunicación que –por décadas-- se han propuesto enseñar sin investigar los medios.

Paradojas de lo posible en un país como México. Teniendo en cuenta que son escuelas altamente demandadas, de donde han salido una buena cantidad de estudiantes por tanto, el evento es dramático. Significan algunos cientos de profesionales de comunicación que andan por ahí haciendo cualquier cosa, los más, u ocupados en los medios, los menos, sin haber conocido nunca un solo estudio que les ilustrara sobre las (im)propiedades del sistema comunicativo al que habrían de adherir.

Por eso en estas escuelas reestructuras van y vienen en sus programas, certificaciones de calidad se suceden, pero estos escenarios de orfandad re-creativa comunicativa –de distancia del conocimiento que se obtiene mediando con la realidad, antes que repitiéndola– se mantienen incólumes.

Si a la manera de la teoría de acción comunicativa y construcción de esfera pública, un sistema político se asocia al sistema de medios masivos que lo circunda, entonces un sistema de medios de una realidad determinada se asocia a la presencia de estudiosos y científicos que lo analicen. Y esto es lo que no ha tenido Sonora. Presencia de estudiosos y científicos que disecten las motivaciones, cualidades, intereses, recursos, relaciones de poder, arreglos, compromisos, propiedades, gobernanza, agencia, lógicas, racionalidades, culturas, rituales e institucionalizaciones a los que responden los medios locales.

Por eso, en parte, tenemos lo que se exhibe. Medios y sistema de medios dominantes pre-modernos; de escaso profesionalismo y abundante superficialidad; de sexismos, chismes, violencia y sangres magnificadas para atraer consumidores que piensan de en medio para abajo; de arreglos trazados e independencias desconocidas; sin contribuciones que contar a la democracia, a la construcción de foros ciudadanos, a la rendición de cuentas públicas, a la motivación de participaciones cívicas y/o a la construcción de cultura. Más bien lo contario, en deuda permanente con todas estas materias. Justamente al igual que las plumas, voces y rostros que los personifican. Los mismos que pretenden comunicar sin elucidar –ya no digamos teorizar– mínimamente sus relaciones con el estado y los poderes constituidos.

Referencias Bibliográficas

Adorno, T. W. (1962). *Prismas: La crítica de la cultura y la sociedad.* Barcelona: Ediciones Ariel.

Blumler, J. G., McLeod, J., & Rosengren, K. E. (1992). *Comparatively Speaking: Communication and culture across space and time.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

Casanova, A. (2007). *Días de vida.* Ciudad de México: High Tech Editores.

del Palacio Montiel, C. (2000). *Historia de la prensa en Iberoamérica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

del Palacio Montiel, C. (2006). *La prensa como fuente para la historia.* Guadalajara: Universidad Autonoma de Guadalajara.

del Palacio Montiel, C. (2006). *Rompecabezas de papel: La prensa y el periodismo desde las regiones de México: Siglos XIX y XX.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

del Palacio Montiel, C. (2006). *Siete regiones de la prensa en Mexico (1792-1950).* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorelli, W. (1986). Living with television: The dynamics of the cultivation process. En J. Bryant, & D. Zillman, *Perspectives on media effects* (págs. 17-40). Hillsdale: Routledge.

Gutiérrez Rohán, D. C. (2001). Transición política y medios de comunicación. En J. Poom Medina, & O. A. Grijalva Otero, Sonora: *Elecciones 2000 a debate: Balance y perspectivas* (pág. N/D). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Habermas, J. (2009). *¡Ay, Europa!: Pequeños escritos políticos.* Madrid: Editorial Trotta.

Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy.* Cambridge: The MIT Press.

Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society.* Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action.* Cambridge: The MIT Press.

Habermas, J. (1998). *On the pragmatics of communication.* Cambridge: The MIT Press.

Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa.* Ciudad de México: Editorial Taurus.

Hall, S. (1980). Cultural studies: Two paradigms. *Media, Culture and Society,* No. 2 , 57-72.

Hannan, M. T., & Freeman, J. (1993). *Organizational ecology.* Cambridge: Harvard University Press.

Herman, E. S., & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media.* Nueva York: Pantheon Books.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos.* Madrid: Editorial Trotta.

Kellner, D. (1995). *Media culture: Cultural studies, identity and politics: Between the modern and the postmodern.* Londres: Routledge.

Landes, J. B. (1995). The public and the private sphere: A feminist reconsideration. En J. Meehan, *Feminists read Habermas: Gendering the subject of discourse* (págs. 91-116). Nueva York: Routledge.

Lang, K., & Lang, G. (1966). The mass media and voting. En B. Berelson, & M. Janowitz, *Reader in public opinion and communication* (págs. 455-472). Nueva York: Free Press.

Moncada, C. (1984). *30 años en esto: Autobiografía periodística.* Hermosillo: Gobierno del Estado de Sonora.

Moncada, C. (2000). *Dos siglos de periodismo en Sonora (1828-2000)*. Hermosillo: Ediciones EM.

Moncada, C. (1991). *Periodistas asesinados: Del México violento.* Ciudad de México: Editores Asociados Mexicanos.

Moreno Corona, M. (1998). *Los partidos políticos a través de la prensa en Sonora: 1994-1997.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

Murcia Ureña, R. (2000). Valores políticos a través de la prensa escrita: plastilina electoral. *Estudios sociales, Vol. 10, No. 20* , N/D.

Newton, K. (1999). Mass media effects: Mobilisation or media malaise? *British Journal of Political Science, No. 29* , 577-600.

Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communications in post-industrial democracies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pena de Oliveira, F. (2009). *Teoría del periodismo.* Ciudad de México: Alfaomega Grupo Editor.

Peñúñuri Soto, A. (2001). Alternancia, campañas y elección presidencial en Sonora. En J. Poom Medina, & O. A. Grijalva Otero, *Sonora: Elecciones 2000 a debate: Balance y perspectivas* (pág. N/D). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Peñúñuri Soto, A. (2010). Medios de comunicación y elección a gobernador en Sonora 2009: Entre la tentación del retorno al pasado y el difícil equilibrio. En A. Covarrubias, & E. Méndez, *Estudios sobre Sonora 2009: Instituciones, procesos socioespaciales, simbólica e imaginario* (págs. 153-168). Hermosillo: Universidad de Sonora.

Pimienta, N. A. (2005). *Con olor a tinta: Periodismo sonorense, hablan sus protagonistas.* Hermosillo: Editorial Pimienta.

Pimienta, N. A. (2008). *Mujeres al micrófono: entrevistas.* Hermosillo: Editorial Pimienta.

Pimienta, N. A. (2005). *Periodismo escrito en Sonora.* Hermosillo: Editorial Pimienta.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American community.* Nueva York: Simon and Schuster.

Robinson, M. (1976). Public affairs television and the growth of political malaise: The case of "the selling of the president". *American Political Science Review, Vol. 70, No. 3* , 409-432.

Robles Monteverde, F. J., & Moreno Durazo, J. (2001). Elecciones Sonora 2000: Monitoreo de prensa y televisión: Campañas por alcadías. En J. Poom Medina, & O. A. Grijalva Otero, Sonora: *Elecciones 2000 a debate: Balance y perspectivas* (págs. 123-). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society.* Nueva York: Oxford University Press.

Tesis citadas

Acevedo, A. (2000). *Cultura y comunicación: La relación entre el capital cultural, el consumo nacional y la recepción televisiva.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

Beltrán Cota, C. A. (2001). *La función de la mujer como comunicadora en la radio y la T.V. en Hermosillo, Sonora.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

Cejudo Ramos, E. (2007). *Discurso y esfera pública: Mujer y prensa en Hermosillo, Sonora: El caso de los periódicos El Pueblo y El Tiempo (1934-1938).* Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Cota Padilla, M. d. (1991). *La influencia del discurso publicitario por televisión en una comunidad rural: La nutrición en Aconchi, Sonora*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Figueroa Gallegos, F. A. (2003). *Análisis comparativo de la cobertura informativa de El Imparcial y El Independiente: La contienda por la gobernatura de Sonora, 1997.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

Gámez Pérez, Z. (2008). *La publicidad televisiva y su relación con la imagen corporal y los hábitos alimentarios en la población infantil del poblado San Pedro El Saucito, Sonora*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Gil Durán, C. (2008). *"Porque el cáncer 'no perdona' ni sexo ni edad": El discurso sobre cáncer cervicouterino y de mama en el periódico El Imparcial, 2000-2003.* Hermosillo: El Colegio de Sonora.

González Valdez, C. (2001). *La prensa y la revolución: El caso del periódico Orientación de Hermosillo, Sonora (1916-1921).* Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Healy Loera, J. S. (1997). *Proceso de modernización del diario El Imparcial de Hermosillo, Sonora, de 1991 a 1996.* Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Ibarra Félix, J. A. (2001). *Desarrollo y condiciones actuales de Imparméxico: Sistema de información en línea de periódicos Healy*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Lagarda Wong, T. H. (2001). *La relación de los medios de comunicación de Hermosillo en la formación de la opinión pública: Caso de la administración municipal 97-2000 a dos años de gobierno.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

León Félix, M. E. (2006). *Invisibilidad ética, monopolio periodístico e inequidad informativa: El Informador del Mayo y la contienda por la gobernatura de Sonora, 2003.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

León Matty, M. E. (2004). *Análisis de la cobertura informativa de la Voz del Puerto: Contienda por la gobernatura de Sonora, proceso electoral 2003*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

López Real, A. E. (2005). *Hermosillo: Comunidad seducida por las ondas hertzianas en su viaje a la modernidad; 1935 a 1939.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

Mancera González, O. (2003). *Visión introspectiva de la estética de lo obsceno en el periodismo cultural de Abigael Bohórquez*. Hermosillo: Universidad Kino.

Martínez Castillo, G. M. (2006). *Treinta segundos de marketing electoral: Análisis comparativo de las estrategias persuasivas en los spots de televisión durante las campañas electorales de los candidatos a la gubernatura del Estado de Sonora para el 2003.* Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Quiroz Martínez Lizárraga, L. Y. (1990). *Periodismo, cultura y literatura en cuatro periódicos de la frontera noroeste de Sonora, durante los años cincuenta: Trabajo descriptivo*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Reyes Enríquez, D. M. (2008). *Televisión y problemática ambiental en la opinión de alumnos de quinto año de primaria de Hermosillo, Sonora*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Rivera Guerrero, E. (1996). *Entre la expectación y la práctica deportiva: Oferta, consumo cultural y mediaciones televisivas en Hermosillo, Sonora.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

Rodríguez Melgar, N. N. (2009). *¿Qué valores y mensajes comunican los portales web dirigidos a las mujeres?* Hermosillo: Universidad de Sonora.

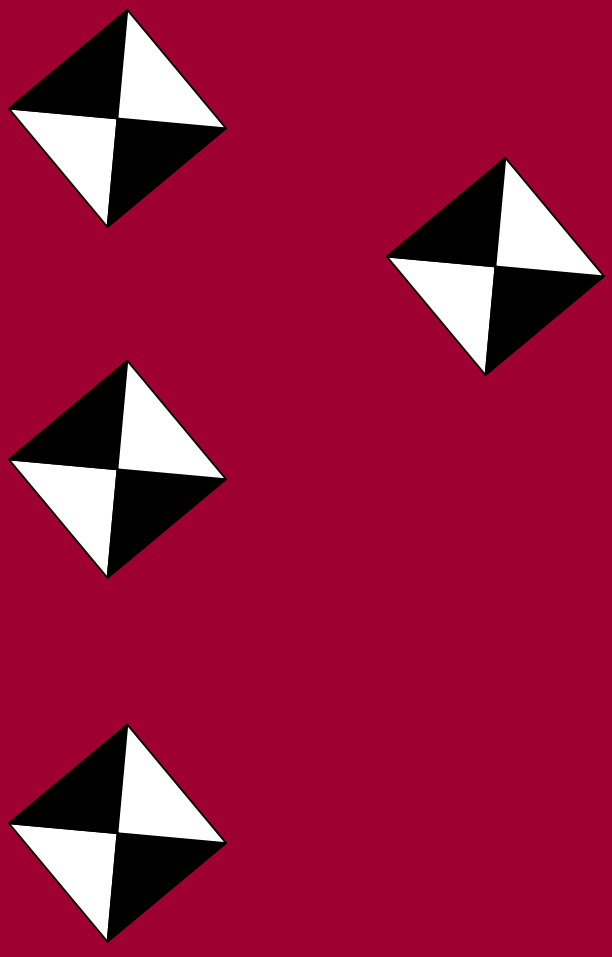
Romero Espinoza, M. J. (2002). *Identidad e intolerancia en el periodista de Hermosillo.* Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Sandoval Meneses, L. (2009). *Análisis de la propaganda impresa en los diarios El Imparcial y Cambio Sonora: Contienda por la gubernatura de Sonora 2003*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Silva Peinado, A., & González Urias, C. O. (1997). *Consumo cultural y recepción televisiva en la ciudad de Hermosillo: Un análisis de estratos sociales en contraste.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

Torres Granados, M. M. (2001). *Análisis de la cobertura informativa de El Imparcial: Contienda por la alcaldía de Hermosillo, elecciones 2000.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

Valdez Sesma, M. Z. (1995). *La comunicación política en la prensa sonorense: Caso El Imparcial.* Hermosillo: Universidad del Noroeste.



Capítulo 13

CALIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y SATISFACCIÓN EN POSGRADOS

Marcela García Medina
Emilia Castillo Ochoa
Gustavo A. León Duarte

La educación es un tema que ha formado parte del interés de investigadores, docentes, gobernadores y hasta del mismo estudiante, tratar de construir un sistema educativo sólido y productor de conocimiento es el objetivo de cualquier país o grupo de formadores.

A partir de lo anterior el tema de educación ha sido, y sigue siendo, un tema en las agendas y propuestas de las diferentes naciones; algunos autores (Cordeiro, 1995; Muñoz-Izquierdo, 2007) reflexionan que éste tema es indispensable de trabajar, debido a que se considera el patrimonio que asegura desarrollo y prosperidad. Además de ser la herramienta que permite dotar a las naciones de conocimiento y prestigio.

En ocasiones, los países programan e invierten parte de su capital para asegurar un sistema de educación confiable y bajo parámetros de calidad. El crear un sistema educativo de calidad, es uno de los retos más difíciles y trabajados por las naciones; en ocasiones se llegan a expectativas, reglas o propuestas que impulsen el sistema educativo de calidad.

Por ello se manifiesta que la educación es un sistema que involucra tanto aspectos económicos, políticos, sociales, psicológicos, pedagógicos, entre otros; que a través de distintas relaciones es como se impulsa y trabaja las propuestas para la educación, sobre todo para asegurar su calidad.

Para hacer referencia a un sistema educativo congruente, confiable y formativo se puede escuchar el término de calidad educativa, educar para la calidad o educación de calidad. Cualquiera de los términos anteriores hacen referencia a los valores, cualidades y expresiones de los conocimientos adquiridos que permitirán un mejor desenvolvimiento

y utilización del saber-hacer, así como su aplicación para la resolución de los problemas y demandas sociales; el crear este conjunto de saberes-haceres, refiere una constante reflexión por parte de los sistemas políticos y gestores que se encargan del proceso educativo (Freire, 1996).

Con base en lo anterior surgen los planteamientos e ideas del presente trabajo el cual busca aportar aproximaciones teóricas, estrategias y propuestas para trabajar e identificar situaciones de fortalezas y debilidades dentro de los procesos de formación presentes en los diferentes programas de posgrado.

A lo largo del discurso se encontraran elementos relacionados con:

- La pertinencia de trabajar en el desarrollo y consolidación de programas educativos para la calidad, con énfasis a nivel de posgrado.
- Planteamiento y necesidades de evaluación dentro de los procesos para identificar fortalezas y debilidades en la formación del recurso humano.
- Expectativas y discursos del recurso humano formado en posgrado.
- Propuesta para la mejora en la calidad del proceso de formación implementado por posgrados.

Solo a través de la expansión y consolidación del sistema educativo se podrá enfrentar los retos y demandas de la globalización; pero sobre todo responder a las necesidades y problemáticas sociales que solo una formación bajo calidad puede lograr (Águila, 2005).

Contexto educativo de calidad: situación y necesidad

Crear un sistema de educación coherente en sus bases, desarrollo y producción se ha convertido en un verdadero reto, en especial para las instituciones de educación en América Latina, ya que aún se encuentra en desarrollo y avance la cultura por la ciencia y tecnología (Bernal, 1995).

El desarrollo de la cultura por el conocimiento (ciencia y tecnología) es fundamental para América Latina, debido a que juega un papel primordial en el desarrollo, esperando que éste conocimiento produzca beneficios y grandezas a las naciones (Brunner, 2001).

En lo referente a la educación de posgrado los objetivos y expectativas siguen centrándose en la formación, producción y desarrollo de nuevos conocimientos.

Tratando de responder a las demandas y expectativas que se tiene referente al sistemas de educación de posgrado, las Instituciones de Educación Superior (IES), se han visto en la necesidad de crear y ofertar programas educativos que respondan a las expectativas sociales; lo anterior solo se podrá lograr mediante una educación de calidad, que como refiere Yzaguirre (2005), ésta deberá de proporcionar espacios educativos, docentes preparados y materiales de apoyo suficientes.

Así, una de las funciones de la educación superior, es la de proporcionar una formación de calidad a futuros egresados; a partir de programas de estudio que dejen satisfacción en la preparación ante los retos sociales y laborales a los que se enfrentara el individuo.

Ante éstas expectativas, las IES se encuentran en la necesidad de diseñar alternativas que cubran prospectivas sociales con respecto a la educación y formación académica de profesionistas, a nivel superior y de posgrado. A partir de lo anterior los profesionistas egresados de la IES tendrán como actividad primordial diseñar estrategias que puedan resolver las carencias y demandas planeadas por la sociedad.

Justificando lo anterior a partir de: a) Rendir cuentas, a organismos acreditadores y aquellos que otorgan financiamiento para el programa de formación académica, b) Cubrir expectativas sociales, al dar conocimiento sobre el estado actual del programa, lo cual proporcionará información sobre variables e indicadores que den fe del posgrado, y c) identificar los índices de satisfacción de los actores educativos a partir de las evaluaciones al programa.

Evaluación de la calidad: prospectiva académica

Ante la demanda y desarrollo tecnológico, industrial y social se ha visto la necesidad de crear un sistema de posgrado educativo que responda a las expectativas y condiciones reales. (Moriel y Nájera, 1996; Aguirre, 1989, en Páez, 2002). Un sistema que continúe con la formación y preparación de los profesionistas, y éstos a su vez puedan enfrentarse a las demandas que la globalización exige; porque un país desarrollado será aquel que produzca conocimientos aplicables a la resolución de problemas; éste conocimiento sólo se puede producir por los científicos formados en el posgrado.

En líneas anteriores se hacía referencia a que la mejora de la calidad educativa en los posgrados se conseguiría a través de evaluaciones de los diferentes aspectos que lo conforman, así como también de la consolidación y establecimiento de estrategias o políticas.

Los sistemas de educación buscan el formar individuos capacitados en distintas habilidades y conocimientos que permitan cubrir con demandas y exigencias impuestas en el contexto social; por lo que se exigen una educación de manera completa, uniforme, pero sobre todo de calidad; es aquí en donde el conflicto y reto comienza, en donde la educación busca estrategias y herramientas que permitan ofrecer una calidad educativa.

Por ello, al hablar de educación en la actualidad, se tiene que hacer referencia al término de calidad, debido a que ésta se ha convertido en el centro e interés de múltiples dinámicas educativas; dinámicas que involucran y pasan desde aspectos sociales hasta pedagógicos. (Donoso, 1999).

Bajo este contexto la calidad educativa se ha convertido en un elemento de prioridad para las Instituciones de Educación Superior (IES); considerándola como un proceso o gestiones que buscan producir conocimientos sólidos a través de la determinación e involucración de distintos elementos como estrategias, infraestructura, docentes, entre algunos otros (Montes, 2008).

Como se puede analizar, el término de calidad educativa resulta complejo, debido a que requiere la revisión de varios elementos desde diferentes puntos vista o criterios que unidos mostrarán la calidad manifestada por la institución, y por lo tanto será el beneficio o recompensa de los individuos al recibir la educación (Wilson, 1998; Montes, 2008).

Así se entiende que la calidad será aquel fenómeno que deberá de estar en continuo ajuste para que pueda cumplir con el propósito de formación en la educación (Estévez, 2009). Ajustes que tiene que tienen que ver con elementos de infraestructura, administrativos, contextuales, curriculares, pedagógicos y éticos.

Por otra parte es necesario rescatar que la calidad educativa es un factor que las IES han estado retomando, no solo por cumplir con expectativas de formación en conocimiento, si no porque se ha vuelto una política por parte de los diferentes organismos patrocinadores de la educación.

Una de las estrategias utilizadas, y que de cierta manera está involucrada con la calidad es la evaluación. Esta es imprescindible para los procesos de transformación, para la mejor de las situaciones y elementos, así como para la obtención de la calidad educativa (González, 2009).

Es por ello que concebir a la calidad educativa sin la evaluación es algo casi imposible; tal motivo lleva a que la evaluación sea también un elemento de interés por parte de las IES y de los diferentes organismos, convirtiéndose en una modalidad de análisis y preocupación; un elemento que debe de ser estructurado de acuerdo a las necesidades requeridas y elementos fundamentales para que pueda reconocer los rendimientos (Blázquez y Navarro, 1999).

En este sentido la evaluación será uno más de los procesos inmiscuido en las IES para constituir un sistema continuo que permita valorar, juzgar y referir lo que pasa dentro de las instituciones con respecto a la educación y sus procesos; los resultados que de ahí surjan nos mostraran elementos necesarios para potencializar o transformar las distintas actividades que promoverán la mejora en la calidad educativa (Valenzuela, 2005; Montes, 2008).

Sin importar la modalidad, procedimiento o las técnicas empleadas para la evaluación la realización debe de estar justificada o demandan por una necesidad, según Cassanova (1992).Y debe de estar dirigida siempre a la mejora de calidad por lo que debe de proporcionar estrategias y no solo resultados (Valenzuela, 2006).

Por lo que las evaluaciones se han convertido en el medio para alcanzar la calidad educativa (Castillo, 2004; Montiel, 2008; Estévez 2009). Para esto, las evaluaciones se deben de realizar de forma planeada con determinación, para que de esto resulte un sistema ordenado, congruente, sistemático y productivo (Monagas, 2006).

Según Valenti y Varela (2004), la Evaluación permite que las instituciones de educación superior puedan a) autoanalizarse en su entorno y producción, b) identificar fortalezas y debilidades y c) proponer y diseñar estrategias de mejora, que permitan responder a las expectativas y demandas sociales donde participan diferentes actores con el fin de asegurar una calidad en educación; en el caso de los seguimientos de egresados lo principal es descubrir la percepción de los egresados para dar respuestas y propuestas de mejora.

Contribuyendo a las IES con información confiable, actividades de mejora, contextualización de política de mejora, cumplimiento y apoyo a los retos de la calidad educativa y vincula las instituciones con el mercado laboral y exigencias sociales (Castillo, Barrientos, Ramírez, 2007).

Expectativas y realidades en los posgrados: incorporación de propuesta para la mejora de la calidad educativa

Hasta el momento se ha abordado la importancia de trabajar bajo parámetros de calidad educativa en los procesos de formación académica en especial a nivel de posgrado, debido a que el recurso humano egresado tendrá funciones claves dentro del contexto social; con especial énfasis en procesos de detección, implementación y evaluación de situaciones que en prospectiva permitirán desarrollo.

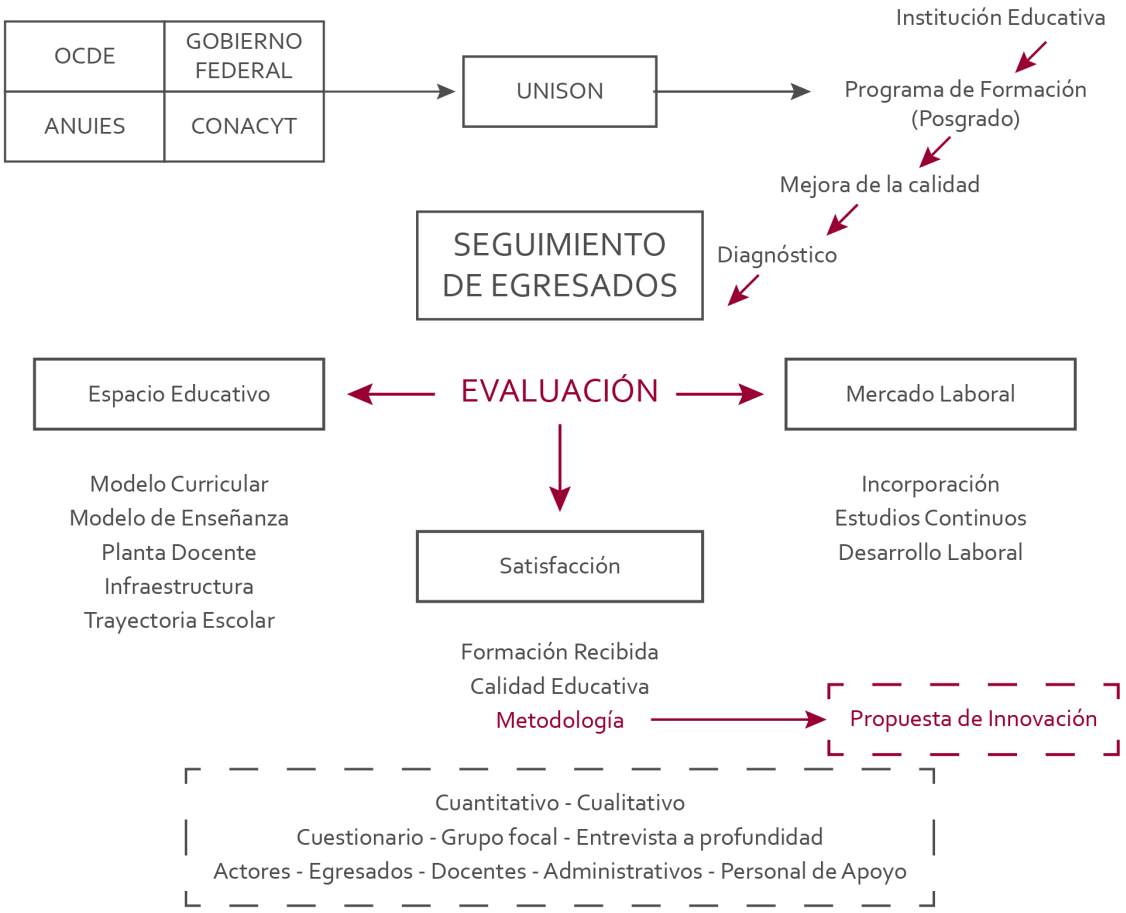
También, se ha hecho hincapié en la importancia de una evaluación en los diversos programas que permitan ir identificando fortalezas y debilidades de los procesos, para así re-estructurar partes que no coadyuven en el logro de la calidad educativa.

Reflexionando lo tratado durante el trabajo se mostrara una propuesta teórica-metodológica para el estudio de los procesos de formación llevados acabo en nivel de

posgrado; y así evaluar variables pertinentes para el logro de la calidad educativa, a partir del diseño de propuesta de mejora.

Dicho modelo teórico metodológico se base en una primera parte en aspectos teóricos referentes a conceptos claves como lo son calidad educativa y evaluación educativa como marco referencias central, para después bajar a aspectos que contextualizan el proceso de formación como lo son agendas institucionales, políticas internacionales, instituciones de educación superior y dimensiones especificas como espacio educativo y satisfacción.

La segunda parte corresponde a los aspectos metodológicos los cuales trabajan las percepciones de los egresados del proceso de formación a través de metodología mixta e instrumentos como el cuestionario y grupo focal, que indagan variables especificas como curricula, estrategias, infraestructura, planta docente, entre demás elementos que conforman el concepto de calidad educativa según lo establecido por diversos organismos acreditadores internaciones y diferentes políticas públicas (Ver esquema 1).



Esquema 1. Modelo Teórico-Metodológico para la evaluación de los procesos de formación académica en posgrados.

Del esquema teórico-metodológico propuesto para la evaluación educativa de los procesos de formación, debe de desprenderse propuestas de innovación que contribuyan a la mejora de los programas educativos. Dicha propuesta ya fue implementada y permite visualizar percepciones de los egresados con respecto a indicadores específicos de las variables, y a su vez ir denotando hallazgos y propuestas derivadas del mismo análisis (Ver esquema 2).

Variable	Propuesta/Hallazgo	Propuesta
Trayectoria Escolar	• Reglamento interno sólido • Actividades de Formación • Programas que permiten dedicarse a la formación	• Mantener en constante revisión el reglamento, para cumplir y propiciar la formación académica
Modelo de Enseñanza	• Congruente con la competencia investigadora • Se establece la necesidad de estrategias de enseñanza que propicien y desarrollen los contenidos de innovación	• Formación introductoria al área de la investigación • Formación que permite la lectura, el análisis de temas relacionados con la educación, innovación e investigación • Variedad de estrategias que refuercen las actividades académicas
Modelo Curricular	• Pertinente en contenidos • Falta de sentido cronológico al momento de la práctica y transferencia	• Revisión de la secuencia de las materias • Enlazar los contenidos de clase • Aplicar (prácticamente) lo que se ha trabajado • Reforzar los contenidos teóricos o prácticos sobre innovación • Transferencia del conocimiento
Planta Docente	• Perfil académico excelente • Atención dentro del aula • Carencia en los procesos de formación	• Diversidad de técnicas y estrategias para la generación del aprendizaje • Diversificar las formas de comunicación (docente-estudiante) • Aprovechar la diversidad de perfiles para ampliar las líneas de investigación
Infraestructura	• Primera generación indica carencia y falta de recursos • Última generación señalan instalaciones adecuadas • Infraestructura en proceso	• Constante diagnóstico y mantenimiento de las instalaciones y equipos necesarios para la formación
Satisfacción	• Reconocimiento de la satisfacción y calidad del programa • Percepción sobre el cumplimiento del objetivo de formación, se cumple medianamente • Motivos personales, los que dan sentido a la formación • Dificultad a la integración del régimen y programa académico	• Cursos que permitan la introducción al programa y vida académica • Estrategias que permiten la transferencia y actualización de contenidos • Cursos de actualización

Esquema 2. Hallazgos encontrados en la implementación del Modelo teórico-metodológico para la evaluación de los procesos de evaluación en un posgrado. Procesamiento de la información a partir de las variables e indicadores, mostrando problemática-hallazgo-propuesta para cada una (ejemplo de la aplicación del modelo).

A partir de lo encontrado en la evaluación del programa, producto de la implementación del modelo, se pasa a la elaboración de propuestas de innovación que apuestas la mejora de condiciones y por tal a calidad educativa.

La propuesta de innovación surge del planteamiento de De la Torre (1994), en donde refiere que está tiene como objetivo generar transformaciones o cambios, en este caso la propuesta se diseña para la mejora de la calidad desde la percepción de los egresados del programa.

El concepto de innovación percibido por Fullan, Bolivar, Viñao, Tyack y Cuban; hace referencia a la configuración de novedad en recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras; estos autores parten de la importancia de tener diagnósticos de la calidad que permiten el diseño de innovaciones que conlleven a la mejora de recursos, prácticas o evaluación de las percepciones que sobre innovaciones de recursos y prácticas tiene los usuarios de la innovación.

Bajo esta perspectiva la presente propuesta de innovación va dirigida en función de la mejora de formación académica que el estudiante del programa tiene (ver esquema 3).

<table>
<tr><th colspan="6">Propuesta de mejora para la calidad de los procesos
de formación y satisfacción de posgrados de calidad</th></tr>
<tr><td colspan="6">Objetivo: trabajar con espectos de:
1. Difusion y transferencia del conocimiento
2. La reestructuración de estrategias de aprendizaje
3. Actualización constante de materiales e información
4. Producción/trabajo/acción en el campo de innovación educativa</td></tr>
<tr><td>Programas de sensibilización</td><td>Programas de estrategias estudiantiles para aplicar conocimiento de innovación</td><td>Programa de estrategias docentes</td><td>Programa de difusión de innovaciones educativas</td><td>Programas de actualización y reestructuración en materia de innovación</td><td>Permanencia y respeto entre comunidad MIE</td></tr>
<tr><td>Sensibilizar para la participación de los actores involucrados</td><td>Estrategias de impulso a la práctica de innovación</td><td>Estrategias de impulso a la innovación</td><td>Difusión, transferencia y vinculación del conocimiento e instituciones</td><td>Revisión de materiales y expertos actuales en innovación</td><td>Permanencia y respecto entre la comunidad MIE</td></tr>
<tr><td colspan="2">• Curso de sensibilización e introducción al campo de innovación
• Curso de capacitación y actualización
• Diseño de materiales y productos en materia de innovación
• Práctica y vinculación con escenario educativo</td><td colspan="2">• Elaboración y mantenimiento plataforma y revista electrónica
• Publicación y difusión de trabajos de innovación
• Actualización y mantenimiento de fuentes de información
• Invitación a expertos</td><td colspan="2">• Revisión y ajuste del reglamento según necesidades contextuales
• Cumplimiento del régimen académico
• Seguir lineamientos del programa</td></tr>
<tr><td colspan="2">Docente/ Estudiante</td><td colspan="2">Administrativo/ Docente/ Estudiante</td><td colspan="2">Administrativo/ Docente</td></tr>
</table>

Esquema 3. Propuesta de mejora para la calidad de los procesos de formación y satisfacción en posgrados, a partir de la implementación del modelo teórico-metodológico para la evaluación de procesos académicos.

La evaluación y el diagnóstico de la calidad son indispensables para la mejora de las instituciones de educación (Castillo y Barrientos, 2009; Ramírez y Tovar, 2005; Vázquez, 2005; Valenti y Varela, 2004). Para el caso de los posgrados pasa lo mismo, el identificar la situación en la que se encuentran sus distintos componentes como actores, escenario, recursos, vinculación y demás aspectos; permite identificar fortalezas y debilidades a trabajar para ofrecer al estudiante una formación adecuada a los retos y expectativas sociales.

Por último, cabe rescatar que este tipo de diagnósticos no solo nos permite dar cuenta del estado en que se encuentra el programa de formación, sino también de proponer acciones, en este caso a través de propuestas de innovación; que nos permitan crear situaciones de cambio para avanzar en la mejora de la calidad educativa.

Referencias Bibliográficas

Águila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de competividad institucional. En *Revista Iberoamericana de Educación,* ISSN: 1681-5653. Disponible en http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.pdf

Bernal, L. (1995). *Antecedentes Posgrado. En Los desafíos del posgrado en América Latina.* Colecciones UDUAL: México

Blanquez, F. y Navarro, M. (1999). Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos. En *Revista del curriculum y formación del Profesorado, no. 3, vol.1*. disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL2.pdf

Brunner, J. (2001). *Peligros y Promesas: Educación Superior en América Latina.* Documento producido por un grupo de tarea convocado por la UNESCO y el banco Mundial. Disponible en: http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2_.pdf

Casanova, M. A. (1992). La evaluación, garantía de calidad del Centro Educativo Zaragoza. Edelvives. Disponible en: http://www.librospdf.net/ver-libro.php?n=EVALUACIÓN%20EN%20LA%20GESTIÓN%20PÚBLICA:%20CASO%20DEL%20SISTEMA%20NACIONAL%20DE%20...&url=

Castillo, E, Barrientos, D. (2009). *Investigación Educativa Seguimientos de Egresados en las Escuelas Normales del Estado de Sonora.* Editorial: Mora-Cantú: México

Castillo, E. (2004). *Manual de Metodología Cualitativa: Grupo focal y Entrevista a profundidad.* Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.

Castillo, E., Barrientos, D. Ramírez. (2007). *Investigación educativa en las escuelas normales: Practica docente y seguimiento de egresados*. Editorial: Mora – Cantú: México

Cordeiro, J. (1995). *El desafío Latinoamericano, y sus cinco grandes retos.* Editorial: McGraw-Hill Interamericana: Venezuela.

De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación.* Editorial Dynkinson. Madrid, España.

Donoso, R. (1999). *Mitos y educación: el impacto de la globalización en la educación en Americalatina*. Espacio editorial: Buenos Aires

Estévez, E. (2009). Evaluación y responsabilidad social: las Instituciones de educación *superior ante las necesidades de la calidad. En: La evaluación en las instituciones de educación superior de Sonora: Diagnostico y propuesta de Innovación. CONACyT: México. Pp 35-55.*

Freire, P. (1996). *Políticas y Educación.* Editorial siglo XXI: México

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.

González, E. (2009). La enseñanza de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el nuevo Modelo Educativo de la Universidad de Sonora, México. Tesis para obtener grado de maestría sin publicar, Universidad de Sonora, México.

Monagas, D. (2006) "La calidad del egresado aspecto vital de la evaluación institucional" en: *Red de revistas científicas de América Latina, vol.9, no.13,* Venezuela, 2006. Pp. 68-77. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17394/1/articulo6.pdf

Montes, M. (2008). Modelo teórico metodológico para la evaluación de la calidad del departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora. Memorias de artículos en extenso de las ponenecias arbitradas en presentadas en el 4° congreso internacional de Educación ITSON 2008: Obregón Sonora, México.

Moriel, L., Nájera, R. (1996). México: Situación del posgrado. En: *Perspectiva educativa Convergente* Jeffried, N. (Comp). Pp 78-89. Estados Unidos: BookCrafters.

Muñoz-Izquierdo, C. (2007). Un punto de partida para el análisis crítico. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.12, no 35*. Disponible en: http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART35015&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/no35/pdf/N35O.pdf

Páez, R. (2002). Notas para un estudio de Posgrado en Educación. En Seminario de Curso Contexto en Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, Enero-Febrero de 2010.

Tyack, D., Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía un siglo de reformas de la escuela pública.* México: Fondo de cultura económica.

Valenti, G., Varela G. (2004). *Diagnostico sobre el estado actual de los estudios de egresados.* Editorial ANUIES: México

Valenzuela, B. (2006). Evaluación de la calidad desde la perspectiva de los padres de familia. En: *Educación, comunicación y nuevas prospectivas metodológicas en las ciencias sociales*, Valenzuela, B. y Castillo, E (Comp). Editorial Mora Cantu: México. Pp. 176-186.

Valenzuela, J. (2005). *Evaluación de Instituciones Educativas.* Editorial Trillas: México.

Vázquez, F. (2005). La validez de la evaluación de los programas de educación superior: requisito para su internacionalización en: *Revista Iberoamericana de Educación, vol.35, no.6*, México, 2005. Disponible en: http://www.rieoei.org/evaluacion15.htm

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.

Wilson, J. (1998). *Como identificar la Calidad Educativa.* Ediciones Paidos: Madrid.

Yzaguirre, L. (2005). Calidad Educativa e ISO 9001-2000 en México. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en educación*, año/vol. 3, numero 1 especial, Madrid, España

GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Emilia Castillo Ochoa
Gustavo Adolfo León Duarte
Mariel M. Montes Castillo
(COORDINADORES)

NOTA IMPORTANTE:
Las opiniones, resultados y puntos de vista expresados en esta obra son completa responsabilidad de cada uno de los autores. Las impresiciones, omisiones y errores son por lo tanto responsabilidad de los mismos.

La edición de esta obra se concluyó en Noviembre de 2012
y su diseño y desarrollo estuvo a cargo de:

STUDIO IRIGOYEN
Calle Real 63, Col. Villa Satélite
Hermosillo, Sonora, México 83200
http://www.studioirigoyen.com

ISBN 978-607-518-008-3
HECHO EN MÉXICO

La realización de la presente obra fue posible gracias a la participación y al apoyo de las siguientes instituciones:

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

COLEGIO DE SONORA

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

UNIVERSIDAD DE SONORA

ISBN 978-607-518-008-3

"El saber de mis hijos hará mi grandeza"