

00464
9
Jey

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM
ANALISIS Y PERSPECTIVAS A FUTURO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN

S O C I O L O G I A

P R E S E N T A

LIC. MARGARITA THEESZ POSCHNER

MEXICO D.F.

MAYO DE 1991

TELIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CAPITULO I: DESARROLLO DE LA INVESTIGACION SOBRE LA
INVESTIGACION EDUCATIVA

1

1. Planteamiento y justificación del problema.
2. Objetivos
3. Metodología aplicada
 - 3.1 Fases de la investigación
4. Marco Teórico-Conceptual:
 - 4.1 Elaboración del Marco Teórico
 - 4.2 Definiciones conceptuales
 - 4.3 Tipologías
5. Hipótesis

CAPITULO II: LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO Y EN LA UNAM:
ESTUDIO HISTORICO DESDE SUS INICIOS HASTA 1984.

30

A) EN MEXICO (HISTORIA NARRADA)

1. Introducción: Panorama de la Investigación Educativa en México.
2. Conceptualizaciones de la Investigación Educativa: diferentes acepciones.
3. Inventarios, Estudios, Diagnósticos y Programas de Investigación Educativa a nivel nacional
4. Capacidad de la Investigación Educativa
 - A) Instituciones (recursos físicos, financiamiento, personal académico y administrativo),
 - B) Recursos físicos
 - C) Financiamiento
 - D) Recursos humanos (personal académico y administrativo)
 - E) Proyectos de Investigación Educativa

(Contenido de la Investigación Educativa)

5. Impacto de la Investigación Educativa:

Relación de la Investigación Educativa con la toma de decisiones en materia de política educativa.

B) LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM (HISTORIA VIVIDA)

1. La búsqueda
2. El "encuentro": Problemas y obstáculos en el desarrollo y aplicación de la investigación.
3. Experiencias en las dependencias: Defectos y ausencias en la investigación.
4. Posibles líneas a futuro.

- CAPITULO III: ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA INVESTIGACION DOCUMENTAL Y DE CAMPO.

110

1. Metodología aplicada (Diseño, Plan de la Investigación)
2. Universo de Trabajo
3. Tipologías y Temáticas de Investigación Educativa
4. Instrumentos aplicados (Recopilación de Datos):
 - a) Cuestionarios,
 - b) Entrevistas,
 - c) Documentos,
 - d) Observación.
5. Propuestas metodológicas de mejoras del instrumento.

- CAPITULO IV: RESULTADOS: LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM (1983-1984)

125

1. La UNAM y la Educación Superior en México.
2. La Problemática de la Investigación Educativa.
3. La Investigación Educativa en la UNAM (1983-84)
 - 3.1 ANALISIS CUANTITATIVO
 - 3.1.0 Análisis de los resultados globales

3.1.1 Cantidad de Investigaciones e Investigadores

3.1.2 Duración de las Investigaciones

3.1.3 Modalidades de Trabajo en las Investigaciones

3.1.4 Aparición de la Investigación Educativa
en la UNAM

3.1.5 Estado de los proyectos

3.1.6 Productos de las Investigaciones/
Difusión de la Investigación Educativa

3.1.7. Temas y Tipos de Investigación Educativa

3.1.7.1 Introducción

3.1.7.2 Clasificación de los Temas y Tipos de
Investigación

3.1.7.3 Resultados

3.1.7.4 Análisis e Interpretación de los Resultados

3.1.7.4.1 Temas de Investigación

3.1.7.4.2 Temas de Investigación por Dependencias

3.1.7.4.3 Tipos de Investigación

3.1.7.4.4 Tipos de Investigación por Dependencias

3.1.7.4.5 Temas y Tipos de Investigación por
Dependencias

3.1.7.4.6 Los Subtemas y los Tipos de
Investigaciones

3.2 ANALISIS CUALITATIVO

3.2.1 Análisis y Conclusiones acerca de las
Preguntas Abiertas:

1. Pregunta # 15: "Problemas u Obstáculos para
la realización de la Investigación Educativa
en la UNAM";

1.1 Conclusiones.

2. Pregunta # 17: "Opinión sobre la Investigación
Educativa en la UNAM";

2.1 Conclusiones.

3. Pregunta # 18: "Repercusiones de las
investigaciones en materia de política
educativa".

3.1 Conclusiones parciales.

- CAPITULO V: PERSPECTIVAS, PROPUESTAS Y CONCLUSIONES ACERCA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM DENTRO DEL CONTEXTO DE LA SITUACION EDUCATIVA EN MEXICO. 193

1. Diagnóstico
2. Perspectivas
3. Conclusiones

- BIBLIOGRAFIA GENERAL 215

- ANEXOS: I) Cuestionarios (Por Dependencia, Por Profesor / Investigador y por Proyecto de Investigación). 239

II) Listado de Dependencias en que se realiza IE en la UNAM.

III) Explicación de las siglas de las dependencias.

IV) Clasificación de las Temáticas de las Investigaciones.

V) Cuadros estadísticos y Gráficas de los resultados obtenidos en UNAM :- Generales

- Por Dependencias

- Por Tipos de IE

- Por Temáticas

- Cruces de Variables

VI) Listado con explicación de siglas.

VII) Catálogo del I Inventario de IE en la UNAM (1983-84)

RESUMEN

Esta investigación se planteó a partir del reconocimiento de la ausencia de un estudio acerca de la situación de la investigación educativa de la UNAM y fue realizada entre 1983-1984 en las dependencias de la UNAM en las que fue posible detectar la realización de investigación educativa tanto por parte de profesores como por investigadores. Se partió de un concepto amplio de la Investigación Educativa por ser su campo de estudio multidisciplinario, razón por la que se la considera como el proceso de búsqueda que retoma el análisis científico para poder llegar al acercamiento y estudio de la realidad educativa, en la que confluyen diversas disciplinas, tales como la pedagogía, la sociología, la psicología, la historia, la economía, la política, etc.

Mi planteamiento básico es que una posibilidad de aportar hacia un mejoramiento en la enseñanza y en la calidad de la educación, es a través de la formación del maestro en la metodología de la investigación educativa, con la que es posible establecer una relación entre la enseñanza (la docencia) y la investigación. Por esta razón, a partir de un inventario realizado en las dependencias detectadas en 1983-84 en las que se realizaban proyectos de investigación educativa, se hizo un análisis cuantitativo y cualitativo de lo realizado por el personal académico de la UNAM en los proyectos "descubiertos", a fin de elaborar un diagnóstico y una propuesta tendientes a enfrentar las problemáticas observadas y mencionadas por la población investigada. En base a los resultados obtenidos, las propuestas se orientan hacia la necesidad de redefinir el papel de la investigación educativa al nivel de la enseñanza media superior y superior, de crear conciencia de su importancia y de proponer acciones hacia un mayor impacto en la política educativa que se está realizando en nuestra institución.

P R O L O G O :

Mucho se habla, se escribe y se discute alrededor de la necesidad de investigar, acerca de la estrecha relación de la investigación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología y, por lo tanto, de su correspondiente relación con el avance de los países. Vemos esto en los países llamados "desarrollados" o "hegemónicos" donde la competencia en las diferentes áreas y especialidades está a la orden del día, así como también en los países llamados "menos desarrollados", "sub-desarrollados", o "periféricos" en los que se trata de no quedar demasiado atrás. Claro está que, para hacer el estudio comparativo de las posibilidades de la investigación en estos países se debe tomar en consideración una enorme variedad de factores que inciden en los mismos así como también la consideración de las estructuras socioeconómicas y políticas de cada uno. Pero actualmente esta no es la finalidad de este trabajo, sino más bien el presentar los orígenes y la evolución de la Investigación Educativa que se desarrolla en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para hablar sobre la Investigación Educativa, considero imprescindible en primer lugar que se vaya aclarando qué es la investigación, por qué y para qué se hace y cómo se la desarrolla. Ahora bien, qué es la Investigación? Si lo tomamos desde el punto de vista etimológico, este concepto se remonta al siglo con la palabra latina *Investigare* o sea "ir detrás de la huella", una "búsqueda de signos". Es decir, que el investigar significa ya desde sus orígenes el buscar, el ir hacia lo desconocido para traerlo a la luz de nuevos conocimientos. Podríamos decir también que -extrapolando a otros niveles- el investigar a través de la búsqueda va haciendo nuevas huellas y, por lo tanto, nuevos caminos. Puede posibilitar de esa manera la apertura hacia campos desconocidos del conocimiento, los que, a su vez, se abren a otros más y se comienza entonces una larga cadena de descubrimientos del entorno. Vemos esto claramente a través de la historia de la aparición del Hombre en la Tierra y su consiguiente evolución. El Hombre siempre quiso y sigue queriendo conocer su entorno para

utilizarlo en su propio provecho y mejoría, de ahí su querer saber el por qué y el para qué de las cosas, el ir hacia los orígenes, a las causas y, por lo tanto, el ir creando, inventando nuevas modalidades, nuevas tecnologías.

En este sentido sabemos que el haber hecho posible la aparición de la primer chispa, el uso del hierro y el de la rueda fueron los propiciadores de toda una cadena de descubrimientos que fueron a su vez, cambiando y adaptando el habitat del ser humano en la Tierra.

La Investigación es en la actualidad una parte de la existencia de muchas personas, ya que "...existe sobre todo porque hay personas que centran su proyecto de vida en la investigación misma" (1)¹, pero en ese sentido podemos mencionar que esta actividad se asocia en general a una etapa posterior a la educación formal, a la etapa de fijación supuesta de los conocimientos adquiridos y del desarrollo de nuevos conocimientos resultantes. Este es el proceso que en general se da en el campo de la llamada 'investigación científica', pero también -aunque en menor grado- en el de la 'investigación humanística'.

Ahora bien, el propósito nuestro es el de estudiar la INVESTIGACION EDUCATIVA, campo de investigación muy discutido, poco aceptado como parte de la 'investigación científica' y por otros directamente rechazado como actividad factible de ser realizada por los enseñantes mismo, no unicamente por los investigadores, como tradicionalmente se lo considera 'válido'. "Los científicos sociales se muestran justamente orgullosos de aquella parte de su disciplina extraída del legado de las ciencias naturales. Infundimos un carácter científico a los modos acreditados de estudiar al hombre. Pero una identificación demasiado rígida con la ciencia nos ha impuesto un objetivo inapropiado... En cada generación, la tarea específica del científico social consiste en precisar los hechos contemporáneos. Más allá de esto, comparte con el investigador humanista y con el artista el esfuerzo por captar un conocimiento de las relaciones

¹José Antonio Alonso.

contemporáneas y por acomodar a las realidades presentes la visión cultural del hombre. Conocer al hombre tal como es no es precisamente una aspiración mezquina."(Cronbach, 1974).

El propósito de este trabajo es el de estudiar el estado de la Investigación Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México hasta 1983-1984, periodo en el que fue aplicada la investigación en la que nos basamos. Al inicio de los años ochenta se nos presenta una institución diferente a la que se daba algunas décadas antes, ya que se había pasado por la década de los setentas, la que provocó intensos y profundos cambios en la UNAM, así como también en otras instituciones educativas del nivel superior en el país. De tal manera, la imagen generalizada que se puede transmitir es la siguiente: una expansión acelerada de la matrícula que posibilitó la entrada a la Universidad a grandes masas de población estudiantil que anteriormente estaban excluidas de los estudios superiores; las necesidades de enseñanza se ampliaron y se tornaron más complejas repentinamente con la consecuencia de un crecimiento repentino de una población de "enseñantes" poco preparados para la enseñanza, con lo que hizo aparición también el planteamiento de la necesidad de una "profesionalización del docente" y, dentro de contadas dependencias la búsqueda de alternativas pedagógicas ante una situación de "enseñanza de masas" desconocida hasta entonces. Se dieron además situaciones contradictorias en la organización de la universidad: por un lado se dio una concentración de la organización burocrática y planificadora del quehacer académico y por otro lado se presentó una desconcentración geográfica de dependencias supuestamente "autónomas" (creación de licenciaturas nuevas en distintos rumbos de la ciudad para "desarrollar" las áreas vecinas a través de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales - las llamadas "ENEP"-). Se dio una segmentación funcional y académica de la universidad, pero a la vez el poder político y administrativo se fue concentrando y privilegiando cada vez más. Se crearon nuevas carreras y nuevas unidades académicas de enseñanza a nivel bachillerato, licenciatura, posgrado así como de investigación, con lo que las necesidades de organización,

mejoramiento y cambio en el terreno académico iban aumentando también, pero no se presentaba a la vez una flexibilidad y creatividad para enfrentar la solución de esas nuevas necesidades. A menudo la creación "artificial" de carreras dentro de contextos sociales y económicos no investigados anteriormente fue la causante de un trabajo "interdisciplinario" de las diferentes carreras en una misma dependencia (caso de las ENEP) muy dificultoso e imposible algunas veces y que sigue planteando no pocos problemas todavía en la actualidad.

Es de esta manera que observamos que los cambios implantados en los años setentas, repercutieron de una forma directa en la década de los ochentas en la UNAM en la que se presentaba una compleja situación respecto a una organización administrativa, académica y curricular gigantesca, la que repercutía a su vez en la población de los trabajadores administrativos (trabajadores de confianza *versus* trabajadores de base sindicalizados), trabajadores académicos (profesores, investigadores, técnicos académicos, ayudantes) y en consecuencia en la calidad de la enseñanza y de la formación de los futuros profesionales, objetivo principal de toda institución de educación superior.

Al constatar que los problemas resultantes de la situación general en la que se encontraba la UNAM, eran manejados de una forma rígida y planificada por una cúpula administrativa alejada del contacto con la realidad educativa, la sensación generalizada en el personal académico -además de la crisis económico-financiera que se acercaba- fue de malestar y búsqueda de salidas y soluciones grupales o institucionales.

El origen de este trabajo se debe justamente al querer conocer qué es lo que el personal académico estaba trabajando o había realizado en el terreno de conocer su propia problemática educativa dentro de nuestro sistema educativo, dentro de nuestra institución misma y dentro del contexto socio-político reinante en esa época en México. De tal manera se planteó esta investigación, la que fue deveniendo con el tiempo un "proyecto de vida", ya que mi planteamiento básico es de que al docente sí le es posible

realizar cambios en su medio y en su propia formación en la medida en que él mismo decida investigar su medio educativo, su práctica educativa y su entorno socioeducativo.

El objetivo inicial de esta investigación fue el conocer qué dependencias y quiénes realizaban Investigación Educativa dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México durante el periodo de 1983-1984, ya que esto era desconocido tanto de parte de las autoridades de nuestra institución como de parte de las diferentes dependencias en las que el personal académico desarrollaba proyectos de investigación educativa. Este tipo de actividad fue visto -y lo sigue siendo todavía para algunos académicos- como una actividad de carácter "secundario" y hasta innecesario, que no aportaba "beneficios" de ninguna especie, ni "producía" efectos observables sobre el desarrollo científico ni tecnológico del país. Por estas y muchas razones más esta modalidad de la investigación no fue considerada dentro de la organización misma de la UNAM y poco o nada se conocía acerca de ella en los principios de la década de los ochentas. Fue por tal razón que en un principio se planteó la realización de un Inventario, para después hacer un Diagnóstico a fin de poder plantear lineamientos de una posible organización de la Investigación Educativa dentro de la UNAM que proporcione un aporte para cambios y mejoras en la política de educación superior de nuestra institución.

Es interesante que muchos estudiosos de las ciencias sociales y de la educación se refieren cada vez en mayor medida no solamente a los avances que se han tenido dentro del campo de la investigación educativa (Husén, Dendaluze, Sacristán, Schaeffer y otros), a los aportes y al reconocimiento de sus "bondades", sino también a sus limitaciones, problemas y obstáculos que se plantean cuando se promete demasiado en referencia al papel que podría desempeñar dentro de nuestra sociedad y no se logra tanto como se esperaba. Por esta razón las expectativas acerca de lo que se puede lograr con la investigación educativa deben ser lo más realistas posibles y no debemos dejarnos llevar por la idea de posibilidades ilimitadas en cuanto a su incidencia.

La investigación educativa se encuentra en un proceso de desmitificación gradual dentro de nuestro medio educativo y se va acercando cada vez más a maestros y profesores de diferentes niveles que trabajan en áreas no relacionadas directamente con lo educativo y es esta situación la que considero que va posibilitando que se vayan dando cambios y mejoras en la educación desde las actividades de investigación mismas que los maestros e investigadores están realizando "desde dentro" de nuestra institución de educación superior. A este respecto se ha reconocido que uno de los problemas que se plantearon es la formación misma de estos maestros para desarrollar investigación, pero a su vez se está manifestando cada vez en mayor medida que la mejor manera de enseñar cómo investigar es hacer investigación, acompañándose teoría y práctica en forma de trabajos de investigación concretos, ya que la forma tradicional de enseñar las metodologías de la investigación educativa han resultado insuficientes. Así es como la investigación educativa puede servir entonces tanto para orientar y retroalimentar al docente en su trabajo en el aula como también para contribuir sustancialmente a la planificación, a la organización y al apoyo y orientación hacia reformas eventuales e innovaciones que se consideren necesarias para el sistema educativo en referencia.

Esta investigación desea ser una contribución más para nuestro sistema de educación superior y en especial para la Universidad Nacional Autónoma de México, que fue por muchos años la que sostuvo la formación de la mayor cantidad de profesionales con y para el apoyo y sostén de nuestra sociedad. Es también nuestra institución de educación superior la que ha formado la mayor cantidad de investigadores científicos quienes desarrollan más de la mitad de las investigaciones del país. Los problemas a los que nuestra institución se ha enfrentado a través de su historia han sido numerosos y considero por lo tanto, que es conociendo desde su interior sus dificultades, sus obstáculos y sus logros como nos será factible el aportar posibles lineamientos y propuestas de soluciones a las diferentes problemáticas de lo educativo que se

van presentando en la actualidad.

En el primer capítulo de este trabajo se plantea y fundamenta la investigación realizada, con la presentación de la metodología que se siguió a grandes rasgos, ya que en el capítulo tercero se la desarrolla más ampliamente.

En el segundo capítulo se desarrollan en forma extensa los diferentes estudios sobre la Investigación Educativa en México, así como también las diferentes acepciones que se han manejado alrededor de lo que los diferentes estudiosos entienden que es (o que debe ser) la Investigación Educativa. Esto se desarrolla en la primer parte del capítulo, mientras que en la segunda parte describo cómo se inició esta investigación y qué vivencias he tenido a lo largo de su desarrollo.

En el tercer capítulo presento la metodología con la que he realizado esta investigación en la práctica misma y los problemas y obstáculos con los que uno se ha enfrentado a lo largo de su trabajo, así como también las fallas y errores de uno mismo como investigador de algo nuevo y desconocido que era en ese entonces la situación de la investigación educativa en nuestra institución.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados obtenidos en la investigación tanto a través de un análisis cuantitativo resultante del inventario realizado inicialmente, como también un análisis cualitativo de las preguntas abiertas planteadas a los maestros e investigadores entrevistados.

En el capítulo quinto y último pretendo retomar la experiencia de esta investigación a fin de hacer una aportación de un diagnóstico de la situación de la investigación educativa durante el periodo de 1983-84 que nos pueda proporcionar las perspectivas que se tienen en la actualidad respecto a las posibilidades de la actividad de la investigación educativa dentro de nuestro medio. La intención es de que a partir de toda la información obtenida podamos presentar propuestas a manera de conclusiones de este

trabajo, que quiere ser únicamente un eslabón más de la serie de investigaciones realizadas sobre la UNAM.

CAPITULO I :

DESARROLLO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

SOBRE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

"La investigación educativa tiene lugar dentro de un contexto social; los investigadores comunmente fallan al no reconocer este hecho, pero también se confunden al limitarse a prestar una atención meramente superficial al hecho reconocido de que existe algún tipo de relación entre la sociedad y la educación. Cuando se orientan los esfuerzos de la investigación hacia el aula o los profesores, parece olvidarse casi por completo el debate en torno al Estado y la sociedad."

Daniel Kallós, "En torno a los fenómenos educativos y la investigación en educación" de Dockrell y Hamilton (1982:170).

1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACION DEL PROBLEMA:

La educación superior en México ha presentado durante el periodo de los inicios de los 80's un crecimiento acelerado debido a la combinación de varios factores que han venido actuando en el proceso de desarrollo capitalista de nuestra sociedad.

En un país en desarrollo como lo es México y a partir de una situación de dependencia económica, tecnológica y, por ende, también cultural, la educación constituye uno de los factores fundamentales a considerarse para un desarrollo integral del hombre y de la sociedad.

En cuanto al aspecto educativo, la postura ideológico-política del

Estado mexicano se ha centrado en considerar a la educación como el elemento esencial para la solución de los problemas del país, y, en este sentido, la política educativa mexicana concebía a la educación estrechamente vinculada a las necesidades del aparato productivo y a la dinámica que marca el crecimiento del país (1), (2) y (3). De esta manera el Estado, a través de la institución educativa, ha desarrollado una política de apoyo directo a la educación superior, lo que también era una respuesta a las crecientes demandas de educación por parte de la población.

Intimamente ligado al crecimiento de la demanda educativa, se fue dando en los inicios de los 80's un proceso de centralización de los establecimientos de enseñanza superior, en el cual en la UNAM fue aumentando tanto la población escolar como el presupuesto asignado proporcionalmente al nacional, lo que ya no siguió sucediendo a mitades de los 80's y definitivamente no es el caso a finales de esa década.

El juego entre la demanda y la oferta de la educación superior originó a principios de la década de los 80's el fenómeno de masificación de la enseñanza el cual a su vez fue planteado por muchos estudiosos de la materia como la posible causa y repercusión negativa en la calidad de la docencia así como de la investigación en las diversas instituciones de educación superior en las que se presentó ese proceso, pero sobre todo en la UNAM misma. (4) y (4a)

Por otra parte, la mayoría de las reformas educativas formuladas desde principios de la década pasada en México, así como en otros países latinoamericanos que han seguido el mismo modelo de desarrollo económico, han consistido en una simple adaptación al modelo educativo creado en los países hegemónicos. Pero, no obstante dichas adaptaciones y contrariamente a lo que esperaban los grupos de poder, las contradicciones internas del sistema social se han hecho cada vez más patentes.

De esta manera, las innovaciones educativas realizadas en los

países latinoamericanos y en México concretamente, han tenido efectos muy limitados y en ocasiones hasta contradictorios para reducir los conflictos y tensiones de la sociedad.

Si se considera a la educación como un factor esencial para el desarrollo económico y social de un país -tal como el Estado mexicano lo plantea- la investigación educativa tendría que jugar un papel primordial y determinante en la generación de nuevos sistemas educativos, adaptado a la realidad actual y a las futuras necesidades socioeconómicas del país.

Es en un momento de crisis económica como el que se da en México y en la mayoría de los países latinoamericanos desde hace ya varios años - lo que repercute claro está en lo político y en lo social - cuando resulta imprescindible una evaluación de lo ya realizado, para así poder planear lo que se está por hacer a fin de poder aportar de una manera significativa al desarrollo de la investigación educativa y a la de la educación misma.

En base a los estudios que existen sobre la situación de la Investigación Educativa - en adelante la llamaremos IE- (Plan Maestro de Investigación Educativa 1982-1984, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa-PNIIE-, los Documentos Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981, etc.) es posible recuperar la gran tarea de conocer lo realizado en investigación educativa en el país y de investigar los orígenes y causas del bajo rendimiento de la investigación educativa que se se observa a todo nivel. Parte de esta Tesis justamente pretende retomar este proceso de investigar lo que sucedió y sucede actualmente con la Investigación Educativa en México y en especial en la UNAM, institución educativa del nivel superior en la que se produce más de la mitad de la investigación científica del país. Aún con esta situación, México posee una tasa muy baja de investigadores, ya que se da 1 por cada 10 mil habitantes, cuando en Argentina y Brasil ese número se cuadruplica y en países desarrollados la proporción llega a ser de 40 a 60 investigadores por cada diez mil habitantes. Para poder llegar a alcanzar esa

cantidad, en los próximos 20 años México tendría que tener una tasa de crecimiento del 10% anual. Y en la UNAM por otra parte, cabe mencionar que el crecimiento de investigadores del subsistema de Investigación Científica en los últimos diez años fue únicamente de 1% anual, por lo que el crecimiento deberá ser absorbido por todas las dependencias de la UNAM donde se realiza investigación: institutos, centros, facultades y escuelas. (5) y (6)

Después de esta breve panorámica de la investigación científica, podemos observar que la situación de la investigación educativa no es muy diferente, ya que en términos numéricos esta representa sólo el 3% del total de la investigación realizada a nivel nacional, y el 1% del total de los recursos invertidos en el sistema de educación pública. Los investigadores del área educativa representan sólo el 1% del total de los recursos humanos involucrados en actividades de educación pública. (7)

En México existe una baja proporción de investigadores del área educativa, de los que la mayor parte está apenas iniciándose en este oficio, tardando probablemente una a dos décadas en consolidarse en una verdadera tradición, tal como se da en los países desarrollados. En este sentido, la práctica de la investigación educativa se caracteriza por la elaboración y la aplicación de mecanismos propios en las instituciones para la formación de sus recursos, que, en la generalidad de los casos, son espontáneos y, por lo tanto, careciendo de una necesaria formalidad y sistematicidad.

Además los programas de Posgrado en Educación que son supuestamente los que van formando los futuros investigadores, y que se ofrecen en las diferentes universidades del país a su vez, en general, carecen de un plan concreto de formación tanto en docencia como en investigación ; los cursos y seminarios existentes en las Maestrías y Doctorados no cumplen con los requerimientos para llegar a ser modalidades apropiadas para la capacitación de recursos en docencia y en investigación. (8), (9)

y (10).

En este contexto, la participación de profesores y/o educadores en la tarea de la investigación educativa resulta una práctica casi desconocida, lo que limita el efecto que podría tener esta modalidad a fin de mejorar la calidad de la educación en la institución en que esta se ejerza realmente, hipótesis que planteo respecto al papel que la Investigación Educativa debería cumplir dentro del sistema educativo mexicano. La preparación que se proporciona al magisterio no solamente no ayuda al maestro para que realice investigación a través de la experiencia educativa propia, sino que hasta puede llegar a predisponerlo a una apatía y desinterés hacia la investigación educativa que se realiza en el país, lo que ocasiona a su vez un distanciamiento del maestro respecto a su realidad nacional, desvinculándolo también de la posibilidad de emplear la investigación en su propia docencia. Considero definitivamente y a pesar de lo polémico de este planteamiento, que la formación del maestro en la investigación de su propia docencia y en lo educativo en general, le posibilitaría establecer el vínculo docencia-investigación, con lo que aportaría a un mejoramiento cualitativo de su propia docencia y de una formación y mejoramiento en la tarea de investigación. (10) y (11).

A fin de obtener una panorámica acerca de la situación de la investigación educativa a nivel nacional, se comenzaron a realizar en los años 70's los inventarios para capturar y analizar información referente a los proyectos y a la capacidad de la Investigación Educativa en diferentes niveles educativos y con diversa amplitud. Este tipo de inventarios proporcionaron la infraestructura necesaria - aunque no completa - para conocer el estado de la Investigación Educativa a nivel nacional, estatal o a nivel de las diferentes instituciones educativas.

Es interesante hacer notar que, en este aspecto, en la UNAM no se había realizado hasta 1983 ningún inventario, ni estudio alguno acerca de la situación de la investigación educativa dentro de sus

propias dependencias. A primera vista se observaba que la Investigación Educativa no estaba organizada a un nivel central y tampoco lo estaba en las diferentes dependencias en general. Era cuestión de verificarlo así como también el valor que se le daba a este tipo de investigación a la que muchos consideran diferente a la llamada "investigación científica". Por estas razones era necesario entonces comenzar a estudiar el "estado del arte" de la Investigación Educativa dentro de la UNAM a través de una investigación de manera sistemática.

La necesidad de realizar un Diagnóstico -a partir de un inventario- de la Investigación Educativa en la UNAM parte del presupuesto de que la formación de recursos, en relación a las propias necesidades de México, es un paso necesario para coadyuvar al rompimiento del vínculo de dependencia con los países hegemónicos. Es en este contexto que se entiende a la investigación educativa como un proceso continuo de producción de nuevos conocimientos educativos, tales como el diseño, la planeación, la experimentación y la evaluación de nuevas alternativas educativas y por tal razón considero fundamental la formación de recursos humanos, los que en este caso son los profesores-investigadores de lo educativo.

Mi opinión es que toca a la Universidad Nacional Autónoma de México -tal como también al resto de las instituciones de educación superior del país - formar a los futuros cuadros profesionales que contribuyen al desarrollo del país y por ser además la UNAM una de las instituciones educativas en la que se realiza la mayor parte de la investigación científica del país. En este orden debe hacerse notar que las funciones de docencia, investigación y extensión en la UNAM y en general en las instituciones educativas no deben comprenderse como desarticulados, sino conformando una totalidad. Partiendo de estos presupuestos se planteó el problema de cómo se daba esta integración de la investigación con la docencia y la extensión en nuestra institución y para estos fines consideramos que, como un primer paso se deberían conocer los aspectos cuantitativos y

cualitativos del "estado del arte" de la investigación en materia educativa realizada en la UNAM. Sin embargo, aunque pareciera tratarse de una tarea de simple ejecución, la cuestión no fue tan sencilla. Si los datos que se nos presentaban en los inventarios fuera de la UNAM ya eran de por sí escasos y bastante dispersos, la información que teníamos de lo que se realizaba en la UNAM era totalmente inexistente. Dada la magnitud de esta institución, esta ausencia de datos representaba un problema cuantitativo bastante importante.

Pero también se presentaba otra cuestión, relacionada con la anterior también muy problemática, la que era: Cuál de entre la variedad de concepciones sobre la IE se ajustaba más al objetivo de esta investigación? Se debía desechar las concepciones establecidas y utilizadas en los distintos inventarios y crear una definición propia? Qué es lo que entendemos por IE en esta investigación y por qué?

En los inventarios sobre los proyectos en materia educativa del sector público pueden encontrarse diversas taxonomías de la IE: distribución de proyectos por modalidad educativa (por ej.: educación no formal, educación formal, extraescolar, rural, especial, de adultos, etc.), por área temática (por ej.: educación y contexto social, cobertura y calidad, proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo curricular, planeación y administración, tecnología educativa e investigación de la IE), según el tipo de investigación (por ej.: básica, instrumental, para la planeación, documental y sobre la IE), según el problema atendido (por ej.: demanda, deserción, reprobación, calidad de la educación, evaluación, etc.), por nivel educativo (desde educación preescolar hasta la educación superior y de posgrado).

También se han utilizado otros criterios, como aquellos en los que se clasifican los proyectos por áreas disciplinarias o por el objetivo que estos apoyen. En suma, podemos afirmar que en los últimos años se han hecho esfuerzos importantes por analizar la IE, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos. Sin embargo, tal como afirma Pablo Latapi, "...la variedad de sus enfoques [de la IE] y lo parcial de su cobertura impiden llegar a un juicio claro sobre los temas y orientaciones actuales del

conjunto de la IE mexicana".

Es así como nos vemos enfrentados a un cúmulo de informaciones que nos dan los distintos inventarios que se han realizado a nivel nacional, regional o institucional pero lo que también debemos hacer es preguntarnos para qué o para quién le sirve la obtención de toda la información recabada. Y para ir teniendo elementos para llegar a este análisis, es imprescindible llegar a una decisión sobre los criterios taxonómicos de acuerdo a los cuales se iba a recabar la información para el Inventario de la IE a realizarse en la UNAM. No se trataba de partir de una concepción general y única de la IE con base en la cual iba a ser posible cuantificar los datos recabados, sino más bien de lo que se trataba era de tener una idea clara *a priori* del/de los objetivo/s que se perseguía con la elaboración primera de un Inventario. Sólo a partir del planteamiento de los objetivos adquiere sentido tener una concepción sobre la IE *ad hoc* a determinados fines. La ausencia de este elemento constituye probablemente una de las fallas de los inventarios que sobre la materia se han elaborado en los últimos años en nuestro país.

Desde este punto de vista habría quizá que relativizar las críticas tantas veces hechas a los inventarios mencionados. Tal vez se pueda afirmar que estos dan una visión incompleta, desordenada y parcializada de la realidad analizada; pero nunca sin señalar de acuerdo a qué criterio se piensa que esto sea así. Dada la imposibilidad de conocer toda la realidad de la IE a nivel nacional, regional o institucional tal como es el caso de la UNAM, considero que nuestros esfuerzos deben centrarse en establecer uno o varios objetivos en función de los cuales se pueda determinar qué aspectos de la IE son importantes de conocer y cuáles son los medios para sistematizar dicho conocimiento.

De esta manera un primer paso del acercamiento para llegar a conocer qué es lo que se hace en materia de IE en nuestra institución, por qué y para qué, fue la realización del Primer Inventario de la Investigación Educativa en la UNAM, material base que posibilitó el avance para un estudio más profundo con el

Diagnóstico de la situación de la Investigación Educativa en la UNAM, que es parte de esta tesis, a fin de plantear las perspectivas y posibilidades a futuro de la labor de Investigación Educativa en la UNAM.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la presente tesis se basarán en los resultados obtenidos tanto de la investigación documental acerca del concepto de Investigación Educativa y de la situación de la misma en México, como de la investigación de campo que realicé en todas las dependencias de la UNAM en las que se pudo detectar que existían o habían existido proyectos de Investigación Educativa, información que fue recabada entre 1983 y 1984.

Los objetivos planteados en esta Tesis son por lo tanto los siguientes:

- 1) Detectar y analizar cuantitativa y cualitativamente el "Estado del Arte" de la Investigación Educativa en la UNAM;
- 2) A partir de los datos recopilados y del análisis cualitativo, elaborar un Diagnóstico acerca de la situación de la Investigación Educativa a partir de la Evaluación del proceso metodológico del estudio de campo y
- 3) Plantear perspectivas a futuro de la Investigación Educativa en la UNAM.

3. METODOLOGIA APLICADA

Dentro de todos los análisis de los métodos cuantitativos se puede encontrar una característica basada en el positivismo como fuente epistemológica y que es el énfasis en la aplicación de procedimientos de medición. Otra característica de los métodos cuantitativos es la selección subjetiva e intersubjetiva de los indicadores, a través de conceptos y variables, de determinados elementos de procesos, hechos, estructuras y personas. Claro está que esos elementos no constituyen una totalidad como procesos o

personas y por esta razón se da el eterno dilema entre los partidarios del método cuantitativo quienes siempre ven conjuntos de partes de los fenómenos relacionados con la observación y con los que apoyan el método cualitativo quienes no pueden reconocer los elementos generalizados de los fenómenos.

En lo que concierne a la investigación educativa, a la que considero una parte de las investigaciones sociales, en esta se presentan aspectos tanto cualitativos como cuantitativos, por lo que a menudo se plantea el dilema de que si aplicamos la medición cuantitativa, entonces hasta qué punto los datos obtenidos retoman toda la realidad observable, por lo que es necesario también cualificar los problemas y necesidades y determinar posteriormente las prioridades como factores a investigarse. Por esta razón es indispensable que uno se plantee muchas preguntas tanto antes de ponerse a investigar un fenómeno como también durante y después, para que los datos retomados o recopilados sean lo más válidos posible. De esta manera me planteo las siguientes interrogantes que probablemente muchos de los que investigan "lo educativo" también se lo plantean y replantean:

- Es posible cuantificar el fenómeno que quiero observar y a través de cuáles indicadores?
- No pierdo "información" valiosa al cuantificar esos datos?
- Podría yo llegar a "construir" un método adecuado para llegar a un análisis que me diga si lo que dicen los sujetos corresponde a lo que realmente es o a lo que hacen?

Teniendo en mente las preguntas planteadas, pienso que aplicar el método cuantitativo y el cualitativo pueden ser compatibles y hasta se pueden volver complementarios. Según se planteen los objetivos en la búsqueda de conocimiento, la que es la finalidad de toda investigación, se podrá llegar probablemente a una visión más completa del problema a investigar si tratamos de irnos aclarando lo que todavía no conocemos a través de diversas vías metodológicas. A menudo la rigidez y unilateralidad en la utilización de lo metodológico puede cerrarnos los caminos para obtener una visión que aporte más hacia nuevos conocimientos.

Uno de los objetivos planteados de este trabajo es el de poder llegar a hacer un Diagnóstico de la IE en la UNAM, por lo que es requisito indispensable el poder realizar la actualización sistemática de toda la información que se pueda recabar acerca de lo que en la UNAM se realizó hasta el periodo 1983-84. La intención de este Diagnóstico es el de poder determinar las carencias y necesidades mediatas e inmediatas de los docentes y de investigación de lo educativo en nuestra institución y poder detectar eventualmente los factores que contribuyen a propiciar y los que pueden ayudar a eliminar las causas detectadas.

FASES DE LA INVESTIGACION:

I) LO DESCRIPTIVO-CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

(Corte Vertical y Análisis Sincrónico '83-'84)

Es la fase considerada netamente metodológica y tuvo los siguientes momentos para su análisis posterior:

- Elaboración de cuestionarios considerados necesarios para el fin de lograr cumplir los objetivos.
- Proceso de "detección" del universo a investigar (aplicación de diversas técnicas tales como consulta de Censos e Informes de Actividades de la UNAM, entrevistas, "informantes claves" y otras modalidades informales de "ubicación" de los maestros que realizaban IE).
- Recopilación de los datos disponibles.
- Inventarios generales y particulares de cada dependencia.
- Evaluación de los datos cuantitativos.
- Inventarios de cuestionarios aplicados en las dependencias de la Universidad.
- Selección de una muestra de cuestionarios contrastantes para su posterior análisis cualitativo.
- Críticas a los resultados obtenidos.
- Señalamiento de problemas, carencias y necesidades.

- Recomendaciones generales.
- Inclusión de anexos con información complementaria.

II) LO DESCRIPTIVO-SITUACIONAL (Corte Horizontal)

Esta fase es considerada como la psicosocial y por lo tanto, en su descripción se plantean y desarrollan los siguientes aspectos:

- Descripción de la situación social de la UNAM frente a la Investigación Educativa hasta el periodo 1983-84;
- Descripción de la situación del observador y del observado, en el sentido del sujeto entrevistador/encuestador/investigador por un lado y por el otro, el sujeto entrevistado, encuestado e investigado y su repercusión en los resultados obtenidos en este trabajo.

4. MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

4.1 ELABORACION DEL MARCO TEORICO

Retomando los planteamientos de Daniel A. Morales-Gómez (1979), la educación en las sociedades dependientes -a las cuales pertenece México entre otros tantos- cumple con cuatro funciones básicas, a partir de las cuales se derivan otras. Según esto, la *primera función* es la de preservación de la jerarquía social a través de la reproducción de la estructura de clases y las relaciones de producción dentro del sistema educativo mismo. La *segunda función* cumple con la de transmisión y reproducción de los valores, normas y actitudes correspondientes al modo de producción capitalista (12), por medio de un proceso de entrega de conocimientos. En *tercer* lugar, considera que la escuela cumple una función de formación de la fuerza de trabajo adaptada a las necesidades socioeconómicas del proceso de producción, cuya meta es la acumulación de capital y en *cuarta* lugar la escuela cumple con la función de desarrollar las habilidades que los sujetos necesitan para desempeñar sus roles dentro de la estructura administrativa, económica y política del sistema.

Estamos de acuerdo con lo que Morales-Gómez plantea en su estudio, y por lo tanto consideramos que la educación -tanto en México como en América Latina en general- es un "...mecanismo que permite a los dueños de los medios de producción, seleccionar y usar la fuerza de trabajo preparada por la escuela, determinando el rol que cada individuo puede jugar dentro del sistema socio-económico". Y en este sentido podemos ver que las estrategias educativas han reforzado los lazos entre la educación misma y el sistema productivo, reproduciendo la fuerza de trabajo y las relaciones de producción en un contexto de desarrollo dependiente.

Theotonio dos Santos entiende por dependencia a "...una situación en la que la economía de ciertos países está condicionada por el desarrollo y la expansión de otro país, al cual están sometidos los primeros." (13)

Dentro de esta concepción de dependencia el papel de la investigación se ve muy influido por la relación de los países dependientes con respecto a los hegemónicos o desarrollados. Es en estos donde se concentran la investigación y la producción, ejerciendo un estrecho control sobre los países dependientes, al punto de que estos se vieron obligados en la mayoría de los casos a importar tecnologías completas, procesos tecnológicos y técnicas de comercialización. Estas condiciones repercuten naturalmente sobre toda la estructura socio-política además de la económica y por lo tanto también en la educativa, la que ha recibido la influencia de metodologías y tecnologías transnacionales, creadas y diseñadas originalmente para los países desarrollados. De tal manera México y los países latinoamericanos guardan una característica común en su conformación histórico-social de dependencia económica, política y social, provocando que los sistemas educativos en los países dependientes sean vehículos de una ideología educativa dirigida desde los países hegemónicos. La práctica educativa se ha convertido así desde hace un par de décadas en reproductora de las condiciones de dependencia. Es esta situación justamente la que con el correr del tiempo hizo que en

México la posibilidad y la capacidad de búsqueda y de innovación haya costado tanto y lo siga costando todavía, ya que la formación de nuestros maestros e investigadores se ha desarrollado en general dentro de un marco predeterminado y *a priori*, no dejando que la creatividad y la curiosidad puedan aparecer. La causa principal de esta limitación en las actividades dentro del sistema educativo fue en realidad que se trataba de evitar que los cambios y reformas provengan justamente de los actores mismos dentro del sistema educativo: de los alumnos y de los maestros. Tenemos que considerar a la investigación científica y humanística y el desarrollo de una tecnología propia como uno de los principales instrumentos para el logro de la autodeterminación científica, tecnológica y cultural del país. Para ello debemos reforzar la investigación dentro de las instituciones de enseñanza superior para contribuir a la formación de recursos humanos del más alto nivel, a la creación de conocimientos, desarrollo y adaptación de tecnología a las necesidades locales, regionales y nacionales que apoyen el aumento de la productividad de sectores esenciales de nuestra sociedad.

Entrando en el terreno de lo educativo en sí, considero que el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por la interacción de tres componentes: a) la materia de enseñanza (contenido); (b) la acción de enseñar, o sea el proceso en el cual el maestro actúa como mediador entre el alumno y la materia de enseñanza (método de enseñanza); (c) la acción de aprender, o sea el proceso de apropiación de la materia de enseñanza por el alumno. Este proceso supone además factores lógicos, psicológicos y sociales. El docente, en cuanto a la lógica, a la Teoría del Conocimiento, debe familiarizarse con la esencia del proceso cognoscitivo y con las operaciones, procedimientos y formas de razonamiento lógico de los educandos, y establecer la relación entre teoría y práctica en el proceso de conocimiento así como la relación entre conocimiento sensorial y racional. En cuanto a los factores psicológicos, el docente debe reconocer los fundamentos del proceso: desarrollo de las capacidades y habilidades, la educación del pensamiento, los intereses, las emociones, la voluntad. Con respecto a los factores

sociales, debe considerar a la práctica docente como una práctica social, descubrir e interpretar las contradicciones que se dan en la misma, las actitudes hacia la docencia y la investigación, las formas (autoritarias o concientizadoras), la relación con los estudiantes, las relaciones institucionales, en síntesis la contradicción del mismo docente ante el compromiso que toma como tal.

En la formación de conceptos, el docente debe educar el razonamiento, el desarrollo de capacidades mentales de los educandos: a) a través de la realización de tareas y resolución de problemas; b) enseñando a los alumnos los métodos de razonamiento, es decir, colocarlos continuamente frente a nuevas tareas y problemas. El proceso de razonamiento se inicia cuando se adquiere conciencia de la situación problemática. Esto supone: la captación del problema, la formulación de interrogantes, la disponibilidad de conocimientos, las suposiciones fundamentales o sea una o varias hipótesis, establecer un método para la resolución del problema, la secuencia en las operaciones mentales, y la comprobación de los resultados y aplicación de estos a situaciones nuevas.

Karel Kosik alude a que el hombre se crea a sí mismo por medio de su praxis, yendo la forma de desarrollo de la práctica y del conocimiento de lo simple a lo complejo. En el proceso de la práctica, el hombre no ve más que las apariencias, los aspectos aislados y las conexiones externas de las cosas; el conocimiento que surge de la práctica debe volver a ésta para ampliarse y así poder interpretar y transformar el mundo. La práctica es entonces el criterio de legitimación del conocimiento racional obtenido; así el conocimiento teórico adquirido a través de la misma debe volver a ella; el hombre como ser social participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad.

Tenemos entonces que el trabajo en las escuelas, en las universidades (como una de las formas de la práctica), debe vincularse a la producción real, a una actividad socialmente útil.

Así tenemos a partir de la década de los sesentas en América Latina a Paulo Freire como figura central de la educación a partir de la praxis.

En la educación, como una situación gnoseológica y dialógica, el educador-educando y el educando-educador se pueden solidarizar, problematizando en torno al objeto cognoscible. Afirma Freire que "todo quehacer educativo que se limite a disertar, a narrar, en lugar de desafiar la reflexión cognoscitiva de los educandos, en torno de este algo, más allá de neutralizar aquella capacidad cognoscitiva, se queda en la periferia de los problemas. Su acción tiende a la ingenuidad y no a la concientización de los educandos".

De esta manera me estoy refiriendo a un docente como un posible agente concientizador, capacitador y organizador, capaz de promover el espíritu crítico de los educandos y de él mismo simultáneamente, así como la participación activa de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la necesidad de interpretar la realidad donde se desempeña la práctica profesional y educativa. Esto supone una constante recreación de los marcos conceptuales de educandos y educadores, a partir de la creación de instrumentos metodológicos con características determinadas de lo que se estudia, de quién lo estudia y para qué lo estudia.

En este sentido planteo de que la formación de los docentes y profesores con las características arriba mencionadas, supone la inclusión en los currícula, de programas de investigación estrechamente vinculados a la práctica educativa y consecuentemente a la misma docencia.

La enseñanza y el aprendizaje que son creativos y no contemplativos, suponen una actividad de investigación constante. El docente que conciba el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta perspectiva, debe ser necesariamente un investigador; la formación de alumnos indagadores, investigadores de la realidad, supone entonces la formación de profesores en la misma línea.

Considero así que esta descripción del docente y de sus posibilidades de actuar también como investigador de su docencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los ejes de mi concepción de lo que debería ser un docente consciente de su rol dentro del sistema educativo en que se encuentra, así, en nuestro caso, dentro del sistema educativo superior y medio superior, en presencia de alumnos en su formación como futuros profesionales. La responsabilidad del maestro y profesor sigue siendo la misma que la de la educadora del sistema pre-escolar: tiene ante sí sujetos que se van acercando al conocimiento y a la investigación como una actividad que debería ser "natural" y no como posesión de unos cuantos, ya que esa concepción obstaculiza el acceso de nuestros futuros profesionales a una actividad de búsqueda y de creatividad que considero necesarios y positivos para su capacidad de producción de nuevos conocimientos y descubrimiento. En mi concepción de investigación no se encuentra el del "elitismo científico", al contrario, considero que si se tomarian como base las experiencias de los grupos como fundamento para el análisis y discusiones y para elaborar estrategias de acción para el acercamiento al conocimiento, el proceso de aprendizaje de los alumnos integrados en ese proceso, sería más alentador y positivo. La activación de los sujetos sólo es posible en el contexto de un enfoque dialógico (Freire, 1977), que desarrolle la confianza de lo sujetos (alumnos) en sí misma en lugar de reproducir formas alienadas. Claro está que esta forma dialógica la debemos aprender, ya que no estamos preparados para ella, ya que con el correr del tiempo y bajo las diferentes presiones sociales, hemos sido "preparados" a no siempre comunicar lo que pensamos, a olvidarnos de cómo dialogar realmente. Es así como la imagen del investigador, del científico, bajo esta concepción, también cambia: pierde sus cualidades "místicas"; tiene que ser aceptado como un hombre concreto con sus cualidades y debilidades y no como un llamado "sabelotodo" cuya labor se reduciría a difundir la solución correcta de los problemas planteados. Considero entonces, que la investigación de lo educativo se debe realizar en conjunto con la población hacia la que está dirigido el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que supone una cooperación constante

entre las bases y los investigadores (educandos y educadores) y un intercambio continuo de experiencias apoyado por actividades didácticas.

4.2 DEFINICIONES CONCEPTUALES

El investigar es la aplicación formal y sistemática del método científico al estudio de los problemas. En nuestro caso, ya que nos referimos a la INVESTIGACION EDUCATIVA se trataría de los problemas educativos. Este es el concepto que maneja L.R. Gay quien menciona que la meta de la IE persigue la de toda ciencia en el sentido de que trata de explicar, predecir y -eventualmente- controlar los fenómenos educativos. Considera que la diferencia mayor que se da con otras investigaciones científicas es la de la naturaleza del fenómeno estudiado, por tratar situaciones relacionadas con los seres humanos, a los que considera "lo más complejo de todos los organismos." (Gay, 1981:6) Menciona la dificultad de generalizar, de hacer réplicas, de hacer experimentación parecida a las ciencias naturales, de observar sin subjetividad, de medir con precisión y de forma directa.

Podemos observar que en la definición de investigación científica y educativa que Gay nos proporciona, junto con el proceso de investigación en educación se da claramente un paralelismo rígido y casi un reflejo de lo que él considera la "investigación científica" de las ciencias naturales y exactas con la de la "investigación educativa", a la que considera diferente a la "científica" únicamente en que el objeto de estudio es el ser humano.

Podemos mencionar en cambio a otro representante de la investigación, el que en nuestro caso será Jean-Pierre Vielle, quien define a la "investigación" como a "...una actividad deliberada y sistemática de búsqueda que conduce a la conceptualización, la expresión, la concepción y la producción de algo nuevo (descubrimiento o invención)...la innovación puede ser fruto de la investigación y manifestarse en ideas, prototipos, sistemas y procedimientos, que son esquemas de acción y conductas que resultan de la investigación." (Vielle, 1981a:337) Plantea

empero Vielle que el sostener que la investigación siempre genera conocimientos y que la difusión de sus resultados garantiza su aplicación es una falacia o al menos es una "simplificación excesiva de los hechos" y considera que la investigación es un proceso social en la cual los sujetos inmersos en ella transforman los conocimientos de la realidad y sus propias acciones. De este modo menciona Vielle junto con Pallán (Vielle y Pallán, 1979:19) que "...el producto de la investigación no es exclusivamente del orden del conocimiento o del pensamiento. El producto de las actividades de investigación puede ser o no novedoso, o puede serlo en mayor o menor grado, o en determinadas circunstancias. ...la investigación no es forzosamente innovadora. Lo es cuando tiene como resultado la obtención de "outputs" novedosos."

Podemos retomar también lo planteado por Muñoz Izquierdo quien considera que "... el fin inmediato de la IE es el aportar conocimientos que mejoren nuestra comprensión de los fenómenos que ocurren en el amplio campo de las ciencias de la educación." (Muñoz Izquierdo, 1985:30). Claro está que agrega que muchos de los que trabajan en ese campo parten de que los conocimientos son sólo "medios que contribuyen a orientar la praxis transformadora de la realidad." O sea que el interés no es en los conocimientos como tales, sino más bien como posibilidad de incidir y cambiar la realidad (educativa/social) circundante. Considera que muchos de los que trabajan en la IE es con la finalidad mediata de encontrar soluciones a los problemas educativos del país.

Se dan también posiciones como las de Kerlinger quien menciona que "la solución de un problema de investigación es de un nivel diferente de discurso que la solución de un problema de acción, por lo que creer o suponer que la investigación educativa puede resolver problemas y mejorar la práctica educativa es falso."

Podemos observar así que algunos definen a la IE como una actividad dirigida hacia la producción de conocimientos -el llamado *-corpus* teórico- acerca de los procesos educativos y en cambio otros consideran prioritaria la búsqueda de soluciones (y

no de explicaciones) que resuelvan los problemas planteados y otros la ven como proceso social. Pero también entre estas posiciones se da una gama de diferenciaciones respecto a los planteamientos de los que investigan la realidad socioeducativa y a los sujetos inmersos en ese proceso: maestros, alumnos, autoridades, padres.

Debemos aclarar además que no basta con la simple generación de conocimientos si estos no tiene relación con la experimentación, la innovación, la propagación de las innovaciones resultado de las investigaciones, además de la intervención indispensable de quienes toman las decisiones políticas y de los que toman parte activa dentro del proceso mismo de la educación. Otro aspecto que no hay que olvidar es que a menudo se observa en la IE una desvinculación con la realidad educativa, con una producción en la educación, cuyos resultados no son recuperados para la solución de amplios problemas educativos debido a razones político-administrativas.

Dentro de este marco teórico consideramos a la educación inscrita dentro de la categoría de la superestructura, con sus múltiples condicionamientos. Tomo en cuenta la categoría de historicidad también, en cuanto a que las categorías conceptuales que se utilizan en el discurso de esta investigación, son válidas en cuanto a que hacen referencia a realidades concretas, sujetos y hechos, históricamente ubicados y determinados.

Otra categoría que se toma en consideración es la de totalidad concreta, según la cual "...reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad. La comprensión de la realidad es totalidad concreta que se convierte en estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos." (Kosik, 1976:56)

4.3 TIPOLOGIAS

La clasificación tradicional de los inventarios de actividades científicas y tecnológicas reconocida a nivel internacional y que

se encuentra en todos los manuales de procedimientos para el levantamiento de inventarios es la elaborada por la UNESCO a través de su "Guía para la Compilación de Estadísticas de Ciencia y Tecnología" (París, dic. 1977). Según esta Guía las categorías consideradas son las siguientes:

1. Investigación Básica

Son estudios encaminados al enriquecimiento de los conocimientos científicos y/o al descubrimiento o establecimiento de teorías, leyes generales, hipótesis, principios, etc. relativos a los fenómenos educativo.

2. Investigación Aplicada

Son estudios dirigidos hacia aspectos prácticos, con la finalidad de aclarar o de preparar decisiones y/o cualesquiera otras medidas destinadas a encontrar soluciones a problemas y situaciones educativas.

3. Desarrollo Experimental

Es considerada toda actividad sistemática creadora en la que se utilizan los resultados de la investigación básica y de la aplicada, así como también los conocimientos empíricos a fin de introducir nuevos materiales, productos, mecanismos, procedimientos y métodos o a mejorar otros ya existentes en la educación.

4. Estudios de Apoyo

Son las actividades que se realizan en las instituciones para hacer posible o para facilitar los servicios educativos o las decisiones de los responsables de la administración. Estas en general, no producen nuevos conocimientos, tienen poca fundamentación teórica y son de corta duración.

Esta clasificación fue considerada con el tiempo como insuficiente para que pueda retomar en una forma más flexible y más amplia los nuevos tipos de investigación más acordes con la realidad del quehacer de los investigadores de lo educativo y de las actividades desarrolladas por ellos, razón por la que ya durante la realización del primer Inventario de la IE en México en 1974, se planteó la necesidad de la búsqueda de un marco teórico más adecuado a las necesidades de esos tiempos. Esta búsqueda no se dio de manera aislada, sino que se dio dentro del contexto de un movimiento internacional ante la inconformidad generalizada de los marcos de interpretación tradicionales que "no dan cuenta de la desvinculación entre la Investigación y la Acción...relacionan escasamente los usos de la investigación con las condiciones de su producción...abordan en forma marginal las modalidades no convencionales de investigación...y no explican muchos usos indirectos e intangibles de la investigación." (Texto original de D.Court y P. Latapi en el Reporte "The Research Process" preparado para el ERRAG y mencionado por Vielle, 1981b:6 y en Documentos Base Vol. I, 1981:550)

De tal manera, a fin de ampliar la visión estrecha que daba un Inventario únicamente dirigido a la Investigación y el Desarrollo, se fueron presentando diversas clasificaciones de los contenidos de los proyectos: categorías disciplinarias, interdisciplinarias, de utilidad, de planeación, de innovación, etc.

Finalmente la categorización de Investigación Educativa que se consideró durante los años '80s que recuperaba más las necesidades del quehacer de investigador de lo educativo fue el elaborado por Jean-Pierre Vielle para el ERRAG ("Educational Research Review and Advisory Group" del IDRC "International Development Research Center" en Ottawa, Canadá) en 1978.

Estas categorías fueron las siguientes: (Vielle, 1980)

(a) Investigación de la Investigación Educativa:

Son los proyectos "destinados a analizar y evaluar la

orientación, las prioridades, las condiciones de producción y de difusión, las metodologías y los procedimientos, además de las estrategias de investigación educativa". Considera Vielle además que esta categoría contribuye a nuevos conocimientos de la IE y a una posibilidad de mejoras y cambios en el terreno de lo educativo.

(b) Investigación Disciplinaria:

Son los proyectos que "analizan y evalúan los fenómenos educativos y la interacción de las variables que los componen o los relacionan con el resto de la sociedad." En este caso también considera Vielle que el producto es un nuevo conocimiento que además enriquecerá a las diferentes disciplinas.

(c) Investigación sobre la Planificación:

Son los proyectos en que se plantean "la evaluación, el diagnóstico y el pronóstico de los sistemas educativos; diseñan planes y programas educativos; definen ...estrategias de acción por realizar." Este tipo de investigaciones son las que se consideran en general como las bases para la toma de decisiones y ejecución para nuevas medidas dentro del terreno de lo educativo.

(d) Investigación Instrumental:

Son los proyectos que están pensados para aplicar cambios en forma directa en los contenidos y procedimientos de acción. Considera Vielle que este tipo de investigación puede ser un apoyo inmediato a la innovación de sistemas y puede dar como resultado nuevos procedimientos en la educación.

(e) Investigación-Acción:

Proyectos realizados en forma novedosa y algunas veces experimental en la que toda la población se encuentra implicada en el proceso de investigación, con lo que se

confunde con el proceso mismo de aprendizaje colectivo. Considera Vielle que el producto de este tipo es un nuevo proceso realizado por los participantes de la investigación.

(f) Investigación documental, bibliográfica y estadística:

Son los proyectos que están dirigidos hacia el análisis y la sistematización de la información, como base para otros tipos de investigación como para las eventuales tomas de decisiones.

Esta nueva modalidad en la clasificación de proyectos de investigación educativa se considera que no lo fue unicamente por sus nuevas categorías, sino porque en cada una de ellas se planteaba los siguientes aspectos que hasta ese momento no se había presentado:

- 1) Un ámbito de realización de la IE (lo institucional) y
- 2) Una posible estrategia para plantear el problema de la innovación educativa (una repercusión hacia un posible cambio en lo educativo) y la relación de la investigación con la práctica educativa, o sea la tan discutida y a menudo criticada relación Investigación -
- Docencia.

Esta clasificación fue la que se tomó en los inicios de esta investigación durante la aplicación de los cuestionarios a los investigadores, pero por razones que veremos más adelante en el Capitulo III (punto 3) y luego más en detalle en el Capitulo IV (punto 3.1.7), esta tipología no fue retomada en el análisis de los resultados, ya que consideré que no cumplía con los requisitos de ser "clasificable" para todos los proyectos de investigación. De tal manera el criterio básico para llegar a una tipología más *ad hoc* para los efectos de las necesidades de las investigaciones educativas detectadas en la UNAM fue el de retomar lo planteado por los encuestados mismos en los objetivos de cada proyecto de investigación. O sea que se trató de vislumbrar las *intenciones* de

los profesores / investigadores en cuanto a qué querían *hacer* con los resultados de sus investigaciones. Nos dice Gilles Ferry que "la actividad sabia, llamada investigación, es también una práctica que, como tal, implica decisiones que hay que tomar -elección de campos, de estrategias, de instrumentos, de técnicas para recopilar y tratar los datos...Paralelamente, la actividad de la práctica no se realiza sin un saber, por lo menos empirico, que es más que el saber-hacer, que es un saber sobre este saber-hacer, saber implícito o explícito del discurso pedagógico." (Ferry, 1990:37).

De esta manera, el resultado de retomar esos criterios fue que la tipología resultante fue la siguiente:

- (a) Tipo de Investigación DESCRIPTIVA
- (b) Tipo de Investigación EVALUATIVA (Analítica)
- (c) Tipo de Investigación PROPOSITIVA (Innovadora o no)

Esta Tipología se articuló -como vamos a ver- con otra a su vez la que retoma a los *elementos integrantes de toda proceso educativo*: sistema, institución, contenidos de aprendizaje y los actores directos de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos son los que fueron a integrar la siguiente clasificación que llamaremos de ahora en adelante las "TEMATICAS" de Investiación dentro de nuestro trabajo:

- (a) Estudios sobre la Educación en general
- (b) Estudios sobre la UNAM en general
- (c) Estudios sobre lo Curricular
- (d) Estudios sobre el maestro, el alumno y el contexto.

Fue interesante encontrar *a posteriori* de la decisión sobre esta clasificación la siguiente definición que consideramos nos apoya en nuestra determinación de "crear" esta taxonomía de las temáticas de nuestra investigación: "la educación es un proceso de enseñanza-aprendizaje, que ordena diferentes acciones y medios en función de la obtención de determinados resultados. En dicho proceso intervienen dos tipos principales de actores: los alumnos y los profesores. Este proceso se encuentra socialmente

"institucionalizado" (en escuelas, leyes, programas, etc.) y se da en un determinado contexto social. (García Huidobro y Ochoa, 1978:15)

5. HIPOTESIS

Consideré imprescindible plantear algunas interrogantes alrededor de la Investigación Educativa tales como: Se realiza investigación educativa en la UNAM?; Qué temáticas se investigan?; Cuáles se consideran como prioridades?; Cómo se realizan las investigaciones?; Existe una política de IE en la UNAM?; Cuáles son los principales obstáculos al desarrollo de la investigación educativa?; Cómo se difunde la labor de investigación?; Cuáles han sido los resultados obtenidos de la actividad de IE?; Existe alguna relación entre la calidad de la enseñanza y la actividad de investigación de lo educativo por parte de los docentes?; Habría posibilidad de plantear la realización de investigación educativa en la UNAM como un acercamiento a una mejora en la calidad de la enseñanza en la UNAM?; Qué posibilidades reales tendría el docente de la UNAM para que pueda desarrollar Investigación Educativa dentro de su dependencia a fin de que pueda observar su práctica educativa y pueda mejorar y planificar la misma bajo las condiciones dadas?;Cuál sería la realidad del docente dentro de la UNAM para que pueda realizar en forma integral las funciones de docencia, investigación y extensión?

Las interrogantes planteadas pueden ser consideradas como hipótesis iniciadoras de la presente investigación y que la guiaron a través de toda su aplicación y desarrollo. Pero la hipótesis que considero base de este trabajo es la de considerar a la posibilidad de realizar Investigación Educativa como una condición *sine qua non* para poder aportar a una mejora y a un posible cambio en la calidad de la enseñanza dentro de la UNAM.

Para los fines anteriormente mencionados, parto de la consideración de que "para que el docente coadyuve a elevar la calidad del

proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en la institución donde labora generando cambios, requiere ser un observador en primera instancia así como un planificador de la propia práctica educativa, siempre situándose en un contexto institucional conformado por vínculos específicos. Para tal efecto es necesario que sea capaz de hacer una revisión crítica de la validez de los procedimientos emprendidos en la práctica educativa, tales como métodos, contenidos, formas de evaluación y que, a partir de esta revisión, proponga lineamientos para planificar los procedimientos de la misma mediante el diseño de métodos y técnicas de investigación apropiados". (Barabtarlo y Theesz, 1982:63)

De esta manera podemos plantear como hipótesis fundamentales que aclaran el por qué y el para qué de la realización de esta investigación que una vez que conozcamos el estado de la Investigación Educativa dentro de nuestra institución, podremos ver las condiciones de la aplicación de políticas educativas dentro de la misma para después poder ver la repercusión de las mismas en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas y en las dependencias donde laboran los docentes-investigadores de su práctica educativa.

N O T A S :

(1) cfr. Fuentes M.,O., "El discurso desde el Estado: proyectos, retórica e historia" Cap. I en Educación y política en México, Ed. Nueva Imagen, México, 1983.

(2) cfr. Latapí, Pablo, "Política educativa y valores nacionales: 1.1 Filosofía educativa como decisión política", en Cap. 1 de Política educativa y valores nacionales, Ed. Nueva Imagen, México,

3a. ed. 1981.

(3) cfr. Solana, Fernando, La política educativa de México en la UNESCO, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas, SEP, enero 1980, México.

(4) Guevara Niebla, Gilberto, "Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México" en Revista de la Educación Superior, Vol. XV, No. 2(58), abril-junio 1986, ANUIES, México. pp. 32-44.

(4a) Kent Serna, Rollin, Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM, Ed. Nueva Imagen, México, 1990. 202 p.

(5) cfr. Pardo Semo, Annie, "Ciencia y formación de investigadores: fantasías y realidades" en La Jornada Semanal, Nueva Epoca, No. 30, 7 de enero de 1990, México, 1990. pp. 39-41.

(6) cfr. Peimbert, Manuel, "Investigación e identidad nacional" en Conferencias Temáticas, Cuadernos del Congreso Universitario No. 16, 23 de enero de 1990, UNAM, México, 1990. pp. 32-36.

(7) cfr. Vielle J.P., "Panorama de la Investigación Educativa en México", en Rev. Ciencia y Desarrollo No.3, enero-febrero 1980, CONACYT, México, 1980. pp. 45-52.

(8) cfr. Ezpeleta J. y M.E. Sánchez, "Maestría en educación en México", (Mimeo), Depto. de Investigaciones Educativas, CIEA-IPN, México, 1979.

(9) cfr. Aguirre Lora, Ma. Esther, "Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores", en Rev. Perfiles Educativos No. 17, julio-sept. 1982, CISE-UNAM, México, 1982. pp. 12-26.

(10) cfr. Gómez, Galo, "Programas de maestrías en educación" en Rev. Ciencia y Desarrollo, No.30, enero-febrero 1980, CONACYT, México, 1980. pp. 40-44.

(11) cfr. Barabtarlo A. y M. Theesz, "La Investigación Participativa en la Docencia. Dos Estudios de caso", Rev. Perfiles Educativos No.2 (Nueva Epoca), julio-sept. 1983, CISE-UNAM, México, pp. 17-31.

(12) Retomo la definición de James Cockroft, según la cual es "...aquel sistema socio-económico en el cual todos o la mayoría de los medios de producción y de distribución (...) son de propiedad privada y operados en vistas a operar utilidades, acumular capital

y reinvertir el capital; con un desarrollo correspondiente de una clase asalariada y funcionarios regularmente pagados, todos los cuales se encuentran interrelacionados dentro de una economía de mercado competitiva relativamente abierta."(en Cockroft, Frank y Johnson (eds.), Dependence and Underdevelopment, Anchor Books, N.York, 1972:63 citado en Morales-Gómez, 1979:21)

(13) Dos Santos, Theotonio, "The structure of dependence", en rev. American Economic Review, Vol. 60, mayo 1970. p. 231.

CAPITULO II :

LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO Y EN LA UNAM:

ESTUDIO HISTORICO DESDE SUS INICIOS HASTA 1984.

CAPITULO II

LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO Y EN LA UNAM: Estudio histórico desde sus inicios hasta 1983-1984.

A. LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO (HISTORIA NARRADA)

1. INTRODUCCION: Panorama de la Investigación Educativa en México
2. Conceptualizaciones de la Investigación Educativa: diferentes acepciones
3. Inventarios, Estudios, Diagnósticos y Programas de IE a nivel nacional.
4. Capacidad de la Investigación Educativa
 - a) Instituciones (recursos físicos, financiamiento, personal académico y administrativo),
 - b) Recursos físicos
 - c) Financiamiento
 - d) Recursos humanos (personal académico y administrativo)
 - e) Proyectos de IE (contenido de la IE)
5. Impacto de la Investigación Educativa
Relación de la IE con la toma de decisiones en materia de política educativa

B. LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM (HISTORIA VIVIDA)

1. La búsqueda
2. El encuentro de las diferentes dependencias y los maestros/investigadores
3. Experiencias en las dependencias

A. LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO (HISTORIA NARRADA)

1. INTRODUCCION

Panorama histórico de la Investigación Educativa en México (desde sus inicios hasta 1984)

A pesar de que se considera que en México la investigación educativa (IE) es reciente, podemos decir que esta actividad existe desde hace más de 50 años, ya que sus antecedentes se remontan a la creación del Instituto Nacional de Pedagogía dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1936. Esta institución fue transformada en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE) y se lo integró en 1979 a la recién creada Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El INP y luego el INIE ha realizado estudios en los campos de la pedagogía, la psicología educativa, la sociopedagogía y del área de la salud, los que en esa época eran de los pocos estudios realizados en forma sistemática e interdisciplinaria.

A partir de 1968 se ha incrementado el interés por la IE aunque éste se ha mostrado más en el aspecto cuantitativo que en el cualitativo. Durante ese lapso se han elaborado varios inventarios (en 1970 por la OEA, en 1974 por la SEP, en 1979 por el PNIIE del CONACYT a los que vamos a detallar más adelante). La elaboración de estos inventarios obedeció a un doble objetivo: el conocer lo que existe en esa materia con la intención de que a partir de dicho conocimiento se pudiesen detectar las fallas en la organización de la "producción" del conocimiento de lo educativo y en la utilización del mismo en el diseño de políticas educativas como también en la práctica educativa en general. Una característica común de dichos inventarios fue el conocimiento fragmentario que proporcionaron acerca de lo que se realizaba en los diversos niveles -de primaria a la universidad- con el predominio de diagnósticos parciales que no garantizaban una visión de conjunto.

Una evaluación posterior de los inventarios de IE en México -la realizada por María Luisa Sigg y otros en 1981 (1) - confirma una vez más las serias deficiencias que afectaban ese tipo de actividad. Algunas de las observaciones resultantes fueron las siguientes:

a) La comparación de los diversos inventarios realizados por diferentes instituciones lleva a la conclusión de que aún no se ha llegado a formar un directorio completo de instituciones y meno aún se han llegado a establecer relaciones adecuadas entre ellas y, por consiguiente, se está lejos de llegar a una coordinación de esfuerzos.

b) En lo que a los investigadores se refiere, aparece con nitidez la misma anarquía existente en la mera información cuantitativa. La desorganización se muestra a través de múltiples detalles, como por ejemplo que la institución que cuenta con mayor número de investigadores (140), en un primer informe reporta 20 investigaciones producidas. En ese sentido, es notable la desproporción entre el número de investigadores y el de las investigaciones realizadas.

c) Asimismo, resulta muy difícil el agrupar las investigaciones que se están realizando para lograr una clasificación de proyectos de acuerdo con sus objetivos.

O sea que en general se puede decir que aunque cuantitativamente la IE adquirió cierta relevancia a partir de la segunda parte de los años 70, las taxonomías resultantes, además de ser sobre todo descriptivas, muestran la existencia de innumerables lagunas, de falta de información y de coordinación. También es observable la heterogeneidad de conceptos usados, por lo que los resultados obtenidos no son fáciles de comparar.

Desde un punto de vista cualitativo, la IE es más difícil de ponderar, pero podemos decir que en ese sentido el Plan Maestro de la Investigación Educativa es un esfuerzo meritorio por ser un estudio amplio y detallado de la Investigación Educativa único -si

tomamos en cuenta el momento en que se elaboró en nuestro país. (Para una descripción y análisis más detallados, ver el punto 3 de este capítulo)

En los años sesenta, época en que la IE comienza a ser realizada casi exclusivamente por organismos internacionales (estudios de la UNESCO entre otros), los estudios se centraron en el análisis del impacto y de la eficacia de la IE respecto a la innovación educativa, la toma de decisiones y las redes de comunicación entre los investigadores de la educación. Estas modalidades siguen siendo estudiadas hoy en día, ya que la IE en nuestro país se ha caracterizado - a pesar de la necesidad de que sea parte de la toma de decisiones en la política educativa - por ser una actividad más bien 'intelectual' e individual por un lado, o puramente dirigida institucionalmente, cuando en esta actividad se conjuntan los aspectos tanto científicos como aplicativos del estudio de lo educativo, aspecto poco característico de la IE pero que sería muy urgente realizar dentro de la elaboración de las políticas educativas en México. La IE se ha caracterizado en general por una baja productividad así como por una utilidad mucho menor de la esperada en el ámbito de la toma de decisiones en materia de política educativa. (2)¹ La explicación de este hecho es, entre otros factores intervinientes, la existencia de claros problemas de tipo financiero - que se da ya en forma crónica en nuestra estructura socioeconómica - lo que se encuentra demostrado en el hecho de que el presupuesto concedido a la IE ha sido de los más bajos en todo el sistema educativo.

En 1974, el gasto canalizado a la IE representaba sólo la milésima parte del presupuesto total dedicado a la investigación científica, por lo cual el número de proyectos de IE apenas llegaba al 3% de los proyectos científicos llevados a cabo en el

¹(1) Opinión sustentada por algunos organismos internacionales involucrados en el financiamiento de IE, así como por investigadores expertos en la materia.

país. Los investigadores del área educativa constituían sólo el 1% del total de los recursos humanos involucrados en actividades de educación pública. (3)²En 1974 J.P. Vielle destacaba algunas conclusiones referidas a la IE que conviene destacar:

- a) El desarrollo de la IE hasta ese momento era escaso y representaba un apoyo limitado al desarrollo del sistema educativo. Además, predominaban los estudios aplicados y los diagnósticos parciales -lo que ya fue comentado en este trabajo-.
- b) La IE se encontraba subordinada a la búsqueda de la eficiencia tecnológica para apoyar la Reforma Educativa iniciada en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez.
- c) En forma congruente con las tendencias previas, era notable el descuido de los aspectos sociales de la educación.
- d) En síntesis, el apoyo brindado a la IE se dedica a la necesidad de cimentar el fortalecimiento del sistema educativo integral en un mayor desarrollo de las "ciencias educativas".

Cinco años después, en 1979 el investigador llevó a cabo otra importante evaluación del desarrollo experimentado por la IE desde 1974 en México. La observación central era que la IE continuaba siendo un área rezagada. Lo que era más grave aún, era que cualitativamente la IE había influido muy poco en el desarrollo de la educación - a lo que vamos a llamar el "impacto" de la IE-. Una de las razones básicas de esta situación es el divorcio que existía -y existe todavía hoy en día- entre investigadores y tomadores de decisión en el campo educativo a nivel nacional.

A pesar de todo lo anterior, puede decirse que para finales de los años setentas la IE se consolida dentro de cinco tipos de instituciones:

Primeramente en la SEP, en la que la IE se vincula estrechamente con las necesidades de planificación y la toma de decisiones. En

²(2) Vielle, J.P., "Panorama de la Investigación Educativa en México", en Rev. Ciencia y Desarrollo No. 3, enero-febrero 1980, CONACYT, México. pp. 45-52.

segundo lugar, en otras instituciones públicas, tales como la SPP, el INET y COPLAMAR. En tercer lugar, se crean diversas instituciones de educación superior: UPN, CISE, INIE, ARMO, DIE, CEESTEM, ANUIES.³ Algunos de estos centros participan directamente en tareas de planificación universitaria (UPN), mientras que otros (ARMO, ANUIES) se especializan en labores de documentación e información.

Por otra parte, surgen los centros privados, alguno de ellos como el Centro de Estudios Educativos (CEE) ha desempeñado una múltiple acción pionera en casi todas las ramas de la IE. Otras, como Fomento Cultural y Educativo y el Instituto Mexicano de Estudios Sociales se han especializado en la educación no formal.

Finalmente, cabe mencionar un sector externo en el que se agrupan las más variadas instituciones (CLATES, CREFAL, UDUAL)⁴ La característica común de todas ellas fue la colaboración con organismos internacionales en las investigaciones realizadas.

³Explicación de las siglas:

UPN: Universidad Pedagógica Nacional/SEP

CISE: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos/UNAM

INIE: Instituto Nacional de Investigaciones Educativas/SEP

ARMO:

DIE: Departamento de Investigaciones Educativas/CINVESTAV/IPN

CEESTEM: Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo

ANUIES: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior

⁴Explicación de siglas:

CLATES: Centro Latinoamericano de Atención... Estudios y Enseñanza de la Salud

CREFAL: Centro regional de Educación Funcional de América Latina *

UDUAL: Unión de Universidades de América Latina

Claro está que la simple enumeración de los centros dedicados a la IE no es suficiente para darnos una idea adecuada acerca de las características de la IE en México durante el período de 1974-1979. Para ampliar esta visión es conveniente relacionar el tipo de instituciones con las diferentes modalidades de IE realizada en los centros mencionados y para este fin retomar la clasificación de Jean Pierre Vielle quien distingue seis categorías de IE: Investigación de la IE, Investigación disciplinaria, Investigación para la planeación, Investigación instrumental, Investigación alternativa e Investigación documental.(4)*(Para una explicación más detallada de esta tipología, ver el Cap.II, Punto 3).

De acuerdo a estas categorías, la información sobre las diversas modalidades de IE realizadas en los distintos tipos de instituciones podría sintetizarse en el siguiente cuadro:

CUADRO I: Modalidades de IE y tipos de institución en las que se realizan.

Modalidades de la IE	Sector Público	Educación Superior	Centros Privados	Sector Externo
Invest.de la IE		12%	6%	22%
Invest.Discipl.		18%	12%	11%
Invest.para la Planeación	55%	37%	23%	45%
Invest.Instrum.	45%	21%	18%	22%
Invest.-Acción		12%	41%	
Invest.Docum.	1 Inst.	2 Inst.	1 Inst.	2 Inst.

FUENTE: Proyecto PNIIE-CONACYT/RIE, 1979.

Con respecto a los datos anteriores, se desprende de la simple observación el predominio de la Investigación para la Planeación

en todos los tipos de instituciones menos en los centros privados, en los que de todas formas ocupa el segundo lugar (23%). Esta contrastación sugiere la existencia de una tendencia que parece acentuarse desde el régimen de Echeverría y se traduce en la búsqueda pragmática de mayor eficiencia y modernización de los sistemas escolares existentes. El vigor de esta modalidad de IE es manifiesto inclusive en las instituciones de educación superior.

Otra tendencia que es observable es el papel minoritario que ocupa la Investigación Disciplinaria, incluso en la educación superior. El apoyo deficiente otorgado a esta modalidad de investigación puede convertirse en una señal ominosa, ya que este tipo de investigación constituye el soporte y la guía científica de otras especialidades.

Particularmente relevante resulta el hecho de que ni siquiera en las instituciones de educación superior, la IE ocupa un lugar destacado. En estas instituciones, el número de proyectos dedicados a la Investigación de la IE (12%) ocupa el último lugar de todos los rubros, muy por detrás de los otros tipos de proyectos.

2. CONCEPTUALIZACIONES DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA: Diferentes acepciones.

El hablar de la IE provoca generalmente una serie de equívocos debido a la enorme variedad de concepciones que adoptan los diferentes investigadores o trabajadores de la educación a partir de sus variados enfoques epistemológicos y metodológicos.

Se han dado de esta manera algunas definiciones elaboradas ya sea por instituciones, por investigadores o por trabajadores de la educación dedicados a la investigación de lo educativo, todos interesados en obtener mayor claridad en el campo de la IE o en ir elaborando un fundamento teórico cada vez más sólido. Esta tarea que se ha ido desarrollando es muy valiosa ya que de esta manera se van asentando -a partir de la definición de los conceptos con los cuales se trabaja- los principios epistemológicos y la aclaración "a priori" de la orientación de los trabajos de investigación que se realizan en el área educativa.

En primer lugar se puede mencionar al trabajo que Muñoz Izquierdo realizó respecto a las prioridades de la IE en América Latina en donde equiparó a la IE con el género de investigación social que Philip H. Coombs llamó la "investigación para la planificación de la educación" (Coombs, 1970: passim). Considera así Muñoz Izquierdo que "...este concepto abarca cualquier investigación, búsqueda de información, o análisis científico que pretenda ampliar y profundizar el conocimiento de la planificación educativa, o hacerla más eficaz respecto a los fines que se propone." Agrega que "...el concepto incluye las investigaciones que pretenden profundizar nuestra comprensión o facilitar la solución de algún problema que deba ser resuelto por los planificadores de la educación; o bien, desarrollar nuevas técnicas o metodologías destinadas al tratamiento de alguno de los problemas mencionados." (Muñoz Izquierdo, 1972: 15)

Otra aportación al estudio de la IE fue la presentada en 1979 acerca de la investigación en educación en donde "se entiende...

por 'actividades de investigación' ... (a) cualquier contribución sistemática y novedosa de cualquier ciencia o disciplina relativas a:

a) la comprensión de los procesos, de las funciones, o de las actividades educativas (aprendizaje-enseñanza);

b) la implementación de sistemas educativos o a la realización de actividades educativas, aun en forma poco o nada sistemática (...sistemas informales, abiertos, extraescolares, sin muros, etc.)" (Vielle/Pallán, 1979:9).

Cabe hacer notar que son estos investigadores quienes además presentan en su trabajo la propuesta de introducir en los inventarios de IE la siguiente definición de INVESTIGACION: "Las actividades intencionales y organizadas de búsqueda sistemática, indagación, obtención, selección y procesamiento de información, reflexión crítica, sistematización, que llevan al descubrimiento, a la formulación y al diseño de algo nuevo (invención), valores, ideas, teorías, esquemas conceptuales, modelos (conceptuales o reales), prototipos, objetos o productos, mecanismos, sistemas, procesos, procedimientos, recomendaciones de política, esquemas de acción, planes y programas; patrones de conducta y comportamientos" (Vielle/ Pallán, 1979:19). Es interesante mencionar - ya que no sucede muy a menudo- que fue justamente esta definición la que se retomó -adaptada al área educativa- en los cuestionarios de inventarios de la SEP como guía para el investigador encuestado.

Así es como "el grueso de los investigadores en Educación toman, como área de estudio, a la *realidad educativa*", a las funciones y procesos educativos, a las relaciones entre agentes educativos, al desarrollo de medios y procedimientos en educación, a la actividad educativa práctica, convirtiéndola en objeto de su búsqueda, reflexión y análisis." (Documento Base I 1981:545). Pero, Jean-Pierre Vielle menciona también a "otro grupo de investigadores, mucho menos numerosos" y quienes realizan Investigación de la IE, la que "no se limita a lo que tradicionalmente ha sido llamado epistemología o metaciencia...", sino que "presupone...la existencia de actividades de

investigación educativa suficientemente desarrolladas y problemáticas, como para justificar esta reflexión" (Op. cit.:Idem)

Es de hacer resaltar que la Comisión Temática No. 9 , organizada dentro del Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981 se avocó especialmente a la Investigación de la IE, dentro de cuyo marco se hizo un listado muy exhaustivo y enriquecedor de lo que se consideraba como estudio sobre la IE:

a) Estudios sobre la definición de IE; sobre la clasificación de las ciencias y técnicas de la educación; marcos teóricos para el estudio y la evaluación de la IE.

b) Inventarios y diagnósticos de las actividades de IE; de instituciones, programas, proyectos y personas involucradas en las actividades de IE.

c) Estudios sobre la capacidad de investigación, sectores e instituciones involucradas; su organización y su interrelación.

d) Estudios sobre los recursos humanos y la formación de investigadores en educación.

e) Estudios sobre el contenido y la temática de IE; áreas de destino de los proyectos.

f) Estudios sobre las modalidades, los enfoques, las metodologías y las técnicas dominantes en IE.

g) Estudios sobre los productos, los resultados, los usos y el impacto de la IE en la innovación y en el cambio educativo.

h) Estudios sobre la comunicación y la participación en la IE y sobre la difusión de sus resultados.

i) Estudios sobre los determinantes internos y externos del entorno de la IE, en el contexto de la dependencia; estudios comparativos de la IE a nivel internacional.

j) Estudios de política de IE; formulación de los objetivos, planes, programas y estrategias de IE.

k) Estudios y diseño de instrumentos para la promoción, el financiamiento, la organización, la administración y la evaluación de la IE.

l) Diseño de sistemas de información y documentación para la IE. "(Documentos Base del Congreso Nacional de Investigación

Fue también esta Comisión la que consideró que por IE entendía: "...el proceso y la actividad social de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y modelos, esquemas de toma de decisiones, sistemas y métodos, técnicas, medios e instrumentos, en el campo de la educación." (Documentos Base del Congreso Nac. de IE, Vol. I, 1981:547).

Una definición parecida ha presentado ya con anterioridad Jean-Pierre Vielle en su trabajo acerca del "Panorama de la IE en México" (1979), en donde considera que "...la investigación es un proceso social mediante el cual los grupos humanos transforman simultáneamente el conocimiento que tienen de su realidad y sus propias modalidades de acción sobre ésta" (Vielle, 1980a:48). También hace notar que esta definición "...hace peligrar la concepción tradicional de la investigación (producción de nuevos conocimientos, obra de especialistas), la cual estaría desvinculada de la aplicación de estos conocimientos en la toma de decisiones, en la ejecución, o simplemente en la acción". Pero aclara que "...tampoco resulta del todo correcto concebir la innovación ... como un proceso siempre posterior a, y consecuencia de, la investigación (producción de nuevas modalidades de conocer)". (Vielle, 1980a:48). Este aspecto ya fue planteado por Jean-Pierre Vielle junto con Carlos Pallán en 1979 en donde aclaran que "... el producto de las actividades de investigación puede ser o no novedoso, o puede serlo en mayor o menor grado, o en determinadas circunstancias", para finalmente considerar que la investigación no es forzosamente innovadora y en todo caso "lo es cuando tiene como resultado la obtención de outputs novedosos". Los autores entienden por innovación a "las actividades intencionales y organizadas de planeación sistemática: inserción, establecimiento, institución, fundación, instauración, intervención, que llevan a la modificación y alteración del estado normal y rutinario de las cosas (introducción de nuevas modalidades); nuevas creencias, ideologías, formas de pensar, esquemas mentales inculcados o infundidos; nuevos modelos, objetos

producidos, mecanismos, procedimientos implantados, institucionalizados; nuevas políticas instauradas; nuevos planes y programas establecidos; nuevos comportamientos y costumbres adoptados y practicados". Pero, aclaran que "las actividades de innovación pueden ser incorporadas al proceso de investigación" o descansar en otras actividades distintas a la investigación y que "sólo se refieren, en todos los casos, al inicio y a la introducción del cambio" (Vielle/ Pallán, 1979:19)

Otro estudio conveniente de mencionar es el de Ma. Luisa Sigg y su equipo en el cual se analiza y se presenta una definición de IE según la cual es "...el proceso que parte del análisis científico y nos permite acercarnos a la realidad educativa. La realidad educativa... comprende el sistema educativo en México". (Sigg, 1981:124)

Como un producto de los trabajos preparatorios del Congreso Nacional de IE y que se retoman en los Documentos Base del mismo, también se encuentran las definiciones de IE con que trabajaron las Comisiones (además de la No. 9) de Formación de Trabajadores para la Educación (No. 3) y de Planeación de la Educación (No. 7), así como también la de Educación y Sociedad (No.1).

La Comisión de Formación de Trabajadores para la Educación menciona que escogió "...un criterio que, por un lado permitiera la inclusión de reflexiones en diferentes niveles de sistematización, y que, por otro, hiciera referencia a la vinculación teoría-práctica con suficiente claridad" (Doc. Base I, 1981:152) Y ,por lo tanto, consideran a la IE dentro de "... los procesos en donde se recuperan y ensayan teorías y experiencias de la práctica educativa con el fin de transformarla" aclarando que "se trata ... de procesos sociales en donde no sólo la práctica sino también la propia "teoría" es sujeta a un análisis más o menos riguroso".(Idem)

Por otra parte, la Comisión de Planeación de la Educación decidió adoptar un concepto relativamente amplio -tal como se aclara en su Documento Síntesis- de IE, considerándola como "una forma válida y

replicable de conocer los procesos educativos, que permite manejarlos y formular predicciones sobre ellos; o ...como la sistematización del aprendizaje de la experiencia educativa, en sus diferentes campos" (Documentos Base I, 1981:432)

Por último, en la Comisión de Educación y Sociedad, Ma. de Ibarrola aclara que en el grueso del documento se tratará a las Investigaciones Educativas como "...instrumentos teórico-conceptuales que han propiciado formas de ver, interpretar, y contribuir a transformar la realidad socio-educativa del país".(Documentos Base I, 1981:89)

Se debe mencionar también el concepto que Pablo Latapí utilizó para IE en su Diagnóstico de la IE en México (1981) ya que éste fue retomado también en el capítulo II del Plan Maestro (PM) del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIEE) y según el cual considera que es el "...conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y patrones de conducta en los procesos educativos". (Latapí 1981:34)

Es interesante hacer notar que, contrariamente a lo que Jean-Pierre Vielle menciona respecto a no considerar a la innovación como algo posterior o resultado de la IE, Latapí considera que "la IE se relaciona con la innovación educativa, la cual es 'el conjunto de actividades intencionales y organizadas, orientadas a implantar los resultados de la IE, con el fin de mejorar los procesos y sistemas educativos" (Idem). Sigue Latapí tratando de especificar más la definición (a la que todavía considera bastante amplia) en el sentido de que toma en cuenta a la IE "... no (como) cualquier esfuerzo de búsqueda de conocimiento o reflexión acerca de los hechos o problemas educativos, sino sólo las actividades que persiguen esa finalidad intencionalmente y en forma sistemática". (Idem)

Otra definición en la que se trata de ubicar a la IE dentro del contexto de América Latina para aclarar el papel que cumple en esa

sociedad, y no meramente hablar sobre generalidades del método científico, es el que presentan en un trabajo de investigación conjunto Manuel Figueroa Unda, Ignacio Gallardo y Juan Lafarga en el cual consideran en primer lugar que la IE "...supone un análisis y la reflexión crítica sobre las condiciones socio-políticas, económicas y culturales que enmarcan los procesos educativos de las naciones latinoamericanas, con objeto de plantear hipótesis y estrategias educativas que se afiancen en la realidad del continente, y no sólo en los marcos teóricos que definen esta ciencia". Desde esa perspectiva consideran que la IE es "un proceso indagatorio que centra su atención en las situaciones problemáticas que existen en los sistemas educativos de nuestro continente, el que forma parte integral de una sociedad que presenta conflictos y diferencias entre los diversos sectores que la conforman" (Figueroa et al. en Morales-Gómez, 1979:49).

Las definiciones aquí enunciadas son únicamente una parte de las existentes, pero se observa a través de la gran cantidad y variedad de ellas, el interés cada vez mayor hacia esta actividad de investigación y además, que la IE prácticamente se comenzó en México de un manera sistemática en los años 70's, llegando a un auge en los años 79-81 (Congreso Nacional de IE y PM del PNIIE). En la actualidad se sigue trabajando con la enorme cantidad de material producido en esos años, sin haberse llegado a renovar el trabajo alrededor de la conceptualización de la IE que aporte a un avance teórico en la misma.

REFERENCIAS DE LA PARTE 2: (Definición de la IE)

Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981), Documentos Base, Vol. I, México. 594 p.

Latapi, Pablo (1981), "Diagnóstico de la Investigación Educativa en México(1981)", en Revista Perfiles Educativos No. 14, (oct.-dic. 1981), CISE-UNAM, México, pp. 33-50.

Morales Gómez,D. (Compilador)(), La educación y el desarrollo dependiente, Centro de Estudios Educativos, México.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1972), "Consideraciones para determinar las prioridades de la Investigación Educativa en América Latina", en Revista del Centro de Estudios Educativos , Vol. II, No.4, CEE, México. pp. 15-44.

Sigg, Ma. Luisa et al. (1981), "Estado actual de la Investigación Educativa", en Rev. Educación Vol. VII, No. 36, CNTE-SEP, México. pp. 123-155.

Vielle, Jean-Pierre (1980 a), "Panorama de la Investigación Educativa en México", Revista Ciencia y Desarrollo, CONACYT.pp. 45-52.

Vielle, Jean-Pierre y Carlos Pallán (1979), "Investigación en educación: su importancia para la política científica y tecnológica", en Revista de la Educación Superior, Vol.VIII, No.4 (32), ANUIES, México. pp. 5-29.

3. INVENTARIOS, ESTUDIOS, DIAGNOSTICOS Y PROGRAMAS DE IE A NIVEL NACIONAL

Es interesante y relevante el hecho de que, a pesar de que se ha dado un extraordinario crecimiento de los servicios educativos, paralelamente no se haya realizado un estudio sistemático de la problemática educativa en la misma medida. Los primeros estudios -en forma de inventarios nacionales- se han comenzado a realizar en 1970, y eso también por encargo de la OEA. Se puede considerar esa fecha como el inicio de un trabajo más organizado y sistemático sobre la IE, a partir del cual se comenzaron a elaborar casi todos los estudios de la educación y de la IE en consecuencia.

Pero, es importante también observar, que a pesar de la existencia paulatina de los inventarios, éstos presentaban un manejo de los datos que no permitían una visión amplia y precisa de la evolución y situación de la IE a través del tiempo a fin de servir como base de una política de planeación educativa real. En otros países latinoamericanos tales como Chile y Colombia se han realizado "Inventarios Históricos de Proyectos", en cuyo marco se recopilaban y analizaban los documentos producidos y difundidos por los proyectos realizados en los últimos años. Es decir, no eran meros inventarios de datos cuantitativos, sino que se hacía un estudio de la calidad de los proyectos a través de sus productos.

En los inventarios realizados en México -a pesar de que se los va mejorando y adaptando a las necesidades de la educación- los resultados obtenidos son limitados porque los inventarios proporcionan una visión puntual y momentánea de la situación de la IE, por lo que no se puede hacer un seguimiento de los resultados de la IE en el tiempo. Claro que hay factores que existen fuera del control de los investigadores de la IE -tales como los cambios sexenales, cambio de autoridades, de personal, factores presupuestarios, etc.- que también inciden en la investigación de la IE y que también dificultan el seguimiento de los datos

recopilados.

La Comisión Temática de Investigación de la IE menciona en su Documento Base la necesidad de "...promover el establecimiento de un 'Sistema Centralizado y Permanente de Información sobre Proyectos de IE' y, en particular, sobre numerosos aspectos cualitativos de los proyectos y sobre su impacto esperado o real". (Congreso Nacional de IE, Documentos Base, Comisión Temática No. 9, 1981:554).

Existe un Banco de Datos bastante completo de los inventarios y estudios de la IE realizado por el RIE (Reuniones de Información Educativa A.C.) y también se dio un proyecto de comunicación entre los Centros de IE (Red Nacional de Centros de IE), comunicación que en esa época (1979) todavía era muy incipiente y no se sabe si ha mejorado actualmente el contacto y el intercambio de información interinstitucional. (Vielle,1979). En la SEP también debe existir un Banco de Datos, resultado de los inventarios nacionales e internos de la institución, pero en general lo que se puede observar, es que no existe todavía un sistema centralizado y accesible al público de banco de datos, para evitar la posible duplicación de trabajos de investigación que tan a menudo se da y para también poder ofrecer la mayor cantidad de información posible acerca de lo que se está haciendo o se hizo en materia de investigación de lo educativo.

Reseña cronológica:

(1970):

Este primer inventario fue realizado por el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por encargo de la OEA. Tuvo una cobertura nacional pero en realidad muy limitada ya, que reportó sólo 94 proyectos realizados en 26 instituciones educativas y de investigación. Este inventario se limitó a detectar los principales centros públicos y privados de IE del país y además tomó en cuenta el concepto tradicional y limitativo de lo que era la IE en el sentido de que

incluyó únicamente a las investigaciones de las disciplinas de la educación (Ver Cuadro 1)* , pero no a los estudios y proyectos de desarrollo realizados en diferentes instituciones y organismos, tanto en la administración central del sector público de la educación, como en instituciones educativas, tales como en las de nivel superior, centros de didáctica, Deptos. de Planeación Educativa, etc.

CUADRO 1: PROYECTOS DE INVESTIGACION POR AREA TEMATICA (1970)

AREA TEMATICA	No.de Proyectos	%
Pedagogía	32	34
Psicología Educativa	12	13
Sociología de la Educ.	16	17
Antropología Educativa	3	3.0
Orientación Educativa	15	16
Información y Documentac.	5	5.5
Historia de la Educación	2	2.0
Investig.Disciplinaria	5	5.5
Otros	4	4.0
TOTAL:	94	100.0

FUENTE: Dirección Gral. de Coordinación Educativa, Las Instituciones Mexicanas de Investigación Educativa, 1973-1974, SEP, México, 1975.

(1974):

Este inventario nacional fue realizado por el CONACYT como institución responsable junto con la SEP (Dirección General de Coordinación Educativa). En este trabajo de recolección se notó que cubrió mayor cantidad de instituciones y una mayor cantidad de actividades de IE que el inventario anterior a pesar de que, al haber utilizado los mismos cuestionarios , se presentaban ciertas limitaciones. El criterio de los tipos de IE seguían siendo los

que se especificaban por la UNESCO, es decir: Investigación Básica, Investigación Aplicada, Desarrollo Experimental y Actividades de Apoyo (Difusión y Formación). Una razón por la que esta investigación recabó más información fue que se aplicaban cuatro cuestionarios: dirigido a la institución, a la Unidad de Investigación, al Proyecto y al Investigador. Una característica en comparación con el inventario de 1970, fue de que, debido a la necesidad de la recodificación, los cuestionarios fueron llenados por personal especialmente capacitado del área de Ciencias Sociales, y no por los investigadores mismos.

Otra característica diferente a la del Primer Inventario, fue que se aplicaron los cuestionarios no sólo en instituciones especializadas en IE, sino que se detectaron Unidades de Investigación a cualquier nivel y en cualquier sector de la IE. Pero, aún así, a pesar de este intento, y debido a la variedad de las instituciones, de la poca difusión de sus actividades, no se llegó a cubrir a toda las instituciones educativas del país. Además, por seguir teniendo el inventario un carácter netamente institucional (en lo relativo a que tomaban en cuenta únicamente las actividades de investigación formalmente organizadas y financiadas) no se tomaron en consideración los proyectos de IE realizados por profesores aislados en las universidades o en otras instituciones de enseñanza o de grupos informales en zonas marginadas urbanas o en el medio rural dedicados a la educación no formal. De esta manera una gran cantidad de información valiosa en la captación de las actividades de IE no ha sido retomada tampoco en este inventario.

En este inventario las instituciones detectadas fueron 63 y el total de proyectos fue de 276. Cabe hacer notar que los datos que los cuatro cuestionarios recabaron, no fueron debidamente aprovechados por el CONACYT, tal como se hubiera podido hacer en su momento, ya que, además de que el procesamiento de datos fue lento, únicamente se realizaron dos publicaciones acerca de sus resultados (un Directorio de los Centros y uno de los investigadores) y no se profundizó más en la gran cantidad de información obtenida. Otro defecto del que se puede hacer mención, es que en los cuestionarios no se preguntaba por los objetivos de

los proyectos, ni por su temática, metodología o el destino de los mismos, con lo que no se pudo llegar a hacer un análisis de contenido de los proyectos ni tampoco conocer los efectos de los mismos sobre la comunidad educativa, o sea, lo que se conoce por el "impacto" de la IE.

Se realizó una publicación de los resultados parciales del inventario por parte de la SEP, en la cual se presentaban a 21 Centros de IE presentando un panorama general de la Investigación en Ciencias y Técnicas de la Educación en México junto con el directorio antes mencionado de las instituciones de IE con información detallada acerca de la mismas. (cfr.Vielle, 1975).

(1979-1980):

Entre el Segundo Inventario Nacional (1974) y los siguientes, no únicamente se dio un cambio cuantitativo por haber pasado 5 años y tener mayor cantidad de información, sino que también lo fue en lo cualitativo, por haber un nuevo gobierno que trajo a su vez como consecuencia diferentes cambios en las instituciones educativas que realizaron originalmente el levantamiento de los datos de los inventarios (o sea la SEP y CONACYT). La continuidad que se pensó obtener por medio de los siguientes inventarios con una secuencia temporal y con la obtención de un banco de datos con una entrada de datos sistemática, quedó cortada y además, la infraestructura organizativa para el levantamiento de datos fue disuelta en ese nuevo sexenio.

De esta manera, empujados por la necesidad de obtener información actualizada acerca del estado de la IE en México, varias instituciones -por separado- decidieron realizar inventarios -aunque parciales- en áreas temáticas específicas. Tales fueron los inventarios del RIE-PNIIIE, DGP-SEP (Dirección de Planeación de la SEP), FJBS (Fundación Javier Barros Sierra), CREFAL (Actualmente Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para la América Latina), y el Instituto Ajijic sobre Educación Internacional. Lamentablemente, estos resultados algo dispersos, no permitieron una visión global, tal como hubiera sido deseable. Desgraciadamente no fue únicamente la dispersión en la realización de los inventarios la que no aportó a

una continuidad respecto a los inventarios anteriores, sino que tampoco hubo una uniformidad en los cuestionarios, en la metodología aplicada o en la instituciones investigadas ni tampoco una comunicación entre los organismos que levantaban los datos (con la excepción del PNIIE-RIE realizado en conjunto). De este modo se incurrió en errores tales como no haber tomado en cuenta en ninguno de los inventarios mencionados a las universidades públicas, las que antes tampoco fueron investigadas con bastante profundidad.

Otra característica de estos inventarios parciales fue que la temática prioritariamente investigada fue diversa: la Dirección General de Planeación de la SEP realizó su inventario sobre la IE en el sector público federal, el PNIIE-RIE profundizó más en las cuestiones de capacidad y comunicación en la IE, la FJBS se interesó en el contenido de los proyectos y presentó una novedosa clasificación por temáticas; el Centro Ajijic de Investigación en Educación Superior de Guadalajara, Jalisco realizó el Inventario de la Educación Superior en América Latina y el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) lo hizo también en el área latinoamericana, pero sobre educación de adultos.

El inventario de la SEP que cubrió únicamente al sector público, fue realizado entre 1979-1980 con mucha mayor independencia y flexibilidad que el de 1974 y mejoró marcadamente las fallas que se dieron este último en lo relativo al contenido de los cuestionarios (p.ej. las preguntas sobre los objetivos, la metodología, impacto, etc.) y también en lo referente a la clasificación disciplinaria tradicional de la IE (se retomó la clasificación de Investigación Instrumental y para la Planeación en su mayor parte del Congreso Nacional de IE, el que por su parte se basó en el Inventario parcial de la FJBS). [Ver Cuadros 2 y 3] En este inventario se cubrió por vez primera el universo de la IE en el sector público, llegándose a detectar 477 proyectos y 121 Unidades de Investigación, lo cual supone la existencia de un alto (o mayor) interés del aparato público educativo hacia la importancia de la investigación en el área de la educación,

independientemente del análisis cualitativo de la IE realizada dentro de ese sector.

CUADRO 2: DISTRIBUCION DE UNA MUESTRA SELECCIONADA DE LOS PROYECTOS POR AREAS TEMATICAS

AREAS TEMATICAS	No. Proyectos	%
Educación y contexto social	19	8.0
Evaluación de la cobertura y calidad	36	16.0
Formación de personal	15	7.0
Procesos de enseñ. y aprendizaje	37	17.0
Educación informal y no formal	15	7.0
Desarrollo curricular	38	17.0
Planeación y administración	28	13.0
Tecnología educativa	25	11.0
Invest.de la Investigación	9	4.0
TOTAL:	222	100.0

FUENTE: CONACYT, Plan Maestro de Investigación Educativa, CONACYT, México, 1981. p. II.20 (Retomado a su vez del Inventario de Proyectos de la FJBS)

CUADRO 3: PROYECTOS DEL SECTOR PUBLICO FEDERAL SEGUN AREA TEMATICA

A R E A S	NO. PROYECTOS	%
Educación y contexto social	39	8
Educación y Trabajo	88	18
Filosofía, historia y antropología de la educación	4	1
Estudios sobre la cobertura de la educación	33	6
Calidad de la educación	0	0

Proceso de enseñanza-aprendizaje	70	14
Personal para la educación	34	7
Educación informal y no formal	10	2
Contenidos y métodos educativos	73	15
Planeación educativa	60	12
Administración regulación y financiamiento del sist.ed.	28	5
Tecnología educativa	28	5
Información educativa	19	4
Investigación de la Investigación	3	1
No clasificable	6	2
T O T A L	497	100

FUENTE: DGP-SEP, 1981. (PNIIE-CONACYT, 1981:II-22)

(1981):

Es de suma importancia tomar también en consideración y profundizar en las actividades del CONACYT en lo que concierne a la promoción de la investigación en el campo educativo. Es por esa razón que a continuación sigue un detallado relato en referencia a la creación conjunta del CONACYT y de la SEP durante el sexenio 1970-76 y que fue el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa o sea el PNIIE, mencionado varias veces a lo largo de este trabajo. Este Programa fue en realidad uno de los 10 Programas Nacionales puestos en operación. (Los restantes Programas cubrieron los campos de investigación de: Alimentación, Agropecuaria y Forestal, Ciencias Básicas, Demografía, Ecología, Meteorología, Recursos Minerales, Recursos Marinos y Salud)

El PNIIE se propuso cumplir tres funciones que planteaba como fundamentales y que eran: (1) una función indicativa, o sea de orientación al CONACYT y a otros organismos educativos en el área del estudio de la problemática educativa, (2) una función promocional para fortalecer la IE a nivel nacional por medio del desarrollo de instituciones, formación de recursos, el impulso de mayor comunicación entre instituciones e investigadores,

proporcionar servicios de información, publicación de trabajos, colaboración interinstitucional e internacional y (3) una función operativa por medio de la cual el PNIIE ofrece ayuda técnica y financiera a los proyectos de IE.

De este modo el PNIIE ha realizado varios trabajos en base a los resultados del Inventario de 1974 del mismo CONACYT, ha analizado la IE realizada en México; ha apoyado la formación de recursos humanos; ha definido prioridades de IE en México. También ha colaborado en el trabajo del Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología. A partir del PNIIE fue también que se impulsaron estudios sobre las Maestrías en Educación y , en general, fue el primer paso hacia una actividad más coordinada a nivel nacional para la promoción de la IE. Fue un primer esfuerzo para recoger la información dispersa en una multitud de instituciones avocadas a la tarea del estudio de los problemas educativos, que, a pesar de haber tenido relativamente una corta duración, tuvo en cambio como resultado un instrumento de orientación en el área de la IE de alta calidad (esto independientemente del enfoque teórico funcionalista aplicado) y que fue el Plan Maestro de Investigación Educativa (PM). [El PM (1982-1984) fue publicado por el PNIIE del CONACYT en agosto de 1981 para ser estudiado y analizado primero durante el Congreso Nacional de Investigación Educativa en México (noviembre de 1981) y después para el público en general en una segunda edición]

Cabe mencionar que el fin de la realización de este Plan cubría también la finalidad de obtener apoyo financiero del Banco Internacional de Desarrollo (BID) para los planes de investigación científica del CONACYT. En el PNIIE se aclara en la presentación del PM que éste "cristaliza la colaboración de gran parte de las instituciones de IE del país, canalizada por el PNIIE, durante varios años de trabajo...Fueron muchas...las sugerencias y críticas que el PNIIE recibió...(y) la presente versión ha procurado incorporar todas las aportaciones...Es pues, resultado de una amplia consulta ...(y) se publica con el fin de iniciar el indispensable proceso de búsqueda permanente de orientaciones para

la IE del país." (CONACYT-PNIIIE, 1981: Presentación 1-2)

En este documento se plantea que entienden por PM a "un instrumento para la planeación, evaluación y regulación continuas y permanentes de las actividades de IE... (con el fin de):

- diagnosticar y evaluar en forma continua el desarrollo de la IE en todos sus aspectos...

- definir indicativamente, también en forma continua, una política nacional de IE;

- precisar las funciones del PNIIIE en el conjunto de la IE y ubicar las de las demás instituciones...;

- programar, en forma continua, las actividades de IE en congruencia con la política establecida...;

- definir, asimismo en forma continua, la estrategia que oriente las actividades de IE...;

- promover acciones que consoliden las instituciones de IE;

- realizar todas las funciones anteriores con la participación de las instituciones involucradas en la IE" (CONACYT-PNIIIE, 1981: Presentación 2-3)

Por lo tanto, el PM es considerado "un instrumento normativo para el PNIIIE, con un carácter meramente indicativo" para las instituciones de IE, tal como se sigue planteando en la Presentación. Se aclara también en el PM que "la eficacia de ... (este) instrumento... dependerá del grado de participación de todas las instituciones de IE en la formulación y continua reformulación del mismo, así como en la ejecución de las acciones que propone." (CONACYT-PNIIIE, 1981:3-4)

El PNIIIE presenta al PM dentro del marco de 4 capítulos:

- (1) "Fuentes para la definición de una política de IE",

- (2) "Diagnóstico de la IE",

- (3) "Plan Maestro de IE" y

- (4) "Participación del PNIIIE en el PM", además de cuatro apéndices acerca del glosario, historia del PNIIIE, información sobre proyectos y acerca de la relación del PM con las 9 comisiones del Congreso Nacional de IE.

Considero muy interesante el detallar el contenido del PM por ser

uno de los pocos documentos sobre IE que existen en México -a un nivel oficial - que se publicaron y, a pesar de todos los obstáculos existentes , se trataron de utilizar.

Capítulo 1:

Con respecto a lo que el PM considera política de IE ("...conjunto de decisiones necesarias para lograr el adecuado desarrollo de la IE...(y que) comprende la estructura programática y la estrategia" (CONACYT-PNIEE, 1981:Apéndice I,3), los elementos que son tomados en consideración como más relevantes por el PM son los siguientes:

- la situación de la educación nacional, a partir de ocho funciones manifiestas y latentes de la educación, tales como la distributiva, económica, cultural, de suficiencia, etc.;

- los fundamentos jurídicos y filosóficos de la educación nacional, contenidos en el artículo 3o. constitucional, en el artículo 5o. de la Ley Federal de la Educación;

- la política educativa del régimen en ese momento junto con la reseña de los programas prioritarios (52) respecto a 5 objetivos programáticos;

- una "visión prospectiva" del desarrollo de la educación nacional, con la descripción de la educación formal, no formal e informal para dentro de 20 años. Esta prospectiva -sorprendente en sus aciertos al compararla con la actual situación de la educación en México- se presenta de un modo condicional y dice: "Si el sistema educativo habrá mejorado en su interacción con la sociedad en su conjunto, en otros aspectos se habrá vuelto más disfuncional. El desfase entre educación abundante y empleo escaso probablemente se agudizará, provocando una mayor devaluación de la escolaridad en el mercado de trabajo y un auge del credencialismo. Las desigualdades persistirán, reforzando una estratificación cualitativa de las modalidades de la educación, en correspondencia con la estratificación social. Las contradicciones entre los valores y normas que la educación proclama y trata de inculcar y el comportamiento de las instituciones sociales probablemente persistirán. Y la calidad efectiva de la educación

impartida será muy desigual, dependiendo fundamentalmente de la calidad personal y profesional de cada maestro." Y se agrega que "si no se introducen transformaciones profundas (subrayado de la autora) en la estructura social, el mejoramiento en la educación se verá fuertemente limitado en sus efectos." (CONACYT-PNIEE, 1981: Cap. I, 61)

Capítulo 2:

Aquí se presenta el diagnóstico de la IE que se daba en México en 1981, aclarándose de adelantado que por la gran cantidad de información, es difícil sistematizarla e interpretarla sin introducir elementos de juicio posiblemente subjetivos y debido también a la gran variedad de conceptualizaciones de la IE ("...como sistema..., como función insumo-producto, como proceso social o como fenómeno de generación de conocimiento")

La definición de IE que el PM toma en consideración es la que plantea Pablo Latapí y que ya mencionamos en la parte 2 de este capítulo (CONACYT-PNIEE, 1981:Cap. 2,2 y Latapí 1981:34). Cabe destacar que esta última característica en cuanto a relacionar a la IE con la innovación educativa, sale de lo tradicional y apoya la búsqueda de alternativas, aspecto muy necesario en el mejoramiento de la educación en México.

Se aclara en este diagnóstico -elaborado por Pablo Latapí quien es nombrado vocal ejecutivo del PNIEE- que la IE se enfrenta a factores tanto internos como externos que influyen sobre ella, pero que en el caso presente no se van a tomar en cuenta los condicionamientos internos y externos. Este diagnóstico se orienta por tres criterios fundamentales para el autor (Latapí, 1981) y que son los de relevancia, eficiencia y eficacia de la IE para que, "de la aplicación...de esos criterios...(provengan) los juicios sobre la 'adecuación' de la IE a las funciones que debe cumplir" (Latapí,1981:34). La característica relevante de este diagnóstico se basa en analizar siete aspectos fundamentales de la IE: la base institucional, el personal, los proyectos de investigación, los recursos físicos, el financiamiento, los usos y efectos de la IE y las instancias de coordinación a nivel nacional, para formular finalmente algunos juicios apreciativos

sobre cada uno de los aspectos. En rasgos generales las conclusiones de estos aspectos son estos: Se observa que la mayor parte de las instituciones que realizan IE en México no tienen la capacidad para generar sus investigaciones; no existe una política de formación de investigadores; se da poca difusión de los proyectos; hay falta de información en general respecto a los contenidos temáticos de los proyectos, escaso desarrollo de bancos de datos, de personal preparado, de medios de documentación; hay escasa formación del magisterio en IE y finalmente poca o ninguna coordinación de la IE en el país mismo. Es a partir de estos reconocimientos de los aspectos tomados en consideración que al final de este diagnóstico se plantea "... la necesidad de un esfuerzo nacional para dar a la IE orientación, impulso, cohesión y mayor coordinación", (pero considera) "...que, a pesar de todas sus deficiencias, la IE es un proceso extraordinariamente dinámico y de gran potencial para el futuro" (CONACYT-PNIEE, 1981:Cap. II,44)

Capítulo 3:

El Plan Maestro de Investigación Educativa es realizado en base a los datos elaborados en los primeros dos capítulos, de política de IE y de diagnóstico de la IE. De esta manera por una parte se toma en consideración para definir una política nacional de IE la problemática de la educación nacional, sus fundamentos jurídicos y filosóficos, la política educativa del régimen de ese momento y una prospectiva de la educación (ya presentado en el Cap. 1) y por otra, se toma en cuenta el diagnóstico del Cap. 2 para conjugar toda la información y definir una política general de IE que es el objetivo fundamental del PM.

Cabe mencionar que el PM -tal como ya mencionado en el Cap. 1- define a la política de IE como comprendida por la organización programática (objetivos de la IE y funciones y programas) y la estrategia (prioridades, metas, recursos financieros, instrumentación y sistemas de evaluación).

Como parte de la organización programática, los objetivos que el

PM considera, son los siguientes:

1. "Orientar la IE principalmente a la identificación de los problemas de la educación nacional, su análisis y solución, y a anticipar y hacer posibles los cambios educativos necesarios para los cambios estructurales deseables;
2. Lograr que la IE se incremente en correspondencia con la importancia de la educación y sus problemas, atendiendo a las necesidades regionales y locales;
3. Lograr que la IE construya una base teórica y metodológica propia para generar alternativas educativas adecuadas a nuestra realidad en la sociedad mexicana;
4. Lograr que la IE eleve su efectividad, mediante una más estrecha vinculación de la generación de conocimientos, la experimentación, la innovación y la propagación de sus resultados con la toma de decisiones políticas y la práctica de la educación;
5. Consolidar e integrar la IE, de manera que su infraestructura, recursos y organización faciliten su desarrollo armónico y aseguren su efectividad;
6. Lograr que la IE se articule en el sistema nacional de ciencia y tecnología, contribuyendo a su consolidación."

(CONACYT-PNIEE, 1981:Cap. III,3)

Se menciona en el PM que la IE comprende dos tipos de tareas imprescindibles para que se pueda concretar esta actividad: su fomento y regulación y las tareas que son directamente de investigación o llamadas las operativas.

Las funciones de fomento (las que junto con la función de regulación dan lugar a la "infraestructura" necesaria para el desarrollo de la IE) se considera que son cinco: de planeación y coordinación, de administración y financiamiento, de evaluación, de aumento y consolidación de la capacidad de IE y de difusión de ésta.

Como resultado de las funciones operativas, se decidió por una clasificación temática que aborda ocho áreas de problemas del desarrollo educativo, que son:

1. Distribución equitativa de las oportunidades de educación;
2. Contribución de la educación al desarrollo económico;

3. Contribución de la educación al mejoramiento del ambiente cultural;
4. Suficiencia de los servicios educativos;
5. Fomento del aprendizaje y desarrollo intelectual;
6. Contribución de la educación a la integración sociopolítica;
7. Investigación y planeación de la educación;
8. Administración y financiamiento de la educación.

(CONACYT-PNIIIE, 1981:Cap. III, 9-10).

Los programas por su parte, se organizan alrededor de estos ocho rubros, entendiéndose por programa a "un conjunto de proyectos o actividades ordenadas y vinculadas coherentemente, que requieren de una organización y demanda recursos y medios para la obtención de un fin...(y) es el elemento al que se le asignan metas".

Por su parte, la estrategia del PM - tal como ya mencionamos arriba -comprende la definición de prioridades, metas, recursos financieros, instrumentación y planteamiento de sistemas de evaluación, está planteada a corto plazo (1982-1984), con revisiones frecuentes.

En cuanto a las funciones prioritarias estas se consideran como las de fomento y regulación y también las de orientación temática. En cuanto a las primeras prioridades, el PM considera que las de fomento y regulación son las siguientes:

- 1) Orientar el desarrollo de la IE;
- 2) Impulsar su planeación y coordinación;
- 3) Incrementar los recursos para la IE;
- 4) Elevar su eficiencia y calidad, contribuyendo al mejoramiento y consolidación de los elementos de los que dependen la capacidad de investigación (formación, capacitación y actualización de investigadores y personal de apoyo/los mecanismos y servicios de comunicación y difusión, redes);
- 5) Vincular la IE con la toma de decisiones y con la práctica educativa;
- 6) Consolidar la IE integrarla para... su mejor desarrollo.

(CONACYT-PNIIIE, 1981:Cap. III, 12-13).

En lo relacionado a las temáticas prioritarias, el PM decidió retomar las proposiciones de prioridades planteadas por Pablo Latapi (Latapi, 1981), para el PM, ya que se consideró que retoma en su mayor parte los pareceres y el consenso de la mayor parte de los investigadores en educación (Latapi elaboró las propuestas de prioridades en base al análisis de nueve documentos sobre estudios de prioridades elaborados por connotados investigadores, instituciones y publicaciones entre 1972 y 1980).

Se especifican también claramente las metas (que pueden ser mejor precisadas por las instituciones educativas después del análisis del PM), las posibilidades de funcionamiento (que pueden ser desarrolladas a través de convenios particulares con instituciones de IE), la propia difusión y las condiciones de evaluación con la presentación completa del esquema del PM al final del capítulo.

Capítulo 4:

Con respecto a la participación del PNIIE en el PM, esta es considerada más como "apoyo a las funciones de fomento y regulación" que como "realización de proyectos concretos de investigación " donde proporciona en todo caso orientación respecto a la prioridades de los temas a investigarse.

Finalmente, en este capítulo se detallan los programas con sus proyectos y correspondientes metas , concertados o a concertarse, durante el periodo 1982-1984, con o sin financiamiento del PNIIE.

Finalmente, considero importante mencionar que, a pesar del gran esfuerzo realizado por un gran número de expertos en la materia y a pesar de ser en realidad el primer -y hasta ahora el único- esfuerzo para tratar de organizar a nivel nacional la actividad de la IE y de establecer claros criterios de coordinación, realización y evaluación, no se han observado hasta la actualidad los efectos que el PM debería de haber merecido. Por una parte, es probable que se haya debido por tener una orientación claramente funcionalista que no coincidía con la realidad educativa de México en relación a la función distributiva o de nivelación de ingresos y, que por lo tanto, hacia que la adaptación de las funciones

(junto con los criterios de eficacia y eficiencia) no haya sido en realidad significativa en sus resultados.

Por otro lado, es probable que una razón de este poco "éxito" de la aplicación del PM a nivel nacional se debió también a factores económicos que redundaron negativamente en el avance y mejoramiento de la situación de la IE en México.

Lo que sí merece observarse en cambio, es que el PM generó uno de los primeros documentos más completos en México relacionados con la planeación de la IE, campo poco trabajado hasta ese momento por la comunidad de los trabajadores de la educación en general y además representó un gigantesco trabajo de orientación, guía y propuesta a las necesidades que la IE tenía en esos tiempos y lo sigue teniendo en la actualidad. En ese sentido, debido a que no se dio hasta ahora ningún programa o plan concreto que se le acerque en lo referente a calidad, es lamentable que en la búsqueda de soluciones que se dirijan hacia el mejoramiento de la educación en general, no se haya aprovechado todo ese cúmulo de programas indicativos que hubieran rendido seguramente los frutos esperados en la década de los 80's.

(1982):

Este Inventario realizado a nivel nacional tuvo un carácter parcial por haber retomado únicamente los proyectos realizados en el campo educativo dentro de la SEP. El Diagnóstico fue realizado por la Dirección General de Planeación de la SEP la que aclara en la presentación del documento que la información fue proporcionada por los responsables de los proyectos, investigadores y titulares de las dependencias encuestadas y reconoce que "algunos proyectos contabilizados como investigaciones por sus responsables, distan mucho de serlo y sólo tienen algunos componentes de ella" (Diagnóstico DGF/SEP, 1982:5), con lo cual entramos al campo de la dificultad de establecer criterios claros y definiciones estructuradas en la Investigación Educativa para el fin de que sirvan a largo plazo para todos los inventarios y diagnósticos que se vayan elaborando a lo largo de algunas décadas. Es también interesante mencionar que en este Diagnóstico se adopta , además de la clasificación oficial del Congreso Nacional de IE de 1981,

una clasificación adicional bastante polarizada en el sentido de que los presenta también como proyectos de carácter aplicado, básico y de desarrollo educativo. En este sentido cabe mencionar que en el Plan Maestro de Investigación Educativa ya un año antes se planteó que la mayoría de los proyectos de su diagnóstico se refería a problemas reales y que además se daba muy poca investigación básica, con lo que podemos ver el carácter utilitario que tenían los proyectos de IE en general, tanto a nivel nacional como institucional, en nuestro caso dentro de la SEP. Así, se encontró que de los 477 proyectos detectados, 450 correspondían al área de la investigación aplicada, 22 al de la investigación básica y 5 al del área del desarrollo educativo. En cuanto a los proyectos de IE con la tipología del Congreso Nacional, estos se presentaron en su mayoría para la planeación y del tipo instrumental, tal como lo podemos observar en el siguiente cuadro:

CUADRO 4: PROYECTOS DE IE SEGUN LA TIPOLOGIA DEL CONGRESO NACIONAL DE IE.

<u>TIPO DE INVEST.</u>	<u>No. de Proyectos</u>	<u>%</u>
Disciplinaria	94	20.0
Instrumental	157	33.0
Para la Planeación	194	41.5
Investigación-Acción	10	2.0
Invest.de la Invest.	2	0.5
Documental, Bibliog., Estad.	16	3.0
TOTAL:	477	100.0

FUENTE: Diagnóstico de la Dirección General de Planeación de la SEP, 1982.

Esta tendencia operativa en la investigación educativa sigue siendo la característica principal de este Diagnóstico también, con lo que sigue la tradición pragmática de la época de los años setentas, el de la reforma educativa en la búsqueda de una mayor "eficiencia y modernización", aspecto que se sigue planteando en

México también después de 20 años. En cuanto a las áreas temáticas que se abordan, estas aumentaron en cantidad (14) y diversidad si las comparamos con las que se plantean en el Plan Maestro en el cual son menos (9 en total) y más generales (Comparar los Cuadros 2 y 5), con lo que a mi parecer se enriquece en mayor medida la información en lo referente a las características de los proyectos realizados en ese entonces.

CUADRO 5: AREAS TEMATICAS DE LOS PROYECTOS DE IE DE LA SEP

<u>AREA TEMATICA</u>	<u>No.de Proyectos</u>	<u>%</u>
Educación y contexto social	35	7.0
Educación y Trabajo *	88	18.5
Filosofía,historia y antrop.educ.*	4	1.0
Estudios de cobertura de la educ.*	32	7.0
Estudio de calidad de la educ. *	2	0.5
Proceso enseñanza-aprendizaje	68	14.0
Personal para la educación *	34	7.0
Educación formal y no formal	10	2.0
Contenido y método educativo *	72	15.0
Planeación educativa	58	12.0
Administración,regulación y financiam.		
del sistema educativo *	26	5.5
Tecnología educativa	26	5.5
Información educativa *	15	3.0
Investigación de la Investigación	2	0.5
<u>TOTAL:</u>	<u>477</u>	<u>100.0</u>

* Nuevas categorías incluidas (respecto a las del Plan Maestro del CONACYT, 1981.)

FUENTE: Diagnóstico de la DGP/SEP, 1982.

(1986):

Este Inventario fue levantado por el CONACYT y se detectaron 390 Centros de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, un

68% en el sector académico y un 32% en el sector público. De estos, los centros de investigación en educación fueron 69, o sea 17.7 % del total en Ciencias Sociales y Humanidades. De estos centros, 36 provenían de sectores académicos y 33 del público. Del total de investigadores que fueron 6075, eran investigadores en educación 1716 (477: académicos/239: sector público). Se registraron 2498 proyectos en ejecución de marzo a septiembre de 1984, de los cuales el 74.5% se desarrollaban en los sectores académicos y el 25% en el público. Los proyectos terminados también presentaban aproximadamente la misma relación en los dos sectores. En cuanto a los proyectos del área educativa, estos representaban entre los que se estaban realizando en el momento del inventario, un 10.8% y los terminados un 13.2%.

Las temáticas que se planteaban en Educación estaban ubicados prioritariamente dentro de la educación superior, educación básica, la alfabetización, la educación de adultos y los temas abordados eran sobre planificación, didáctica, planes de estudio entre otros.

(1988):

El producto de este Inventario parcial, realizado a nivel nacional en instituciones de educación normal del país, universidades e institutos tecnológicos, así como en instancias relacionadas con la educación superior fue un Catálogo integrado de investigaciones realizadas entre 1980 y 1988 (se detectaron 707 investigaciones) relacionadas con la formación de docentes e investigadores. Fue un trabajo conjunto del personal de la Dirección de Investigación de la UPN, seguido por el personal del CNTE y de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP.

REFERENCIAS DE LA PARTE 3: (Inventarios, Estudios, Diagnósticos y Programas de IE)

CONACYT-PNIE (1981), Plan Maestro de Investigación Educativa, Conacyt, México.

Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981), Documentos Base, Vol. I, México, 594 p.

Gómez, Galo (1986), "El sistema científico y tecnológico y la Investigación Educativa", Ponencia, Coloquio sobre el estado actual de la Educación en México, REDUC/CEE, 25-27 noviembre 1986, México. 27 p.

Latapi, Pablo (1981), "Diagnóstico de la IE en México", en Rev. Perfiles Educativos No. 14 (oct.-dic. 1981), CISE-UNAM, México. pp. 33-50.

SEP/DGP (1982), Diagnóstico de la IE-Principales resultados, SEP, México. 94 p.

SESIC/CNTE/UPN (1988), Catálogo de Investigaciones Educativas, México. 473 p.

Vielle, Jean-Pierre (1975), Las instituciones mexicanas de Investigación Educativa en México (1973-1974), DGCE-SEP, Cia. Editora y Distribuidora S.A., México, nov. 1975.

Idem, (1979), "Red Nacional de Centros de Investigación Educativa", en Revista de Educación e Investigación del Sistema de los ITR's, Año 1, No. 3 (oct.-dic. 1979), CIIDET, Querétaro. pp. 18-30.

4. CAPACIDAD DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

El término "capacidad" al que aquí nos referimos (cfr. Schaeffer, 1981) tiene en realidad dos acepciones que, en el caso de la IE, retomamos con los siguientes significados: (1) tener la aptitud y ser capaz para realizar investigaciones en materia de educación; tener las cualidades y la formación indispensables para poder plantear problemas, analizar relaciones y llegar a conclusiones mediante un proceso sistemático y lógico y (2) cantidad y calidad de los componentes indispensables y que efectivamente se llegan a utilizar para desarrollar investigaciones en el campo de la educación (infraestructura, recursos materiales y humanos). A continuación enunciaré y desarrollaré los elementos que en general se toman en consideración en los diferentes Diagnósticos realizados a nivel oficial, los que son: A) las diferentes Instituciones en las que se desarrolla IE (están incluidos los recursos físicos, el financiamiento, el personal académico y administrativo), B) los Recursos físicos en general, C) los Recursos Humanos: personal académico y administrativo y D) los Proyectos de IE y que serían el contenido de lo que se plantea e investiga.

A) INSTITUCIONES DE IE

En base a los diferentes inventarios, estudios y trabajos realizados, parece ser que la opinión general de los especialistas de la educación es que existen en México muy pocas instituciones cuya función prioritaria sea la investigación en el campo educativo. La IE se realiza en muy variados lugares, razón por la cual en los inventarios se han tomado en general en consideración únicamente a los proyectos que se originaban en instituciones educativas del sector público, privado o externo (latinoamericano). Este criterio institucional de estudiar la situación de la IE está cambiando por el hecho de que en los últimos inventarios ya se estaban incluyendo las investigaciones de grupos de trabajo no formales en áreas rurales y urbanas marginadas. Pero en este sentido es importante que las

instituciones que desarrollan investigación estén en contacto con el resto, ya que la producción de conocimiento en forma aislada del resto de la comunidad investigadora y de la sociedad misma, puede llegar a adquirir características de producción endógena e ineficaz con el paso del tiempo. Es indispensable que la IE tenga un lazo de vinculación con el proceso educativo concreto, cotidiano y real, tal como es también un requisito que el investigador mismo tenga ese contacto personal con la problemática educativa investigada.

Genéricamente se mencionan las instituciones de IE como "unidades" de IE. Esta denominación es retomada en buena parte del Plan Maestro de IE (1982-1984), siguiendo los planteamientos de Pablo Latapi (CONACYT.1981, Latapi, 1981:35). Según los datos obtenidos de 1984, las unidades que desarrollaban IE en México eran más de 200, entre los que 178 unidades estaban registradas por el PNIIE. La cifra del total se debe probablemente al hecho del rápido crecimiento de las unidades de investigación y a que muchas de ellas no se registraron a tiempo por no existir en ese entonces todavía ningún organismo coordinador de las unidades a nivel nacional. También se observa un crecimiento acelerado de unidades de IE desde los años 70's, no llegándose a conocer su cantidad exacta en todo el país y en especial, en los estados debido a los deficientes canales de comunicación respecto a la capital donde se concentra la capacidad de la IE.

Según el inventario de 1981, únicamente en el sector público se registraron 125 unidades, observándose un claro aumento y, paralelamente, un fortalecimiento de la IE en algunas ciudades del interior. Esto se dio debido sobre todo a los esfuerzos de descentralización que se pusieron en marcha en los últimos años por parte del aparato central administrativo del sistema escolar. Esto significó un potencial enorme y joven, con poca experiencia en IE, cuya existencia va a tener una repercusión hacia un posible cambio educativo recién dentro de 5 a 10 años, lo que más tarde veremos que no sucedió debido a diversos factores estructurales intervinientes en este proceso de cambio continuo dentro de nuestro sistema educativo nacional.

Paralelamente a este proceso de crecimiento de la IE en el sector público, se observa también un decrecimiento en importancia de los centros privados (sobre todo a partir de la fase de crisis económica) y la poca importancia de las Maestrias en Educación como posibles órganos multiplicadores de la IE.

Latapi menciona en su Diagnóstico de la IE (1981) la clasificación de Jean-Pierre Vielle de los organismos que realizan IE , los que son los centros, instituciones y grupos que, en mayor o menor medida, desarrollaban actividades de IE. Menciona Latapi que los centros son aquellos organismos que tienen la función prioritaria de investigar en el área educativa; que las instituciones -tales como las universidades u organismos de la SEP- tienen objetivos más amplios y diversificados y que los grupos son equipos de investigadores que realizan IE con diversas finalidades. (Latapi 1981:35).

En la clasificación de las instituciones mexicanas en las que se desarrolla IE y que Jean-Pierre Vielle menciona en su artículo (Vielle, 1979a:46) estas pertenecen : a) al sector de educación pública, b) a otras instituciones del sector público, c) a instituciones de educación superior, d) a centros privados y e) al sector externo.

Estas instituciones son enunciadas en un cuadro según la clasificación mencionada y es interesante observar que, sin realizar un análisis profundo y a simple vista, se ven numerosos cambios de instituciones hoy en día ya desaparecidas o la ausencia de otras fundadas desde entonces, es decir que se observa una muy alta movilidad institucional, debida a diferentes factores intervinientes. Es esta otra característica de las instituciones de IE: su efimera existencia y su dependencia sexenal. Observamos que los factores ,tanto políticos como financieros, que contribuyen a la supervivencia o no de las instituciones de IE están fuera del control de los investigadores , situación que provoca una inestabilidad, inseguridad, planteamiento de proyectos

a corto plazo y malestar en general entre los trabajadores mismos, los que a su vez no pueden crear un ambiente positivo para la producción laboral ni en lo cuantitativo, ni en lo cualitativo.

La mayoría de las instituciones de IE tuvieron su aparición en los años setentas, pero también podemos observar que , a principios de los ochentas desaparecieron algunas de ellas (ej.: Fundación Barros Sierra, CENAPRO/INAPRO, CEESTEM, CEMPAE, etc.), sin existir muchas veces causas objetivas y , tal como ya he mencionado, con un efecto negativo tanto en la producción de investigaciones en proceso que automáticamente se cancelaron, como también en una sensación de descontento generalizado en la comunidad de investigadores y trabajadores de la educación.

a) Con respecto a la clasificación de instituciones de IE de Jean-Pierre Vielle, entre las instituciones del sector público, es la SEP la que realiza la mayor cantidad de investigaciones a nivel nacional, generadas en base a las necesidades de planificación y de toma de decisiones internas de la institución. Sus resultados no siempre son dados a conocer al público y la modalidad del proceso laboral de la investigación en general es realizada más con un criterio eficientista (jerarquía piramidal con parcialización de la tareas de investigación), que con un criterio de organización participativa. Recién en los ochentas ha comenzado a oirse más acerca del empleo de la modalidad "participativa", pero mucha veces sólo nominalmente. En el proceso de descentralización se estuvo tratando de promover en las distintas unidades de IE, grupos más o menos independientes de maestros que vayan realizando IE que apoye o asesore decisiones en la educación. Esto , naturalmente topa con muchos obstáculos, sobre todo con el de la falta de preparación teórica y metodológica en el área de la IE por parte de los maestros. De tal manera se van dando por parte de estos a menudo movimientos autogestionarios de formación en IE y de planteamiento de problemas a investigar, lo que a su vez, posteriormente provoca reacciones negativas de parte de las autoridades educativas, con lo que el sistema organizado originariamente entra en contradicción.

b) Otras dependencias oficiales independientes de la SEP también realizan actividades de IE, pero no en tal medida. Están son la SPP, el INET, el INI y la CONAFE. Este sector es también muy lábil por la última aparición o desaparición de entidades que realizan proyectos de IE, tal como fue con el CEMPAE, el CEESTEM (organismo con apoyo oficial), el CENAPRO, etc.

c) Las instituciones de educación superior que realizan actividades de IE son:

- (1) Universidades públicas,
- (2) Universidades privadas ,
- (3) Otras con carácter de coordinación.

(1) Entre las universidades públicas se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de creación en 1979, en la cual se ha seguido realizando IE, aunque no sabemos si es realizada en la misma medida en que se la desarrollaba en el antiguo INIE y en el ex-INP, aun cuando la mayoría de su personal ha pasado a formar parte de la UPN, la que "absorbió" a esos institutos de investigación educativa. Dentro de la UPN se ha ido estructurando en forma muy paulatina la organización de la IE, la que fue considerada una de las tres áreas sustantivas de la institución, junto con la docencia y la extensión y difusión universitarias. Actualmente trabajan 80 investigadores de tiempo completo pero ha tenido que luchar sobre todo con la limitación de no poseer recursos humanos formados para la ejecución de IE. Se puede observar también que los resultados de sus investigaciones, no siempre llegaban a conocerse, los canales de difusión eran en general pocos y "filtrados". Cabe mencionar que desde 1989 se está impulsando un programa regional de investigación educativa y se están realizando reuniones de intercambio. Pero no sabemos hasta qué punto los resultados de las investigaciones llegan al conocimiento público en general, ya que estas informaciones quedan en general subsumidos por las instituciones, quedan como informaciones internas y no se proporcionan en forma abierta y general a la comunidad de la investigación. Lo que tampoco sabemos

es hasta qué punto se les da la posibilidad a los maestros de la UPN el poder participar en mayor o menor medida abiertamente en la realización de proyectos. Los proyectos de investigación se realizan dentro del Depto. de Investigación creado "ad-hoc" y sucede que las investigaciones que se desarrollan gracias a la iniciativa propia de los profesores que consideran necesario investigar problemas educativos concretos o, en general, de su realidad o práctica educativa a menudo no llegan probablemente al conocimiento de las autoridades. Como veremos, esta característica no es única de esta institución, ya que es observable en general en casi todas las instituciones de educación.

En la UNAM se realiza también IE, pero todavía no de una manera organizada en la mayoría de sus dependencias. Se hace IE en forma autónoma y desorganizada por muchos profesores de tiempo completo, no siendo tomados en cuenta o aprovechados los resultados de investigaciones en muchas ocasiones por las autoridades en la toma de decisiones reformas o cambios en los aspectos educativos. Este desinterés hacia la IE en la UNAM también se observa a través del hecho de que la institución misma no ha realizado hasta la actualidad un estudio amplio y profundo de la situación de la IE en sus diferentes instancias.¹

Adelantándonos a la presentación de la IE en la UNAM, nos limitaremos a mencionar las dependencias que demostraron trabajar más en la IE: la Facultad de Psicología, la Facultad de Medicina, la Sría. de Planeación del CCH, el CISE, el CESU, entre otras. Cabe mencionar que el único centro que tiene como función prioritaria la IE junto con la docencia, es en realidad el CISE, en donde se comenzó con esa actividad ya en 1969 con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica.

La Universidad Autónoma Metropolitana es, de las creadas

* Este tema va a ser analizado más profundamente en el Capítulo IV, acerca de la Investigación Educativa en la UNAM, en el cual se tratará de hacer la evaluación y diagnóstico de esta investigación.

recientemente (1973), la que empezó a mostrar mayor interés hacia el estudio social de la educación. Debido al carácter innovador de la organización curricular de esta institución, fue la integración de la docencia y la investigación una de las finalidades prioritarias. Pero, a pesar de este hecho, la investigación quedó relegada a un segundo plano y tomó el mismo aspecto de desorganización respecto al papel que jugaba dentro de la universidad. Nuevamente apareció el profesor que realizaba IE por su propia decisión, sin haber ninguna coordinación institucional ni la real integración de docencia-investigación.

La actual Dirección de IE (originalmente fue Departamento de IE) - el DIE - del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN), creada en 1971, se dedicó a partir de 1975 de lleno a la investigación sistemática de problemas relevantes de la educación nacional con acercamientos teórico-metodológicos relacionados a la realidad socioeducativa del país. Además, el DIE ha comenzado desde 1975 un programa de formación de investigadores en educación a nivel de maestría, con una buena aportación al mejoramiento de la calidad de la IE que se realizaba en el país. Otra de las actividades de valiosa aportación al mejoramiento de la calidad de la educación fue la elaboración de nuevos medios de enseñanza (por ej. los libros de texto gratuito) y el desarrollo de investigación disciplinaria (p.ej. Didáctica de las Matemáticas, de la Lecto-Escritura, etc.)

De las instituciones públicas, hay varias más que fueron apareciendo, en las que se comenzó a organizar la IE como una actividad prioritaria y de relevancia como apoyo para el mejoramiento curricular y de docencia de la universidad. Una de ellas fue el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la que tuvo una época de auge, viniéndose abajo paulatinamente debido a los problemas a los que se enfrentan actualmente la mayoría de las instituciones educativas y que es la crisis financiera generalizada.

En la Universidad Autónoma del Estado de México también se

presentan esfuerzos de organización de la IE, así como también en la Escuela Normal Superior del Estado de México, donde se creó un Centro de IE.

(2) De las instituciones de educación superior privadas, se puede mencionar a la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Monterrey, varios de cuyos integrantes aportaron activamente con su trabajo al PNIIE-CONACYT en 1981 como también en el Congreso Nacional de IE. En esta institución se daba también un movimiento de la organización para la formación de investigadores en educación con el apoyo de la asesoría de varias instituciones.

En el Colegio de México se ha trabajado en la elaboración de nuevos medios de educación, como por ejemplo el Libro de Texto de Ciencias Sociales 1970-1976, en textos acerca de la historia de la educación en México y alrededor de la educación indígena, alfabetización funcional, etc. Es interesante retomar el señalamiento de María de Ibarrola respecto a que en un análisis acerca del Desarrollo y Perspectiva de las Ciencias Sociales en México en 1979, realizado por el Colegio de México no aparece la educación como objeto de estudio de las Ciencias Sociales. El comentario respecto a este hecho es que "tal parece que la IE no tiene todavía un status dentro de las Ciencias Sociales en el país ... (lo que) ...podría ser causa y efecto de la pobreza teórica que durante mucho tiempo reinó en la mayoría de las investigaciones..." (De Ibarrola, 1981:91).

(3) De las instituciones con carácter de coordinación la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha realizado desde 1968 una tarea de coordinación en relación a la planeación de la educación superior en el país. Ha realizado, dentro de este marco, investigaciones relacionadas con sus funciones de coordinación y además aporta desde sus inicios a la publicación y difusión de resultados de investigaciones del sector educativo. Es necesario señalar que esta institución también organiza cursos de capacitación para docentes de otros organismos con lo cual es una más de las

instituciones consideradas como Centros de Formación de Profesores (Morales, 1980:passim). Es así como se observa que la ANUIES se fue transformando desde su creación y ya no es únicamente un organismo que agrupa a rectores y directores de enseñanza superior, sino que es también una institución que realiza IE, aún cuando en la institución misma se pueda observar la presión del estado referentes a las políticas educativas y de financiamiento en el área de la coordinación de las instituciones de educación superior del país.

d) De los Centros Privados, se debe mencionar en primer lugar al Centro de Estudios Educativos (CEE), creado en 1963, con una labor pionera en el campo de la investigación educativa, en una época en la que existían muy pocas instituciones dedicadas a esta área de la investigación. El CEE ha tenido varios méritos en su actividad, ya que no solamente se dedicó al estudio de la problemática educativa nacional, a la evaluación y diagnóstico de la misma, sino que procuró consolidar la práctica de la investigación en la propia institución con la formación de especialistas en IE y también a través del hecho del valioso trabajo de difusión de sus trabajos a través de sus publicaciones. Cabe señalar también la importante tarea que cumplió el CEE en la organización del Sistema de Coordinación de Centros de Investigación Educativa en América Latina dentro del marco de Seminarios de IE en América Latina. El CEE también presentó en 1973 un Programa Latinoamericano para el Entrenamiento de Investigadores en Ciencias de la Educación que no se sabe si ha llegado a funcionar tal como estaba planeado ya con anterioridad.

Otro establecimiento que ha realizado una relevante labor en el área de la IE, sobre todo en la sistematización, elaboración y difusión de datos, ha sido la asociación civil Reuniones de Información Educativa (RIE, A.C.) en donde, desde 1975, dentro de las labores de difusión que abarcan tanto a México como al exterior, en lo referente a la información y publicación de actividades de IE, también se realizaban reuniones, charlas y conferencias relacionadas con las investigaciones desarrolladas en

el campo educativo. Esta labor ha significado un apoyo continuo a la actividad de IE de otras instituciones en cuanto a servicios de información provenientes del banco de datos que el RIE trató de organizar en base a las aportaciones de instituciones educativas diversas y de los inventarios realizados a través de los años por diferentes organismos, tal como ya mencionado. Desgraciadamente estos trabajos como tantos otros que fueron desarrollados para un mejor y mayor apoyo a la Investigación Educativa, han decaído parcial o totalmente como es el caso del RIE que recibió un apoyo permanente del PNIIE.

e) Las instituciones pertenecientes a lo que Jean-Pierre Vielle denominó el "sector externo", han sido creadas generalmente apoyadas por organismos internacionales. Tal es el caso del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) en el que se desarrollan actividades académicas y de promoción prioritariamente en el área de educación de adultos, alfabetización y educación rural al nivel de la educación no formal. Este organismo es una institución educativa internacional "administrada por el gobierno de México al servicio de los países de América Latina y el Caribe". Cuenta con apoyo técnico y financiero de parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

Otra institución de características parecidas, pero no con el área de influencia de la anterior, es el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), en cual se trabaja en el manejo y producción de medios audiovisuales y alrededor de la relación e influencia de la comunicación en la educación.

La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) por su parte, realiza tareas de coordinación de las actividades de las investigaciones de América Latina, como parte de la Asociación Internacional de Universidades (AIU). En realidad no se desarrolla IE, pero sí tiene amplia documentación sobre la educación superior, la que por su parte, no es difundida en la forma en que

sería necesario.

B) RECURSOS FISICOS

Se conoce bastante poco acerca de las condiciones materiales que apoyan a las actividades de IE en las diferentes unidades, según lo reseñan diferentes inventarios y comentaristas de los mismos. A pesar de este hecho, soy de la posición de que las condiciones materiales preponderantes no ayudan o apoyan suficientemente a los maestros o investigadores en sus actividades de investigación. Las causas residen en una desigual distribución del presupuesto público, el que considera a la IE en el último lugar en la mayoría de los casos. Por esta razón la investigación no figura muchas veces ni entre la descripción de las tareas laborales de muchos trabajadores de la educación, ni está pagada en forma suficiente como para incentivar más el desarrollo de la IE.

Se puede observar también que las actividades de investigación se realizan a menudo en ambientes poco propicios para la reflexión y para desarrollar un actividad creativa, por estar abarrotados tanto el personal académico como el administrativo en grandes salas o, por el contrario, muchos investigadores juntos en ambientes demasiado pequeños. Considero importante señalar este aspecto, ya que tanto el ambiente como las condiciones laborales no son consideradas frecuentemente como variables que inciden en la calidad de la investigación, cuando en realidad deberían ser tomadas más en cuenta para una mejor evaluación de la IE.

Los servicios de apoyo para los investigadores son: bibliotecas, hemerotecas, archivos de datos, bancos de datos, computación, copiado, canales de publicación.

En general la situación respecto a las Bibliotecas puede caracterizarse de deficitaria por la aguda y ya crónica escasez de bibliotecas especializadas en educación y por la falta de personal especializado en esas tareas. Como ejemplo de esta escasez se puede decir que existen 4 ó 5 bibliotecas especializadas en el país y todas están en la capital. En los estados existe muy escaso o nulo apoyo de material biblio-hemerográfico en las tareas de investigación, razón por la cual los investigadores , al tener

acceso a una bibliografía obsoleta a menudo deben viajar a la capital para "estar al día" con la información necesaria. Dentro de las tareas de descentralización educativa se debería tomar en cuenta prioritariamente este aspecto en el sentido que no basta ofrecer autonomía en la organización de actividades y en la toma de decisiones a las diferentes unidades de provincia, sino que deben proporcionarse también las facilidades de una infraestructura material adecuada a las necesidades existentes. Respecto a esto, hay que analizar siempre las posibilidades y límites presupuestarios y las de preparación de los recursos humanos a cargo de la organización autónoma y apoyo de la IE en cada unidad de provincia.

Lo mismo puede mencionarse respecto a las Hemerotecas, sólo que estas existen en menor medida aún que las bibliotecas y en general están integradas a estas últimas, presentando pocas revistas especializadas en educación e IE de carácter nacional y menos aún internacional.

Con respecto a los Archivos de Documentos, éstos se dan en muy pocas instituciones; no se encuentran sistematizadas y tampoco a disposición del público lector externo. En muchas ocasiones los resultados de las investigaciones no son entregados a los Archivos, ya sea por falta de organización o por la inexistencia de los archivos mismos, por lo que en esos casos las investigaciones por no ser publicadas quedan inéditas y relegadas al olvido de los cajones de los investigadores.

Esta situación comenzó a mejorar con la existencia del Archivo y Banco de Datos en donde el RIE fue ampliando cada vez más su acervo de información acerca de las actividades y proyectos de IE, además de que fue puesta a disposición de los trabajadores e investigadores de la educación.

Se puede también observar la existencia de Bancos de Datos en el Centro de Investigación Científica y Humanística (CICH) de la UNAM, en el CONACYT (SECOBI) con terminales en varias unidades de provincia. El problema que se plantea a menudo empero, es el costo de la información requerida por estar fuera del alcance presupuestario tanto de los investigadores como de sus unidades. También se plantea el problema de que los mismos investigadores no

están capacitados para hacer uso de ese tipo de instalaciones. Se dieron también varias innovaciones en el sentido de la publicación de índices hemerográficos en educación superior e IE y en especial el IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior y de Investigación Educativa), a disposición de todas las unidades y trabajadores de la educación así como de investigadores que lo soliciten. También se han organizado varios programas de apoyo bibliográfico que en mayor o menor medida han podido mantenerse en vida a lo largo del tiempo. Fue en realidad en la época previa al Congreso Nacional de IE de 1981 cuando se formaron varios grupos para organizar la documentación y la formación de personal como apoyos para la IE y para las Maestrias en las unidades de provincia. Pero poco se supo acerca del destino posterior de estos grupos, suponiéndose que muchos de ellos fueron desapareciendo paulatinamente. A nivel de información hemerográfica y documental extranjera existe el índice ERIC (Educational Research International Center) que proporciona tanto la referencia como un pequeño resumen del contenido de cada artículo demandado, que toda biblioteca especializada en educación debería contener y que paulatinamente, a medida que la comunicación electrónica va avanzando en la educación, van a poseer algunas instituciones para una mejor información para los usuarios de la educación.

Con respecto a la capacidad de computación de las instituciones se sabe bien poco y lo que se conoce es que hay muy pocas que ya utilizan a las computadoras como apoyo de la IE, y las razones son en general ya sea por poseer presupuestos bajos o por no tener personal suficientemente preparado para un real aprovechamiento de la maquinaria. Se da a menudo la situación de la existencia de una infraestructura computarizada, con un aprovechamiento mínimo en la IE y más bien con un uso meramente administrativo en las instituciones educativas. El personal académico se va formando paulatinamente en el trabajo computarizado con lo que se facilita ampliamente la creación de bancos de datos en las diferentes instituciones educativas. Pero largo tiempo va a tener que transcurrir hasta ver los resultados concretos en lo referente a una mejoría en la comunicación de los trabajos en IE de la

comunidad de la educación.

Con respecto a las posibilidades de copiado de material necesario para los investigadores, se topa nuevamente con los obstáculos usuales para todo investigador: pocos aparatos para un uso rápido y eficiente, altos costos para su uso, etc.

Otra característica importante respecto al apoyo proporcionado a los investigadores es la existencia o no de canales de comunicación adecuados entre las instituciones o unidades de IE (por ej. las redes de centros de IE propuestas por Jean-Pierre Vielle hace ya varios años). (Vielle, 1979b: passim). Considera Vielle que "la falta de 'masa crítica' puede significar ... que los centros tienen pocas relaciones entre sí y que el conjunto carece de integración y no alcanza a conformar un 'sistema' de IE" (Vielle, 1979b: 19). Además, menciona que "cada centro, (de IE) para progresar, necesita establecer relaciones más estrechas con los demás". (Ibidem)

Otro aspecto que es necesario observar en el campo de la comunicación es la de la difusión de los resultados de las investigaciones y de las eventuales innovaciones de los proyectos. Esta difusión también es bastante baja en México ya que son pocas las instituciones educativas que disponen de canales de difusión propios. Este es también un factor que incide negativamente en la motivación para los maestros o investigadores para producir artículos o libros resultantes de sus investigaciones.

Entre las instituciones que disponen de canales propios de difusión, distribución y circulación son: los boletines, folletos y libros del CEE desde su creación en los años sesentas y su Revista (Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos) desde 1971, la Revista de la Educación Superior de la ANUIES, los libros y la Revista Perfiles Educativos del CÍSE, los diferentes Cuadernos y algunos libros de temática educativa de El Colegio de México, los Cuadernos de Avances de Investigaciones del DIE/CIEA/IPN, algunas publicaciones del CIESAS/SEP, de la SEP misma, de la Univ. Iberoamericana (Umbral XXI), de la Univ. Autónoma Metropolitana

(Rev. Universidad Futura) y de algunas organizaciones independientes quienes, ante la falta de publicaciones educativas, decidieron crearlas en base al capital propio (Cero en conducta). Están también las diferentes publicaciones de alguna universidades de los estados, tales como el Depto. de Investigación Educativa de la Univ. de Aguascalientes que hace una meritoria labor al publicar las investigaciones educativas de sus trabajadores.

Considero importante mencionar que en los últimos tiempos se observó una conciencia cada vez mayor de parte de las instituciones educativas de la necesidad de publicar los resultados de las investigaciones por lo que, a pesar de la crisis financiera generalizada, se trata de encontrar soluciones alternativas que aporten a un mejoramiento de los canales de difusión y divulgación.

C] FINANCIAMIENTO

La información respecto a este aspecto es escasa, observándose la falta de estudios acerca del origen y destino del gasto en este campo, así como también acerca de los costos de los proyectos.

Las fuentes de financiamiento de la IE son (y fueron en algunos casos, ya que en la actualidad ya no existen) en general las siguientes: la SEP en sus diversas dependencias, el GEFE (grupo con representantes de la SEP, la SHCP y la SPP) y el PNIIE, además de las diferentes universidades quienes tienen su propio financiamiento.

También existen apoyos financieros de fundaciones privadas, las que a su vez se orientan más hacia instituciones educativas privadas.

A nivel internacional, el financiamiento entra a través de órganos tales como la UNESCO, la OEA, UNICEF, OIT y de organismos de algunos gobiernos. (Latapi, 1981:44-45)

En este sentido Latapi menciona, que prácticamente no existe financiamiento mutuo de proyectos entre diferentes centros y que además la comunicación es mínima en ese aspecto.

En general, la información relativa al financiamiento de la IE es muy limitada y, con la excepción de algunos estudios acerca del

financiamiento de la educación (trabajo del GEFE), se puede decir que este aspecto de la IE y la educación no es abordado en absoluto. También es necesario tomar en cuenta la dificultad del cálculo del costo de los proyectos cuando estos son realizados en instituciones que cubren con sus propios presupuestos tanto el pago de los investigadores para la realización de los proyectos como para otras actividades. Muchas veces los criterios de cálculos no son claros y provocan confusiones y vaguedad en el resultado de las estadísticas.

Lo que sí se puede mencionar respecto a este rubro es en cambio que, a partir de 1975 la disponibilidad de recursos financieros para la IE ha ido aumentando y, por lo tanto, la capacidad de las instituciones para realizar IE ha sido cada vez menos difícil. Pero, también es factible observar que este aumento ha sido en realidad en términos absolutos, ya que la relación entre gasto nacional en IE y el gasto federal en educación se ha mantenido la misma y el volumen de la IE sigue siendo bajísimo respecto a lo que se realiza al nivel del sistema educativo en general.

Agregándose a esto último, se observa también que en los últimos años (aprox. a partir de 1981/82) tanto la educación como la IE resultante, sufren la influencia de la crisis financiera y económica del país. No sólo se redujeron drásticamente los apoyos financieros para los diferentes proyectos, sino que las plantas de investigadores se redujeron y en algunos casos quedaron en un estado de "congelación". Esto fue ocasionado por una contracción económica general con una reducción del gasto público, control salarial (únicamente crecimiento nominal de salarios) y con consecuentes altas tasas de desempleo.

De este modo podemos observar y señalar que la crisis económica repercute en todos los ámbitos económicos y sociales del país, con efectos directos en la educación y en los proyectos de IE resultantes.

D) RECURSOS HUMANOS (Personal académico y administrativo)

Este es uno de los determinantes reales de la capacidad de la IE que tiene mayor peso sobre la calidad de la investigación a

realizarse en las instituciones educativas.

Acerca del número de investigadores en educación no hay cifras actuales exactas, pero el PNIIE estimaba en 1981 unos 2000 investigadores dedicados a la IE. Fueron los diversos inventarios los que fueron contabilizando poco a poco a los investigadores, aunque siempre de manera incompleta, por no haber podido llegar a programar ni a realizar un inventario completo a nivel nacional. Así en 1974 se reportaban 379, en 1979 ya eran 762 y en 1978 la SEP informaba de 968 investigadores en educación ubicados en el sector público. En el inventario del CONACYT de 1986 se detectaron 1716 investigadores del área de la educación, de los cuales 477 estaban ubicados en el sector académico y 239 en el sector público. Hay que tomar en cuenta que estas cifras pueden estar sesgadas en el sentido de "translape" de información por parte de las instituciones y también por falta de información por parte de otras. Hasta el momento en que no se haga un recuento generalizado de todas las instituciones educativas de cualquier nivel, categoría o pertenencia, las cantidades no van a ser reales y por lo tanto no se va a poder presentar una panorámica real respecto al estado de la IE en México. Esto en lo referente al aspecto cuantitativo.

En lo referente a la formación de los investigadores, se ha constatado en el inventario de la DGP/SEP en el sector público, [Ver Cuadro 6] que 5% tenía doctorado, 16% maestría, 42% licenciatura, 19% con estudios normalistas y 17% de pasantes. (Latapi, 1981:38).

El Plan Maestro considera que existe, a nivel nacional, aprox. 25% de investigadores en educación a nivel de posgrado. Con respecto al inventario de 1982 en el sector público por otra parte, se observa justamente que 26% de los investigadores tienen posgrado.

Un aspecto muy discutido en lo referente a la formación del personal que realiza tareas de IE es en qué medida aporta su formación en alguna maestría o especialización en educación o eventualmente en IE a un mejoramiento en la calidad y/o cantidad de los proyectos de IE que desarrolla. En este sentido se

realizaron varios estudios entre los que se puede resaltar el de Justa Ezpeleta y Ma. Elena Sánchez (Ezpeleta y Sánchez, 1979) en el que se menciona que las maestrías en educación en general no desarrollan una formación en investigación educativa, con la excepción de unas pocas instituciones con poca experiencia en el área. Es por esto que -hasta ahora- se considera que los planteamientos en cuanto a que los posgrados deben proporcionar la formación en investigación, es realmente teórica, porque en la realidad curricular y de la práctica de la formación, esta no se da.

CUADRO 6: NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS INVESTIGADORES

<u>NIVEL DE ESTUDIOS</u>	<u>No. Investigadores</u>	<u>%</u>
Posdoctorado	8	1.0
Doctorado	81	8.5
Maestría	166	17.0
Especialidad	48	4.5
Normal	80	8.5
Licenciatura	444	46.0
Inferior a Licenciatura	137	14.0
Otros	4	0.5
TOTAL:	968	100.0

FUENTE: Inventario DGP/SEP, 1982.

En general podemos observar que la mayoría del personal ocupado en IE (en forma prioritaria o en forma adicional a sus actividades habituales) llegó a la formación en el nivel de licenciatura, aspecto que podemos encontrar en general en todas las instituciones educativas a nivel nacional. En las instituciones en las que la actividad de IE es preponderante en cambio, se da una mayor homogeneidad en cuanto a la formación académica y hay una proporción similar entre el personal con licenciatura y posgrados.

EJ PROYECTOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA (CONTENIDO DE LA IE)

En general se sabe bastante poco acerca de los "contenidos" de los proyectos de investigación, ya que en general se desconocen los objetivos, sus metodologías, sus hallazgos y sus resultados.

Hemos podido ver que los inventarios realizados hasta ahora en México aunque proporcionan quizá muchos datos en lo cuantitativo, no lo es empero en cuanto a dar un análisis o estudio más profundo de los proyectos de investigación. Hay muy poca variedad en cuanto a la clasificación de las investigaciones. Además estos inventarios son en general recuentos parciales y realizados por diversas instituciones y en diversas fechas en forma totalmente asistemática. No se da en general ni análisis ni un seguimiento de los resultados, lo que sería deseable a fin de poder plantear mejoras y cambios a largo plazo. Los estudios puntuales no pueden dar la posibilidad de construir sobre ellos planteamientos de políticas de investigación educativa. Es por esta razón que la Comisión de Investigación de la Investigación Educativa del Congreso Nacional de IE en 1981 recomendó la creación de bancos de datos similares al del ERIC, existente en los EEUU, para tener centralizados los datos de todos los proyectos de IE con más información cualitativa sobre ellos. Actualmente el plan de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación para América Latina y el Caribe (REDUC), fomentado por el Centro de Estudios Educativos está realizando una tarea gigantesca para ir recogiendo la información de toda América Latina y el Caribe de los proyectos de IE. Esta tarea es quizá demasiado ambiciosa, pero es un acercamiento a una mayor comunicación y difusión de lo hecho en los diferentes países. La ANUIES también está realizando una tarea de organización, difusión y comunicación a nivel regional de los proyectos de IE, aunque lamentablemente estas acciones son a menudo de carácter político y no llega la información a veces a todos, lo que se debería evitar a toda costa dado el enorme presupuesto y energías que demanda este tipo de actividades. Falta en este sentido según mi opinión que esta información se profundice a nivel nacional y que llegue realmente a todo el

personal académico (docentes o investigadores) interesado de los diferentes organismos educativos, independientemente de la institución, grupo, ideología o corriente epistemológica a la que los académicos pertenezcan.

Otra recomendación que esta Comisión hizo en 1981 y que todavía no se retomó es la de que se retome la tradición de hacer Inventarios Centralizados a nivel nacional, al que llamó el "Sistema Centralizado y Permanente de Información sobre Proyectos de IE".

Los inventarios que proporcionaron algo de información respecto a las temáticas de los proyectos fueron el realizado en 1974 en el cual el CONACYT clasificó a 276 proyectos según las diversas ramas de las actividades científicas y tecnológicas de las ciencias de la educación [Ver Cuadro 7] y la distribución por áreas de destino [Ver Cuadro 8]. Esta fue una primera aproximación a la aportación de una mayor riqueza en la información de los contenidos de los proyectos, aunque todavía faltaba bastante para ser en realidad lo que se consideraba como "enriquecedor" en cuanto a los contenidos.

CUADRO 7: PROYECTOS DE INVESTIGACION EN CENTROS SEGUN AREAS DISCIPLINARIAS (RAMAS).

<u>RAMAS DE CIENCIA Y TECNOLOGIA</u>	<u># DE PROYECTOS</u>
Administración de sistemas educ.	82
Psicología educativa	34
Reforma educativa	32
Medios educativos	31
Didáctica	--
Sociología y Antrop.de la Ed.	20
Economía de la educación	17
Politica educativa	14
Matética	13
Historia de la Educación	9
Filosofía de la Educación	3
T O T A L :	276

FUENTE : Vielle (1976:92)

CUADRO 8: PROYECTOS DE IE POR AREAS DE DESTINO DEL SISTEMA EDUCATIVO

<u>AREAS DE DESTINO</u>	<u>NO. DE PROYECTOS</u>
Sistema formal escolarizado	208
Sistemas educativos Extraescolares complementarios, supletorios o suplementarios	---
Educación especial	23
Educación de adultos	3
Educación para el medio rural, indígena o marginal	5
	<u>37</u>
TOTAL:	276

FUENTE: Inventario CONACYT, 1974. / Vielle (1976:106).

En cuanto al otro inventario en que los proyectos fueron clasificados por áreas temáticas es el que realizó la Fundación Javier Barrios Sierra en 1979 en el que se registraron 222 proyectos cuya clasificación ya hemos ejemplificado en el Cuadro 2 de este mismo capítulo. En el Plan Maestro se menciona que este inventario tampoco aportó de una forma bastante profunda en cuanto a los temas concretos de los proyectos, de la amplitud o cobertura o de los niveles o modalidades educativas de las que tratan.

En este sentido tanto la Comisión 9 del Congreso Nacional de IE como el Plan Maestro de Investigación Educativa son de la opinión que el inventario que profundizó más en el estudio del contenido de los proyectos fue el realizado por la Dirección General de Planeación de la SEP en 1981 y que hemos ejemplificado en el Cuadro 3 y en el 5. Además de la clasificación por Área Temática, en este inventario se retomó la tipología de IE del Congreso Nacional, a la que ya hemos presentado en este capítulo a través del Cuadro 4, en la que vimos que predominaba la investigación para la planeación y la instrumental (producción de medios e instrumentos para la educación).

La Comisión 9 del Congreso Nacional de IE considera también que otras maneras de conocer los contenidos de los proyectos de IE es a través de los siguientes estudios:

- a) Estados de Arte
- b) Antologías
- c) Reseñas
- d) Estudios de Caso

a) Los estudios referentes a los "estados del arte" de las diferentes temáticas y modalidades de la IE eran relativamente pocas en 1981 (y lo siguen siendo actualmente todavía), tal como se menciona en los Documentos Base por la Comisión de la Investigación sobre la IE, según la cual los temas que se cubrían eran:

- Educación de Adultos/Investigación Participativa (Anton De Schutter)
- Factores determinantes del Aprovechamiento (PNIIE-CONACYT)
- Efectividad del Maestro (PNIIE-CONACYT)
- Educación y Empleo (PNIIE-CONACYT)
- Alfabetización (PNIIE-CONACYT)
- Teleeducación de Adultos en América Latina (Schmelkes)

Parece ser que esta actividad no fue retomada o realizada a pesar de las "promociones" a su favor. Se propone realizar estos estudios junto con Servicios de Documentación e Información, en base a "Resúmenes Analíticos" por áreas temáticas anteriormente elaborados.

Aunque los "Estados del Arte" no se hayan realizado en la medida en que en 1981 mencionaba esta Comisión, ya hemos mencionado que se están haciendo esfuerzos por diversos organismos por ir recopilando información de lo que se está realizando a nivel nacional. Faltaría -tal como ya mencionado- que este sea un organismo nacional y centralizado que cubra realmente todas las instituciones y que se haga en forma sistemática y con un seguimiento a través de los años.

La tarea de los "Resúmenes Analíticos" por otra parte, la está

realizando la Red Latinoamericana -REDUC- con el Centro de Estudios Educativos.

Una posibilidad también es la que retoman algunas publicaciones sobre educación en nuestro país cuando publican resultados de investigaciones, por ej. la revista Perfiles Educativos tiene una sección de Documentos en la que se pueden retomar los contenidos de los proyectos. Lamentablemente esto no se realiza en forma continua y no todas las publicaciones lo retoman en forma sistemática.

b) Esta propuesta para el estudio de los contenidos de la IE es la de la elaboración de "Antologías Temáticas" las que se supone deberían contener los resultados de investigaciones que normalmente no pueden acceder a su publicación, junto con sus bibliografías exhaustivas, para poder informar al resto de la comunidad que eventualmente trabaja sobre esas temáticas.

Esta posibilidad es interesante y se realiza en algunos de los centros de investigación (DIE-CINVESTAV/CISE/CESU) pero el problema que se da al respecto es que generalmente son publicaciones internas, bastante restringidas en cuanto a la cantidad publicada y en cuanto a su amplitud de difusión para la comunidad de profesores o investigadores interesados en esos resultados.

c) Lo que se llama "Reseñas" son los Informes de Actividades de las diferentes instituciones respecto a lo que se ha realizado anualmente (por periodos) en cuanto a las investigaciones educativas. Son muy pocas las instituciones que hacen una mención más detallada de sus actividades y de los tipos de investigaciones realizadas. En ese sentido podemos mencionar a lo que fue el Instituto Nacional de Investigación Educativa de la SEP, antes de su desaparición) (INIE-SEP, Reseñas de IE, 1962-1972), el Centro de Estudios Educativos en sus avances anuales de los proyectos y en la actualidad se puede mencionar el Programa Institucional de Investigación de la Universidad Iberoamericana el que va ser el formador de los futuros centros e institutos de investigación como perfil organizacional de la UIA. (Muñoz Izquierdo, 1989a) Pero en

la generalidad de los casos estos Informes son realizados de manera intrainstitucional, a menudo no van a detalles en cuanto a los contenidos de las investigaciones sino que son enumeraciones puramente cuantitativas y además ni son publicados, en todo caso los recibe el personal que trabaja en las mismas (aunque hace un par de años por la "crisis" ya no se reproducen los Informes para el personal).

d) Los "estudios de caso" de proyectos de IE es una actividad aún hoy en día poco desarrollada y lo fue de la misma manera en 1981 cuando esta Comisión consideró que sería una actividad aportadora al estudio de los contenidos de la IE. Pero, parece ser que por sus intenciones de evaluación de los proyectos, fue y es una actividad poco practicada en México. Pero es justamente esta una de las actividades que tendríamos que ir desarrollando, a fin de ir conociendo realmente lo que se hace y cómo se hacen las investigaciones, para ir aclarando cuáles proyectos son realmente investigaciones y cuáles no lo son, partiendo de una definición concreta en cuanto a lo que se entiende por IE. Uno de los problemas que se plantea y se planteó en el pasado respecto a los inventarios es si todos los proyectos fueron realmente investigaciones o meros estudios cuantitativos sobre problemáticas de la educación.

Se mencionan como Estudios de Caso el realizado por J.A. Pescador (Pescador, 1979), el de Josefina Laris (El programa de Desarrollo Educativo de la Montaña de Guerrero), un estudio del CEESTEM sobre 10 estudios de caso de desarrollo de la comunidad y del rol de la educación (Latapí y Cadena, 1979). También podemos hacer notar que el reciente Programa Institucional de Investigación sobre Problemas Educativos (INVEDUC) de la Universidad Iberoamericana, bajo la coordinación de Carlos Muñoz Izquierdo retomó esta modalidad al publicar -aunque en forma interna- en la UIA acerca de las "Investigaciones sobre las relaciones entre la educación y el empleo: el caso de México", así como otras publicaciones más acerca de resultados de investigaciones realizadas en la institución. (Muñoz Izquierdo y Almoncid, 1989)

Finalmente, podemos mencionar que en general los contenidos de las investigaciones son poco conocidos y poco difundidos. En la elaboración de inventarios en general no hubo preocupación por ese aspecto (tal como ya lo vimos en la poca variedad de las temáticas de la IE), ya que en su mayoría fueron meramente estudios cuantitativos de la IE y no se profundizó en su análisis ni en su evaluación. Para ahondar en las causas de esta situación, tendríamos que plantear una investigación nueva, cuestión que no plantearemos por lo pronto.

5. IMPACTO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA I RELACION DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA CON LA TOMA DE DECISIONES EN MATERIA DE POLITICA EDUCATIVA.

"...realizar investigación educativa, organizarla, orientarla y difundirla no son tareas sencillas. El éxito dependerá sobre todo de la sensibilidad a los imponderables, de la reflexión sobre la experiencia, del sentido común y de la perseverancia."

Pablo Latapi (1977:68)

El concepto "impacto" es utilizado con diferentes acepciones, por lo que consideré pertinente buscarle en un principio el significado etimológico y enciclopédico: "*impactum*, acción de chocar, derivado de *impingere*: empujar", o sea "choque con penetración" (Enciclopedia Larousse, 1979). Vemos de esta manera que el concepto "impacto" presupone un choque y una reacción consecuente, es algo que tiene implícito el concepto de "acción", tanto en el "ir" como en el "venir".

Dentro del marco de nuestro trabajo nos referimos al "impacto de la investigación educativa", concepto que es manejado por algunos estudiosos como una "repercusión", por otros como el "efecto", o la "trascendencia", se lo relaciona con la "eficacia", con la

"efectividad" , con el "uso", con el "éxito", con la "capacidad", con los "resultados" de la IE. Cabe también mencionar que el utilizar el concepto de "impacto" quiere decir que se da un cierto efecto, que posteriormente deberá ser hasta cierto punto "medido" o "evaluado". O sea que otro concepto que va junto al de "impacto" es el de "evaluación". Si hubo un impacto de la IE, entonces tendremos que realizar una evaluación de los efectos o repercusiones de la IE sobre los diferentes usuarios de las investigaciones.

Vemos de esta manera que la abundancia de términos diferentes para caracterizar a lo que se llama "impacto de la IE" presupone un bajo nivel de conceptualización y una ausencia de un "modelo teórico" compartido por todos. Cabe también mencionar que hemos observado que depende también de qué estructura social, de qué cultura provenga el estudioso para ver una variedad en cómo se maneja este concepto. Por lo tanto para tener más clara la utilización del concepto de "impacto" debemos preguntarnos en primer lugar qué entendemos por él; a quién o quiénes afectaría el impacto; en qué momento tendría un efecto la IE para realmente tener "impacto" y de qué manera se produciría el impacto.

De esta manera consideramos que no tiene sentido -y no es la finalidad de este trabajo- el decidir por una definición única de este concepto. Lo que sí podemos hacer es tratar de describir los efectos o repercusiones que la Investigación Educativa pueda tener dentro del medio en que actúa: sobre la sociedad o lo que se puede designar "la opinión pública", sobre el sistema educativo representado por las autoridades, por los llamados "tomadores de decisiones", hacia los sindicatos del gremio de la educación, sobre las diferentes organizaciones populares, sobre las diferentes clases sociales, sobre determinados grupos, los maestros, alumnos, padres, etc.

Considera Schiefelbein que "todo impacto implica juicios de valor" y menciona que los interesados en aumentar la eficacia (de la IE) se interesan también en medir los efectos: "los que quieren

cambiar las estructuras desean percibir el momento en que ese proceso se ha cumplido" (Schiefelbein, 1981:404).

Vemos que el manejo del impacto de la IE está muchas veces relacionada con la "eficacia" (Muñoz Izquierdo, 1985) o con el "éxito" de la misma (Latapi, 1977). En estos dos casos su empleo quiere decir ya sea que la IE pueda llegar a "...influir en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la educación" (Latapi, 1979:59) o que se plantee el "cómo mejorar la eficacia de la IE?" (Muñoz Izquierdo, 1985:34). Esta "eficacia" está pensada por Muñoz Izquierdo también en referencia a los factores y efectos que la IE puede provocar hacia un posible cambio educativo y social. Considera Muñoz Izquierdo que "...la utilización de los resultados de las investigaciones en educación no dependen tanto de que lleguen a ser conocidos por quienes toman decisiones... (sino) de que, en determinado momento, existan las condiciones objetivas -de carácter político- que exijan el aprovechamiento de dichos resultados." (Muñoz Izquierdo, 1985:35). En general su recomendación es la de no interferir en el proceso natural de los hechos y de que "...la investigación educativa siga gozando de las condiciones y los rumbos de su propia dinámica. (Idem, 1985:33).

Latapi considera a la investigación como "...un proceso sistemático de generación de conocimientos... (con) muchos y complejos efectos." (Latapi, 1977:60) Dentro de ese marco los efectos o los cambios que produzca la IE que se está trabajando, no sólo dependerá de los temas, enfoques y objetivos de los proyectos, sino también de quién sea la persona que investigue, quién se entere de los resultados, quién los retome, además de las condiciones sociales y políticas dentro de la estructura social en la que se manifieste. Cabe mencionar que Latapi equipara el término "éxito" al de "utilidad social", en el sentido de que retoma a la investigación como un "...proceso social, necesario... para la toma de decisiones políticas, pero inmerso en otros muchos procesos de interacción humana y sujeto a coyunturas y casualidades imprevisibles." (Latapi, 1977:61)

Por otro lado, Jean-Pierre Vielle considera que "...las repercusiones de los proyectos dependerán básicamente de su dimensión, del tipo de innovación a que den lugar, de su contexto y del grado de participación que permitan tanto en el desarrollo del proyecto como en el beneficio de sus resultados." (Vielle, 1981a:342). Pero a pesar de que considera a la innovación en los proyectos como un elemento muy importante como generador del cambio educativo, Vielle también toma en consideración que "...las repercusiones de la investigación dependerán de la relación que exista entre el proyecto y el sistema de enseñanza oficial dominante" (Vielle, 1981a:344) y menciona que "...es poco probable que algún tipo de investigación educativa produzca un cambio significativo desde el punto de vista de la innovación." (Vielle, 1981a:351). También menciona la importancia de las condiciones del medio social y la de las estructuras de poder para poder conocer el posible "impacto" de los diferentes tipos de IE, entre los que los de carácter innovador son los que menos posibilidad de impacto tiene por ser "...el mundo de la educación ...uno de los menos permeables y adaptables a la innovación,...(y)...también uno de los más reacios a aceptarla." (Vielle, 1981a:350).

En general podemos observar que los estudiosos de la educación consideran que la posibilidad de que la IE efectúe un "impacto" sobre la realidad educativa y social no depende únicamente de la formación de los investigadores, de los recursos materiales existentes o de la organización de la IE, sino de una serie de elementos que en su conjunto posibilitan la inserción de los resultados de las investigaciones en las diferentes políticas educativas a aplicarse. Lo que sí es posible observar que los estudios coinciden en general en mencionar que uno de los elementos más importantes hacia un posible impacto es la forma y la organización en que los resultados de las investigaciones se aplican y se difunden. El tema de la "difusión" y su consecuente organización es un elemento en común de todos los análisis.

El estudio realizado por Salvador Malo y colaboradores acerca de las políticas para el fomento de la investigación educativa en

México, menciona claramente que la problemática común de la falta de impacto de la IE se debe al hecho de que los resultados de los proyectos no se difunden en forma inmediata a su realización. Cabe mencionar que el concepto que estos analizan utilizan es la equiparación de "impacto" con "difusión", considerando a la difusión como un medio o un canal para ir incidiendo en los tomadores de decisiones quienes son los que deciden las políticas educativas nacionales. Es interesante que el planteamiento de Malo y colaboradores plantea -al contrario de Muñoz Izquierdo- que si es factible y necesario el control y la manipulación externa sobre la organización de la IE para poder "resolver" los problemas que son enumerados como inherentes a la IE.

Es evidente, por lo hasta ahora visto, que los resultados que han tenido los proyectos de IE y la incidencia de los investigadores sobre los tomadores de decisiones no han tenido hasta ahora los efectos esperados, por lo que la política y la práctica educativa nacional van corriendo en forma paralela pero separada: los investigadores por un lado y los políticos de la educación por el otro. No en vano menciona Schiefelbein en un estudio sobre la investigación en América Latina que la mayoría de las decisiones sobre educación dependen de los ministros de educación, por lo que la mayor parte de las investigaciones estaban orientadas inicialmente a influenciar la administración.

Así menciona Medina Reséndiz que "...en nuestro medio la influencia de la investigación educativa en la toma de decisiones políticas se ha debido más a circunstancias coyunturales que a una relación orgánica entre el aparato estatal y las instituciones que la realizan." (Medina Reséndiz, 1984:15). De tal manera, los factores que más han obstaculizado la posibilidad de la influencia de la IE en la toma de decisiones en la política educativa nacional, son el factor político en sí que no posibilita suficiente libertad en la toma de decisiones, además de la estructura excesivamente centralizada tanto de la SEP como de otras dependencias educativas nacionales en general.

En relación a esta situación es interesante mencionar que aproximadamente 80% de la IE realizada en México se lleva a cabo en dependencias de la SEP y cuyo origen es debido a dar apoyo a los funcionarios para la toma de decisiones. Ahora, el 20 % de las instituciones que realizan IE son en general dependientes del aparato público desde el punto de vista financiero, por lo que la independencia y autonomía en la toma de decisiones no es totalmente real. En general la lógica de producción que impera dentro del campo de la IE está determinada por las necesidades que tiene la administración pública a fin de definir políticas, organizar y evaluar en los términos de los fines del proyecto y de la coyuntura políticas que se planteen en el transcurso del desarrollo histórico determinado. Por esta razón son más fuertes las demandas del sector de los servicios educativos que las posibilidades de incidencia de los resultados de los proyectos, los que en su mayor parte están dirigidos y subordinados a las necesidades de la administración educativa nacional.

B) LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM (HISTORIA VIVIDA)

1. LA BUSQUEDA

Este primer punto tiene este nombre porque tal como una modalidad de la investigación es la pesquisa, en nuestro caso comenzó con una búsqueda de la población a investigarse a partir de una enorme incógnita: quién o quiénes hacen IE en la UNAM?; en qué dependencias se desarrolla IE? En un principio se pudieron detectar 12 dependencias a partir de las que participaron en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, pero sin saber quién o quiénes eran dentro de ellas los que realizaban los proyectos de IE. En un segundo momento, se comenzaron a realizar las entrevistas con las autoridades pertinentes y con el personal que fue detectado paulatinamente de que realizaba IE. En general se nos entregaban listas o se nos señalaba quiénes tenían proyectos de IE, pero lamentablemente a *posteriori* pudimos constatar que esas listas o sujetos señalados no eran todos, sino

que quedaban algunos que no eran considerados "convenientes" de mencionar, pero que también hacían investigación educativa. De esta manera adoptamos la práctica de no dejarnos guiar únicamente de la información "oficial", pero de retomar información a través de conversaciones informales por parte del personal académico que íbamos encontrando en los pasillos o cubículos de las diferentes dependencias. Así el trabajo de la "búsqueda" fue bastante ardua y algunas veces sin muchos resultados positivos, pero nos fue enseñando cómo no tiene sentido a menudo el realizar encuestas únicamente a nivel oficial, cuando a determinados sujetos los cuestionarios no les llegan por razones políticas o de desconocimiento.

De tal manera durante la recopilación de datos para el I Inventario he podido observar la existencia de una deficiente o directamente inexistente información dentro de la UNAM acerca de las dependencias y del personal académico que realizaba IE. Vemos así que de parte de las autoridades se daba un relativo o total desconocimiento de quién o quiénes hacían IE y se notaba claramente también que era una actividad académica poco promocionada o inclusive poco apoyada. En general, no existían en ese entonces departamentos o áreas especialmente encargadas de la IE, así como tampoco listados confiables o actualizados de los proyectos que se habían realizado, se realizaban o se tenía planeado hacer.

Claro está que podemos mencionar algunas excepciones, y esto por ejemplo en la Facultad de Medicina donde se contaba -y se sigue hoy en día- con información acerca de quiénes realizaban IE, ya que la Secretaría de Educación Médica tenía un Depto. de Evaluación e Investigación Educativa donde se estaba realizando anualmente un Inventario de los proyectos de IE de la dependencia, actividad que comenzó en 1983 y que siguió con la publicación del I Catálogo de Proyectos en Investigación Médica en 1984 y del II Catálogo en 1985. Los datos recopilados en 1985 estaban ya a disposición para su publicación en 1986, pero lamentablemente por cambios administrativos, de autoridades y por

lo tanto, por diferentes criterios en la política interna, ya no se pudo realizar la publicación de los datos existentes.

Otra dependencia de la UNAM en la que alrededor de 1980 ya se comenzó a trabajar recabando información acerca de quiénes realizaban IE, fue la Secretaría de Planeación del CCH, la que, en el periodo en que se realizaba esta investigación, ya disponía de información acerca de las actividades y proyectos de IE de los profesores de tiempo completo de los cinco colegios de la dependencia aun cuando esta era a menudo incompleta. En este sentido podemos mencionar que se daban a menudo casos de maestros que realizaban proyectos en la llamada forma "personal", la que era desconocida "oficialmente" por las autoridades, razón por la cual muchas veces se perdía información valiosa para efectos de una posible planificación institucional. Pero considero importante mencionar el valor de la tarea que se comenzó a realizar hace tanto tiempo en forma meticulosa y profunda de parte de SEPLAN, ya que no se trataba únicamente de recopilar los datos acerca de los que desarrollaban IE, sino que organizaron varias actividades:

(1) Organización y desarrollo de un Ciclo de Conferencias abierto a todos los profesores del CCH en el que podían presentar sus investigaciones junto con un comentarista de los mismos y con posibilidad de réplica por parte del ponente. Este Ciclo tuvo una duración de un año;

(2) Publicación de "Avances de Investigación Educativa", del cual lamentablemente -por cambios administrativos y de autoridad- aparecieron únicamente tres números. En esta publicación se presentaba a la población del personal académico del CCH y de la UNAM en general los productos de las conferencias del Ciclo arriba mencionado;

(3) Organización y realización del Seminario de Investigación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Método Científico, que estaba dirigido a profesores de Ciencias Experimentales y del Área de Talleres, con sesiones quincenales de presentación y discusión de trabajos de investigación, con la posibilidad muy enriquecedora de intercambiar ideas y experiencias. El Seminario llevó a cabo investigaciones tales como "Dificultades en la

enseñanza y el aprendizaje del método científico y experimental en el bachillerato del CCH", el que fue presentado posteriormente en el Foro del CCH. Este Seminario funcionó desde septiembre de 1981 a 1984;

(4) Otra actividad que comenzó a ser realizada fue el Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, con su primera reunión en 1981 y que anualmente se siguió organizando hasta 1985. Actualmente se va a retomar esta actividad muy enriquecedora para los profesores del nivel medio superior tanto del CCH como en general.

Finalmente me parece interesante retomar lo dicho por una de las personas entrevistadas para efectos de la información aquí detallada quien dijo: " Es de lamentarse que al cambio de una administración en el CCH se cortara este proyecto que estaba creando un verdadero clima o "caldo de cultivo" para la formación de profesores-investigadores." Y es justamente esta característica que estamos viendo que se repite de dependencia en dependencia dentro de la UNAM, en donde se está claramente reflejando esta imagen "sexenal" (de cuatrienio únicamente en nuestro caso) en la que los diferentes proyectos sin ninguna evaluación o consideración de la necesidad de su continuidad, son eliminadas por no ser del "interés" o por considerarla ineficiente o insuficiente para los objetivos de las nuevas autoridades. El proyecto político y personal está por arriba del académico en una institución que debe formar profesionales integrales y capaces en su especialidad.

También cabe mencionar que la detección misma del personal académico que haya estando realizando tareas de IE aparte de las causas arriba mencionadas, también fue dificultosa debido a que pudimos observar tanto durante la aplicación de los cuestionarios como durante las entrevistas, que la mayor parte de los que realizaban IE lo hacían a partir de motivaciones personales -claro está que de tipo profesional- convencidos que la IE era necesaria para el mejoramiento de su docencia, para mejoras en su curricula y no porque era obligatorio hacerla. De esta manera, estas actividades - tal como arriba mencionado- no eran siempre

conocidas por las autoridades ya que no eran consideradas por estos como "necesarias" y por lo tanto no se detectaban los sujetos con facilidad, unicamente a través del método de utilizar "informantes claves" en estilo "cadena", o sea que cada uno nos iba conduciendo a otro. Así pude llegar a encontrar personal académico en dependencias en las que se consideraba que no se hacía en ese entonces todavía IE.

También me parece importante e interesante mencionar que a pesar de los intentos de esos maestros de hacer aplicables los resultados de sus investigaciones o de que se los tomara en cuenta a nivel oficial (por ej. en su carrera curricular, en casos de promociones o concursos de oposición), desgraciadamente la mayoría de los productos quedaban en forma de meros informes en los cajones de los escritorios o en los archivos "muertos". De este modo los resultados no podían llegar a ser conocidos ni por la comunidad académica y menos aún ser aplicados eventualmente a revisión de estudios, a problemas de deserción en las dependencias, carreras o materias, a casos de reprobación y otros que se presentaban y se siguen presentando dentro de la UNAM, pero de las que no se daba conciencia en ese entonces en el sentido de las repercusiones que podía tener el no enfrentarlas a tiempo y el poder aprovechar la capacidad de observar los problemas en forma directa por parte de los maestros, sujetos que cotidianamente viven la problemática de la educación y la enseñanza. El sujeto que realiza IE sin la práctica y la experiencia de la propia docencia, tiene un campo de acción limitado y lo único que hará en realidad es "investigación de escritorio", en la que no puede retomar la riqueza que le proporciona la realidad educativa que lo circunda. Pero podemos agregar que el docente que únicamente enseña en forma mecánica, sin una introspección, análisis y evaluación de su propia docencia, ejerce también una docencia pobre y limitada que necesita de la investigación de su propia práctica docente para enriquecerse y mejorarse.

Aunque se sigue presentando el problema de que los resultados de las investigaciones no siempre son tomados en cuenta para la

evaluación, planificación o -menos aún- para la toma de decisiones en materia educativa, a partir de lo observado y del apoyo que ya se está dando a la IE en algunas dependencias, ya se están recuperando y aplicando -en mayor o menor medida- muchos de los resultados de las investigaciones de los maestros.

Cabe mencionar que los criterios para la selección y aplicación de cada uno de los instrumentos tuvieron que ser elaborados y decididos en la marcha, ya que el terreno de la investigación de los proyectos de IE en la UNAM era prácticamente desconocido, por lo que no siempre se pudieron aplicar los dos cuestionarios en cada dependencia; no siempre los pasos para ir "descubriendo" las dependencias y sus investigadores fueron graduales, sino que se tenía que "saltar" de una dependencia a la otra a medida que se encontraba a los maestros en sus lugares de trabajo para las entrevistas. Además se daban también los casos en que los candidatos a ser entrevistados no se encontraban en el país, por lo que los "entrevistados" fueron tanto los compañeros de trabajo como también los informes de actividades y curricula de los ausentes.

Otro problema que se planteó es la de que muchos maestros/investigadores a los que se entregaron cuestionarios no respondieron ni devolvieron estos posteriormente tal como requerido y esto supongo que se debió a los factores mencionados en el siguiente punto en lo referente a la problemática del "ser observado" por otro, el ser "analizado" y quizá también, el ser "evaluado". Siguiendo en el terreno de lo hipotético, incidieron también factores institucionales, ya que hubo personal académico de algunas dependencias que no quería aportar información o datos a nuestro Centro quizá por razones políticas y de poder que nunca fueron explícitamente planteados, pero que tuvieron como consecuencia el no haber podido acceder a una información más completa acerca de las dependencias. De esta manera podemos observar que no siempre se pueden mantener bajo control los diversos factores que inciden en la realización de entrevistas y aplicación de cuestionarios aunque sean lo más "objetivos"

posibles, ya que ya de por sí el estar ante un sujeto que nos detecta, nos observa y nos interroga acerca de nuestro quehacer académico es un "trastorno" dentro de nuestras actividades cotidianas que puede traer consigo consecuencias desconocidas y por lo tanto un temor a actuar en forma espontánea y abierta.

2. EL ENCUENTRO: PROBLEMAS Y OBSTACULOS EN EL DESARROLLO Y APLICACION DE LA INVESTIGACION

Una de las definiciones que encontramos acerca de lo que es la observación es de que es "...una mirada sobre una situación sin que esta sea modificada." (Ghiglione y Matalon, 1978:11) Esta mirada a la que se refieren los autores tiene una intencionalidad de naturaleza muy general y actúa en el nivel de la elección de la situación y no en el nivel de lo que *debe ser* observado en la situación misma, ya que la meta es recoger todos los datos posibles correspondientes a la situación. Asimismo la referencia a lo que es una encuesta o cuestionario a aplicarse a esta la consideran como "...una interrogación particular sobre una situación en la que se incluye a los individuos... con una finalidad de generalización" (Ghiglione y Matalon, 1978:11). En este caso el investigador interviene planteando preguntas pero sin tener la intención explícita de modificar la situación en la que se encuentra como tal. Claro está que conviene la aclaración que el pensar que el recurrir a la aplicación de cuestionarios o a la observación no modifica la situación es bastante ingenua, ya que de por sí el verse el encuestado enfrentado a una situación diferente y nueva ante un cuestionario y una entrevista desconocidos, cambia su percepción de la realidad que lo circunda, además que incide también en el contenido de sus respuestas la relación especial que se puede dar entre el encuestado y el encuestador. La simple presencia del investigador suscita determinadas reacciones y modifica por lo tanto, la situación misma. "Estar presente en el campo perceptivo del observado es a la fuerza tener un significado para él, es llegar a ser un elemento de su situación" (R. Megniez, L'analyse de groupe. Ed.

Universitaires, Paris, 1967. p. 36). Esta presencia se plantea en el interior del entrevistado, el que probablemente se pregunte a sí mismo: "Por qué está aquí esta persona que me hace preguntas ? Qué es lo que observa? Viene del CISE (al que el encuestado quizá conozca o quizá no); qué querrá saber sobre mí o sobre nosotros? Qué van a hacer con los datos recopilados? Para qué o para quiénes lo van a utilizar? Digo todo tal cual pienso o me reservo ciertos aspectos de lo que me interroga? ..."

Debemos también aclarar que el hecho que se tome a la observación como un método de descripción de la realidad -la que en nuestro caso es la de la investigación educativa en general y en la UNAM en particular- no quiere decir que esa observación sea realizada por el investigador (mi persona) como alguien "neutral" ante esa realidad, sino que por el hecho de que yo misma estoy inmersa y conozco la realidad de la IE en la UNAM, voy a tener que adoptar una determinada posición ante mí y ante los otros, por lo que voy a tomar una *parte activa* en la investigación misma. Es de esta manera que -retomando lo planteado por A.N. Whitehead- considero que todo observador está subjetivamente comprometido con las observaciones que hace, ya que nadie percibe en forma abstracta. Lo que se pone en cada observación es nuestro sentimiento de identidad, nuestras vivencias, nuestra historia, el objetivo que perseguimos, la evaluación que hacemos con el resultado, etc. Es así como planteo que una investigación como esta que en principio quiere explorar la realidad para ver las posibilidades de *mejora y cambio* de la situación de la práctica de la IE en la UNAM, debería ser una investigación activa en el sentido de que los sujetos participantes en el proceso de desarrollar IE en la UNAM deberían estar en contacto para conocer más y mejor su propia realidad para poder *actuar* sobre ella como una vía para posibles cambios. De tal manera considero que la actividad del *observar* no es un simple ejercicio de descripción sino que actúa sobre nosotros durante todo el proceso de investigación, por lo que se utilizan los momentos de las entrevistas, de las discusiones grupales, de las observaciones de los maestros durante la tarea de docencia (formación y actualización de maestros) y por tanto es una tarea en la que estamos inmersos de tal manera que no somos únicamente

observadores-participantes como se pensaría en un primer momento, sino que en realidad somos lo que Duverger llama los "participantes-observadores" (Duverger, 1976), ya que es una actitud de observación constante la que nos guía en esta investigación y en la investigación que seguirá también porque somos parte de la misma como sujeto y objeto: observo y soy a la vez elemento del conjunto observado. Menciona Duverger que en este método existen dos técnicas diferentes: o bien el observador estudia la realidad social (la de la IE en la UNAM) a través de su propia conciencia practicando la introspección, o estudia al resto de los compañeros del grupo al que pertenece, las instituciones en las que trabaja, etc. Por mi parte, considero que es factible el estar "dentro" de la investigación y observarse a sí mismo en ese proceso y observar a la vez al grupo en que está también integrado. Es decir, que uno forma parte del proceso de investigación como investigador e investigado a la vez, ya que se es parte de la comunidad universitaria que investiga lo educativo y que busca en mayor o menor medida mejoras y cambios cualitativos en la realidad de la investigación educativa, la que es diferente a la realidad de la llamada "investigación científica".

El hecho de plantear a la introspección como un análisis de las reacciones personales del observador es algo poco común tanto en la psicología como en las ciencias sociales las que siguieron por bastante tiempo la vía de las investigaciones "objetivas". Muchas veces nos dejamos llevar por la gran cantidad de datos y números a lo que consideramos "objetivo" y cuando se habla de la autoobservación o autobiografía no se la considera dentro del terreno de lo que es "ciencia", aunque se retoman a menudo documentos de memorias o autobiografías para ciertas investigaciones consideradas "serias". A este respecto conviene recordar lo que Devereux señala y que es que "un dato fundamental de toda ciencia social es lo que sucede dentro del observador." (Devereux, 1989:13). Además plantea que la existencia de los llamados "filtros" (tests, técnicas de entrevista, etc.) no eliminan la incidencia de la subjetividad del observador, científico del comportamiento, ni neutralizan la angustia, en todo caso desplazan el lugar del deslinde entre sujeto observado

(objeto) y el observador y posponen el momento en que aparece el elemento subjetivo. Es por esto que Devereux menciona que "...el científico debe cesar de destacar exclusivamente su manipulación del sujeto y tratar de entender al mismo tiempo -y a veces primordialmente- a sí mismo *qua* observador." (Devereux, 1989:21).

Estos pensamientos alrededor de la situación del investigador como observador de su realidad circundante y como observador del sujeto entrevistado, se refieren sobre todo a la situación que yo viví como investigadora y observadora de los otros y sus repercusiones que presentaré en el punto siguiente.

3. EXPERIENCIAS EN LAS DEPENDENCIAS: DEFECTOS Y AUSENCIAS EN LA INVESTIGACION.

Debido a la dificultad de localizar a los maestros que realizaban IE y por el hecho de que muchos de los sujetos entrevistados o a entrevistar no devolvieron los cuestionarios entregados (sobre todo debido a la falta de tiempo de los encuestados, pero en ciertos casos por razones políticas de no "querer" transmitir información acerca de las actividades de investigación de los encuestados mismos), no se pudieron aplicar todos los cuestionarios a los maestros o investigadores que se detectaba que desarrollaban IE. También se dieron casos en que los sujetos no se encontraban en México (por sabático, licencia, etc.) o se encontraban trabajando en otra dependencia por lo que no era posible su localización. Es por esta razón que se tiene únicamente algo más de la cuarta parte de los cuestionarios respecto al total de los sujetos detectados.

Otro defecto que tuvo esta investigación, es de que no se le dio el tiempo necesario para realizar la recopilación de datos de una forma sistemática y metódica, dándole tiempo a la localización personal de los sujetos a entrevistar. Claro está que esto tuvo el obstáculo de que debido a que esta investigación no fue apoyada ni

por ayudantes, ni por estudiantes del servicio social, la localización, la entrevista, la aplicación de los cuestionarios tenía que ser hecha por la misma persona que era la que investigaba, con algunos apoyos eventuales. Por estas razones la característica esencial de esta investigación -como de tantas otras en las instituciones educativas mexicanas- fue la de ser "artesanal", o sea producida casi por entero en forma manual y personal. Esta tarea maratónica tuvo por estas y muchas razones bastantes errores y faltantes aunque por el hecho de haber seguido todo el proceso de investigación en forma personal, se pudieron evitar otros errores en que se incide al participar "extraños" con sus especiales enfoque teórico-metodológicos. Todas estas reflexiones están siendo retomadas empero, para investigaciones futuras.

4. POSIBLES LINEAS A FUTURO

Las entrevistas realizadas en forma personal y directa tuvieron mayor efecto tanto para el entrevistador como para los entrevistados, ya que se daba la posibilidad de profundizar más ciertos aspectos que iban apareciendo a través del diálogo. Por esta razón considero conveniente que en el Segundo Inventario (y sobre todo en el llenado de los cuestionarios acerca de los proyectos de investigación) se proporcione más tiempo a estas entrevistas y -en la medida de lo posible- no se entreguen los cuestionarios a los maestros / investigadores para su llenado personal. Claro que las condiciones materiales y reales son limitadas, sobre todo debido a las cantidades integrantes del universo de población futuro a entrevistar que muy probablemente va a ser bastante mayor que la detectada en el primer período. Es por esta razón que conviene pensar en soluciones alternativas para la detección, entrevista y posibilidades de comunicación con los investigadores y recolección de información acerca de los mismos y de sus investigaciones. Una de estas posibilidades podría ser el de organizar eventos periódicos de Reuniones de Profesores-Investigadores por dependencias y discusión alrededor de la situación de la IE, condiciones, tendencias de la IE en las

mismas. A través de la creación de "círculos de discusión" en cada dependencia, se podría ir reuniendo la información requerida probablemente con mayor facilidad que realizándolo de uno en uno. Estos "círculos" también van a ir posibilitando y mejorando las condiciones de comunicación, de trabajo en equipo, la multi- o interdisciplina, la socialización de los resultados y eventualmente las condiciones de difusión e impacto de los mismos. En el último capítulo retomaremos este tema, ya que se van a plantear propuestas de acción para el futuro, a fin de ir proporcionando una base para la creación de una cierta "masa crítica" de personal académico avocada a la investigación educativa en la UNAM que por cierto ya existe en el terreno de la llamada "investigación científica", pero no así en la educativa.

BIBLIOGRAFIA:

Castrejón Díez, J. (1979), La educación superior en México, Edicol, México. 308 p.

CONACYT-PNIIIE (1981), Plan Maestro de IE (1982-1984), Conacyt, México.

Fuentes Molinar, Olac, (1983), Educación y política en México, Ed. Nueva Imagen, México. 214 p.

Hirsch, Ana (1984), Formación de profesores-investigadores universitarios en México, DGIA-UNAM. 305 p.

De Ibarrola, María (1981), "Investigaciones sobre procesos educativos y estructuras de clases: Reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática sociedad en México", en Documentos Bases del Congreso Nacional de IE, Vol. I, México. pp. 87-120.

Latapi, Pablo (1977), "Reflexiones acerca del 'éxito' de la IE", en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VII, No. 4, oct.-dic., México. pp. 59-68.

Idem, (1980), "El PNIIIE". Revista Ciencia y Desarrollo, No. 3, enero-febrero, México. pp. 61-66.

Idem, (1981), "Diagnóstico de la IE en México", en Revista Perfiles Educativos No. 14, oct.- dic. 1981, CISE-UNAM, México. pp.33 - 50 .

Morales, Sofía Leticia (1980), "Diagnóstico sobre los centros de formación de profesores y su influencia a corto y largo plazo", en Simposio sobre alternativas universitarias, UAM-Azcapotzalco.

Rangel Guerra, A. (1979), La educación superior en México, Jornadas 86, El Colegio de México, México. 146 p.

Vielle, Jean-Pierre, (1980), "Panorama de la IE en México 1979",
en Rev. Ciencia y Desarrollo No. 3, enero-febrero 1980, CONACYT,
México. pp. 45-52.

CAPITULO III :

ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA INVESTIGACION

DOCUMENTAL Y DE CAMPO.

CAPITULO III:

INVESTIGACION DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM (1983-84)

"El hombre que estudia al hombre no es tan fácil como parece. Porque él también ocupa en un universo relativista un espacio psicológico."

Weston La Barre.

Prefacio al libro De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento de George Devereux.

1. METODOLOGIA (Diseño, Plan de la Investigación)

La presente tesis se basa en los resultados obtenidos de dos tipos de metodología de investigación :

1.1 documental: Revisión y presentación de la conceptualización de la Investigación en el área de Ciencias y Sociales en general y en el de la Educación en especial (Investigación Educativa) y todo lo realizado en materia de Inventarios-Diagnóstico de la IE en México y de la IE en si misma;

1.2 de campo: Esta fue realizada en dos etapas:

1.2.1 de carácter exploratorio (que tiene como resultado los Cuestionarios dirigidos a las Dependencias y a los profesores / investigadores de la Educación, el I Inventario de la Investigación Educativa en la UNAM (1983-1984), el Directorio de las Dependencias y de los profesores-investigadores en el campo de la Educación, entre otros.

1.2.2 de carácter diagnóstico (Evaluación de la Investigación Educativa en la UNAM).

1.2.2.1 Análisis cuantitativo de los datos

- 1.2.2.2 Análisis de contenido (cualitativo) de preguntas abiertas del cuestionario.
- 1.2.2.3 Establecimiento de relaciones entre los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos para obtener una panorámica aproximada de la situación de la IE en la UNAM durante el periodo 1983-1984.
- 1.2.2.4 En base a los datos y la panorámica obtenida, proponer ciertos lineamientos posibles de acciones a realizar a fin de que la IE pueda llegar a incidir en la política académica de esta institución de tal manera que se pueda aportar a un mejoramiento en la calidad de la formación del personal académico y, eventualmente en la enseñanza que se imparte en la misma

2. UNIVERSO DE TRABAJO

El universo que he tomado en cuenta para la recopilación de datos fue entre el personal académico de la UNAM, ya sean los profesores/docentes, los investigadores, los técnico-académicos o también los tesisistas del nivel de posgrado, aunque esto último en mínimo número.

El método de "descubrimiento" de los que realizaban IE fue variado, ya que la forma tradicional, o sea, el de entrevistar a las autoridades y preguntarles quiénes hacían IE, no dio resultados por las razones que desarrollamos en la sección 4 de Recopilación de Datos. De esta manera, se utilizaron los siguientes medios de "detección" e información:

- Por listados de algunas autoridades;
- Por catálogos de algunas dependencias;
- Por productos/subproductos (artículos, libros, etc.);
- Por referencias biblio- o hemerográficas;

- De "puerta en puerta";
- Por "cuates" (la llamada "trenza").

Los datos referentes a la Investigación Educativa son recogidos de las dependencias de la UNAM en las que fue detectado entre 1983-1984 que se realizaba Investigación Educativa y las que fueron un total de 33 dependencias del nivel medio superior y superior. De estas, 32 dependencias pertenecían al nivel de educación superior y una al nivel de enseñanza media superior (CCH).

Las dependencias en las que fueron realizadas las entrevistas, y aplicados los cuestionarios, ya que se había detectado en ese entonces que se desarrollaba en mayor o menor medida proyectos de IE, fueron las siguientes:

FACULTADES (12):

- Arquitectura
- Ciencias
- Ciencias Políticas y Sociales
- Contaduría y Administración
- de Estudios Superiores Cuautitlán (FES-C)
- Filosofía y Letras
- Ingeniería
- Medicina
- Medicina Veterinaria y Zootecnia
- Odontología
- Psicología
- Química

CENTROS (5):

- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)
- Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)
- Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES, antes CLATES)
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)

Centro Universitario de Investigaciones, Exámenes y
Certificación de Conocimientos (CUIECC)

DIRECCIONES GENERALES (2):

Dirección General de Orientación Vocacional (DGOV)
Dirección General de Planeación (DGP)

COORDINACION DE HUMANIDADES (1):

Departamento de Estudios Educativos (DEE):
actualmente su personal está integrado al Centro
de Estudios sobre la Universidad (CESU).

ESCUELAS (4):

Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP)
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO)
Escuela Nacional de Música (ENM)
Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS)

INSTITUTOS (4):

Instituto de Investigaciones Económicas (IIE)
Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ)
Instituto de Investigaciones en Matemáticas
Aplicadas a Sistemas (IIMAS)
Instituto de Investigaciones Sociales (IIS)

ESCUELAS NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES (ENEP) (4):

ENEP - Acatlán
ENEP - Aragón
ENEP - Iztacala
ENEP - Zaragoza

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES -CCH- (7):

Centro de Cooperación e Intercambio
Sria. de Planeación (SEPLAN)
Unidad Azcapotzalco
Unidad Naucalpan
Unidad Oriente

Unidad Sur
Unidad Vallejo

Los profesores/investigadores detectados durante el periodo 1983-84 fueron aprox. 470 y los proyectos de investigación fueron 583. Las investigaciones que se encontraban "en proceso" fueron 244 (42%), los "terminados" fueron 318 (54.5%), los "interrumpidos o truncos" 12 (2%) y los proyectos con datos incompletos o desconocidos fueron 9 (1.5%).

3. TIPOLOGIAS Y TEMATICAS DE INVESTIGACION

En un principio al hacer el diseño del cuestionario a aplicar al maestro/investigador, se decidió tipificar a la IE en las seis categorías en las que tanto la SEP como el CONACYT habían realizado sus inventarios. De tal manera que en el I Inventario de la IE en la UNAM se clasificó a la IE de la siguiente manera:

1. Investigación de la IE
2. Investigación disciplinaria
3. Investigación para la planeación
4. Investigación instrumental
5. Investigación alternativa
6. Investigación documental

Esta es la tipología que en un principio elaboró Jean-Pierre Vielle y que fue adoptada posteriormente por el *Educational Review and Advisory Group* (ERRAG) del *International Development Research Center* (IDRC) de Canadá y que fue también propuesta para su aplicación en un Congreso Internacional. (Vielle, 1980)

A nuestro cuestionario le agregué una categoría abierta ("Otro"), para el caso que se presente algo imposible clasificar.

Ahora, en el momento de realizar el I Inventario de los proyectos detectados, el criterio para clasificar los tipos de investigación ya no fue el mismo, ya que lo consideré no adaptado a los

requerimientos de un Catálogo que esté en forma real y activa a disposición del personal académico interesado en saber quién hace IE y en qué trabaja, para que no sea otro más de los Inventarios elaborados para efectos "burocráticos" o de "conteo" de la cantidad de proyectos o de investigadores. Es por tal razón que decidí no plantear para efectos del Catálogo los "Tipos" de IE, sino más bien las "Temáticas" que abordaba, basada en los Objetivos de cada proyecto. Ya que la finalidad era de que el Catálogo sirva de apoyo y de comunicación entre los investigadores, la gama de Temáticas fue la más amplia posible. Para esos propósitos se desarrollaron 99 Temáticas en total, producto de los intereses e inquietudes del universo de población detectada e investigada. (Ver Theesz, M. Catálogo de Proyectos de Investigación Educativa en la UNAM, 1987:XIV-XVI/127-134)

Claro está que estas 99 categorías podían haberse reducido en número, pero las consideraciones de la clasificación estaban dirigidas hacia el usuario, o sea para el maestro/investigador interesado en conocer más de cerca la especialidad del resto de la comunidad y no para efectos de hacer una clasificación lo más "científica" posible únicamente para uno mismo como investigador.

Así es como la clasificación primera fue reemplazada entonces para efectos del Catálogo por otra mucho más amplia, pero tal como ya lo hemos mencionado y fundamentado en el Capítulo I (punto 4.3), veremos a su vez en el Capítulo IV cómo esta clasificación fue posteriormente reemplazada por otra también. (Ver Cap. IV, Punto 3.1.7 "Tipos y Temas de de Investigación Educativa y Gráficas correspondientes: IV-XI y ss.) De esta manera podemos ver que lo que en un principio parecía algo muy sencilla, resultó algo complicado y quizá para algunos "tortuoso", pero todo esto es parte de un trabajo hacia la búsqueda de ir mejorando la metodología de trabajo aplicada a cada una de las investigaciones que estamos desarrollando y no a la aplicación mecánica de las metodologías.

4. INSTRUMENTOS APLICADOS (RECOPIACION DE DATOS): (Cuestionarios, Entrevistas, Documentos, Observación)

A) Cuestionarios

En todas estas dependencias fueron aplicados dos tipos de cuestionarios: (1) uno dirigido a las autoridades de las dependencias donde se suponía se realizaba IE y (2) otro dirigido a cada uno de los maestros/investigadores que desarrollaban o desarrollaron IE.

(1) El cuestionario para cada dependencia tenía como finalidad recabar información en general acerca de la IE en la dependencia en cuestión, su organización y los recursos (tanto humanos como materiales) con los que se contaba.

(2) El segundo cuestionario enfocaba hacia la realización de la investigación por los maestros/investigadores tomando en cuenta las siguientes variables:

a) Características personales/académicas y laborales: Sexo, Edad, Escolaridad, Formación Profesional, Tipo de Contratación, Distribución del Tiempo de Trabajo, Idiomas utilizados en la actividad de investigación, Experiencia en IE en la UNAM y fuera de ella, así como actividades de investigación en otras áreas que la educativa.

b) Características de los Proyectos de IE:

1) Nombre de proyectos

2) Objetivos de los proyectos (Pregunta abierta)

3) Características (Preguntas abiertas)

Universo de estudio

Metodología

Producto(s) final(es)

4) Tipo de Proyectos:

Investigación de la IE

Investigación Disciplinaria

Investigación para la Planificación

Investigación Instrumental

Investigación alternativa

Investigación Documental

Los criterios de clasificación para esta tipología fueron retomados de los inventarios realizados por la SEP y el CONACYT a nivel nacional con la finalidad de poder establecer posteriormente comparaciones entre los mismos y evitar de esa manera la disparidad y enorme variedad que prepondera en general en este campo.

5) Estados de avance de los proyectos

En proceso/Terminada/Trunca/Cancelada

c) Evaluación de la investigación: Difusión de los resultados, Opinión sobre la IE realizada en la UNAM, Impacto de los proyectos en la toma de decisiones o en materia de política educativa, Obstáculos para la realización de IE, etc.

Estas preguntas fueron abiertas. Posteriormente voy a retomar las observaciones y análisis correspondientes respecto a estas interrogantes.

B) Entrevistas

Las entrevistas planeadas y después aplicadas tenían en un principio el objetivo de interrogar en primer lugar a las autoridades -en lo posible- de las dependencias detectadas, así como también observar sus actitudes respecto al tema en cuestión: la Investigación Educativa como una parte de las actividades académicas de los profesores e investigadores, para después interrogar a los sujetos involucrados directamente en la actividad del investigar lo educativo. Pero, posteriormente, viendo que la mayoría de las autoridades ignoraba el estado de la IE en sus propias dependencias, no tenía información de cuántos y quiénes realizaban IE y, hasta cierta medida en algunos casos, no consideraba de "valor" muchos aspectos de la IE, se decidió seguir la detección del universo posible a entrevistar a través de la metodología arriba mencionada, es decir con la utilización de "informantes claves" y de ir "de puerta en puerta". Pero, a pesar de la intención de querer tomar en cuenta a la mayor cantidad

posible de sujetos que realizaban IE, a *posteriori* se detectaron más maestros e investigadores quienes -por una razón u otra- no fueron incluidos por no ser conocida su actividad de investigación. Justamente por las razones del desinterés (y en algunas ocasiones hasta de censura) por parte de las autoridades, el personal académico no mencionaba oficialmente sus actividades de investigación, por lo que los resultados de los mismos quedaban en general en poder de sus autores y no eran retomados para efectos de retroalimentación de la institución para cambios futuros en cuanto a mejoras curriculares o para la planificación futura de las actividades académicas.

Al inicio de la investigación se elaboró una CEDULA DE ENTREVISTA en la que se incluían los indicadores de las siguiente variable a considerar para la elaboración del Diagnóstico de IE en la UNAM.

VARIABLES:

1. Características de la dependencia en la que se realiza IE (a través del primer cuestionario).
2. Características de los investigadores (a través del segundo cuestionario).
3. Tendencias o prioridades en las investigaciones.
4. Condiciones materiales de producción de las investigaciones.
5. Evaluación de las investigaciones.

Los indicadores de estas cinco variables fueron los siguientes:

1. Características de la dependencia:
 - Ubicación en la UNAM
 - Antigüedad
 - Objetivos
 - Relación con otras dependencias de la UNAM y fuera de la UNAM
 - Estructura formal
 - Planeación de las investigaciones (proyectos)-Prioridades-
 - Número y nombre de los investigadores
 - Tiempos posibles del personal académico para la dedicación

a las actividades investigativas

- Presupuesto para las investigaciones
- Situación laboral del personal de investigación
- Infraestructura: Biblioteca, Centro de Documentación, Computadoras, servicios de apoyo (secretarías)
- Apoyo administrativo
- Publicaciones

2. Características de los investigadores:

- Nombre
- Sexo
- Escolaridad
- Formación en investigación
- Tipo de contratación laboral, Categoría
- Antigüedad
- Proyectos de investigación (cantidad, títulos, duración)
- Años de experiencia en IE
- Asesorías
- Equipos de investigación
- Publicaciones

3. Tendencias o prioridades en las investigaciones:

- Criterios para realizar investigaciones
- Objeto de estudio de las investigaciones
- Orientación teórico-,etodológica de las investigaciones
- Estado y Duración de las investigaciones
- Futuras investigaciones
- Eficacia de los proyectos.

4. Condiciones materiales de producción de las investigaciones: (Se refiere a la organización social del trabajo de investigación, a los apoyos y organización institucionales)

- Organización de la investigación. Apoyos (Departamentos, Divisiones, etc.)
- Problemas u obstáculos en la realización de las investigaciones. Causas.
- Líneas de investigación; vinculación entre proyectos.

- Discusión y aprobación de los proyectos
- Coordinación de la actividad de investigación
- Capacidad de investigación: Recursos Humanos, Administrativos y Materiales.
- Mecanismos de difusión de las investigaciones.
- Eventos para socializar los avances de investigaciones.
- Programas de Asesorías.

5. Evaluación de las investigaciones:

- Evaluación de los mismos proyectos (Coherencia interna):
(Este aspecto está pensado realizarlo en una tercera etapa).
- Difusión de resultados parciales y acabados. Su impacto social.
- Aplicación de los resultados (por ejemplo: generación de metodologías, de prácticas educativas, mejoras y cambios curriculares, etc.)
- Influencia de sus resultados en la toma de decisiones de políticas educativas en la UNAM.

Esta Cédula que aquí se ha descrito sirvió como base para la elaboración de los cuestionarios correspondientes, pero a medida que se elaboraban los mismos, algunos aspectos que se planteaban en la Cédula en un principio, no se aplicaron posteriormente en los cuestionarios, sobre todo por razones de tiempo y de la gran cantidad de universo a entrevistar.

De tal manera se pensó en una Tercera Etapa en la que se haga un estudio más profundo del análisis de los proyectos de investigación y de la formación de los maestros o investigadores en lo relativo a lo teórico-metodológico en las investigaciones. Otro aspecto que se retoma -aunque en forma muy indirecta- son, en lo referente a la formación de los maestros en IE, las dependencias en las que tienen la posibilidad de irse formando a través de la práctica misma, o sea al estar realizando en forma guiada y asesorada un proyecto de investigación. En este sentido, como este Diagnóstico debería comprender no sólo a las

dependencias de la UNAM en las que se desarrollan proyectos de investigación, sino también a las dependencias que forman a los futuros investigadores, un aspecto que deberá plantearse en forma más profunda en el futuro, van a tener que ser los programas académicos de los posgrados (nivel de Maestría o Doctorado) de las diversas Facultades de la UNAM en las que habría la posibilidad de elaborar proyectos de investigación de lo educativo. Así se anotarían los siguientes indicadores de esta variable respecto a la Formación en Investigación Educativa de los Maestros:

- Las Maestrías y su papel para la Formación en IE;
- La IE en las Tesis de Grado y Posgrado;
- Centros de Investigación en las Facultades y Escuelas y su papel en la formación académica.

C) Documentos

Otro de los instrumentos aplicados para la recopilación de datos (a través de los productos de investigaciones, publicaciones hemero- o bibliográficas con los nombres de los académicos investigadores) fueron los documentos que se iban encontrando en las diferentes dependencias a medida que se las iba detectando, pero en primer lugar fueron los datos recuperados por medio de los Documentos Base del I Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981 y luego los Informes de Actividades de la UNAM de varios años anteriores a 1983 y los Censos de la UNAM de los años 1981/1983.

D) Observación

Considera Selltiz que la observación es un instrumento primordial de la investigación científica. Además plantea que se convierte en técnica científica en la medida en que: "...1) sirve a un objetivo ya formulado de investigación; 2) es planificada sistemáticamente; 3) es controlada sistemáticamente y relacionada con proposiciones más generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes y 4) sujeta a comprobaciones y controles

de validez y fiabilidad." (Selltiz et al, 1973:229) Menciona que quizá el mayor valor de esta técnica es que hace posible obtener la información del comportamiento tal como ocurre.

Pero en este sentido podemos plantearnos de que el "comportamiento tal como ocurre", en realidad es imposible describirlo, ya que tanto el sujeto observado como el que observa pone algo de sí mismo durante el proceso de la observación, por lo que no existe un "reflejo perfecto" de un comportamiento. La actividad de la observación que se ha realizado en esta investigación fue hecha en forma paralela a las entrevistas realizadas a los maestros/investigadores detectados. Algunos eran ya sujetos conocidos de la entrevistadora, otros eran desconocidos; algunos provenían de dependencias reconocidas como intervinientes en actividades de investigación educativa y para otros estas tareas eran realizadas aun de manera incipiente. Para algunos la institución de la cual provenía la entrevistadora/observadora (o sea mi persona) era ya conocida -y a veces prejuugada- y para otros era poco o nada conocida. De tal manera que el universo en el que se desarrollaban las entrevistas y las observaciones era bastante heterogéneo, por lo que se pudo recuperar una amplia y rica información. Debido a que este estudio fue en un principio de carácter exploratorio, los procedimientos de observación fueron guiados a partir solamente del problema planteado con un alto grado de flexibilidad, adecuándose a las diferentes situaciones a las que la entrevistadora/observadora se veía enfrentada.

De todas maneras, aun cuando se trate de una observación no estructurada y altamente flexible, ya que se realizó como un apoyo a las entrevistas y aplicaciones de los cuestionarios a los maestros/investigadores, en general es conveniente tomar en consideración los siguientes planteamientos en toda investigación:

- (1) Qué quiero o necesito observar?;
- (2) Cómo recoger esas observaciones;
- (3) De qué manera puedo hacer que se ajusten lo más posible a la "realidad"?;
- (4) Qué relación existe entre el observador (investigador) y el observado y de qué manera puedo tener conciencia y controlar los límites de la misma?

Tomando en consideración en mayor o menor medida estas interrogantes que me planteo en el principio de este estudio, es importante que no me ajuste únicamente a ellas, pero que trate de ver más allá de las mismas también. No debemos perder de vista que "los investigadores deben considerar la educación con ojos nuevos y no sólo desde fuera, sino a través de todas las observaciones y de la interacción de quienes participan en la misma." (E.King, 1989:397).

La observación es una de las técnicas retomadas dentro de los métodos cualitativos en la investigación educativa. El acercamiento cualitativo a lo educativo puede realizarse a través de la llamada investigación básica o la aplicada, dándose actualmente una gran discusión de hasta qué medida usarse únicamente métodos cualitativos en la investigación educativa (Investigación cualitativa *versus* investigación cuantitativa) y hasta qué medida es más conveniente enriquecer las investigaciones tanto con métodos cuantitativos como con los cualitativos, tal como es el caso en esta investigación. En este sentido podemos mencionar que se está dando una tendencia cada vez mayor de parte de los investigadores de lo educativo de resistir la tiranía del llamado "dogma metodológico" (cfr. Howe, 1988), para ir acabando paulatinamente con el enfrentamiento de lo cuantitativo con lo cualitativo.

5. Propuestas metodológicas de mejoras del instrumento

A partir de las experiencias tenidas a lo largo de esta investigación, considero que es necesario -a efectos de realizar un segundo inventario y seguimiento de la población detectada en esta primera- evaluar los instrumentos aplicados y mejorarlos según los resultados obtenidos. De tal manera los cuestionarios deben aplicarse en forma personal, directa y con más tiempo para las entrevistas. Se deberá seguir un cierto "Diario de campo" que nos conduzca en el proceso de observación del medio, entorno, ambiente durante las entrevistas, fijando de alguna manera de antemano los aspectos prioritarios que queremos observar. También

es conveniente realizar estudios más profundos de la "calidad" de las investigaciones realizadas por la población entrevistada o por un segmento de la misma (eventualmente como "estudio de caso"), lo que es prácticamente desconocido en nuestro medio, tanto quizá por desinterés de los investigadores o justamente debido al carácter problemático que pueda tener al aplicarse dentro de nuestro medio. Otro aspecto que es conveniente revisar es el universo existente, el que se ha constatado durante y después de la investigación que existe mayor cantidad de población que desarrolla investigación educativa y la que por una u otra razón ha quedado fuera de este estudio. Debemos ir generando instrumentos de detección con un espectro cada vez más amplio y a la vez más precisas. Es importante en todo investigador que tenga flexibilidad y creatividad en la búsqueda y que las herramientas que utilice no sean a la fuerza y únicamente las tradicionales. Debemos ir educándonos y formándonos en la creación de métodos y construcción de técnicas alternativos a los existentes a fin de que nuestro mundo investigativo se vaya también extendiendo cada vez más.

CAPITULO IV :

RESULTADOS: LA INVESTIGACION EDUCATIVA

EN LA UNAM (1983-1984)

CAPITULO IV

RESULTADOS:

LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM (1983-1984)

"Seria una tragedia que la indagación educacional subsistiera dividida entre las que operan desde dentro mediante una investigación bien concebida y dictada por nuestras actuales presuposiciones educacionales, y, por otra parte quienes critican desde fuera, trabajando intuitivamente en cuestiones básicas más allá de la escuela, pero cruciales para ésta."

Jerome S. Bruner.

"El rol del investigador como consejero de quienes elaboran la política educativa" en Dockrell y Hamilton (1982:41).

1. LA UNAM Y LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

En las décadas de los setentas y ochentas, la institución universitaria fue cambiando drásticamente debido probablemente a la política liberal del Estado el que hasta en los años sesenta apoyaba una mayor apertura en la matrícula universitaria, ya que en ese entonces todavía consideraba que la educación repercutía directamente sobre el Producto Interno Bruto (PIB). Esta situación es la que se dio en el caso de la UNAM donde se comenzó a presentar un significativo aumento de la población universitaria (del ciclo Bachillerato y de Licenciatura) primero durante la década 1950-60 (de 143%) para después ser mucho mayor en la década de los setenta en que el crecimiento fue de 183 %. Cabe mencionar que en 1990 el crecimiento disminuyó considerablemente, ya que sólo hubo un aumento de la población escolar del 41.5%, situación

que puede ir transformándose en problemática en el futuro, pero que en este momento no se plantea en este estudio retrospectivo. Vemos de esta manera que , debido a la orientación desarrollista que preponderaba en el Estado a partir de 1945 se planteó una relación lineal del desarrollo en lo educativo respecto al progreso y al desarrollo económico. Fue en la UNAM donde se presentó con mayor fuerza el aumento de la población escolar y , por lo tanto, el problema que se presentó en consecuencia, fue la aparición de la masificación. (cfr. Guevara Niebla, 1986). El hecho de que en tan corto tiempo se haya casi duplicado el número de estudiantes, provocó en forma inesperada en la UNAM un considerable desequilibrio que tuvo una incidencia directa en varios aspectos de la estructura de la institución universitaria -hasta entonces- más grande y más prestigiada de México. Los cambios que se operaron en la Universidad fueron estructurales , ya que decidieron su modalidad para su futuro funcionamiento, a pesar de que la situación de la "masificación" repentina de los setenta ya no se plantea en la actualidad. Los cambios que se presentaron a consecuencia de la masificación y que siguen incidiendo en la actualidad , pueden resumirse en estos aspectos:

(1) un fuerte crecimiento del aparato administrativo y burocrático con un aumento del personal de confianza respecto al personal administrativo de base;

(2) repentino aumento de contrataciones de personal académico de tiempo completo, con la aparición de la figura del maestro "por asignatura" en contraposición a la del "profesor de carrera";

(3) repentinos y diversos cambios en el perfil sociológico de este nuevo personal académico docente: (a) un promedio de edad menor a la antes existente; (b) el trabajo en la UNAM era prácticamente el único con el consiguiente aumento de las cargas de docencia, por lo que se dio dependencia económica en forma directa; (c) disminución en la antigüedad y experiencia de la práctica docente; (d) la formación académica del profesorado se redujo en su gran mayoría a pasantes o licenciados. De este modo la figura del "catedrático" que iba a dar algunas clases por pocas horas, al margen de su trabajo profesional, casi desapareció ante la necesidad de cumplir con la repentina demanda educativa, lo que

provocó otro cambio que sigue en la actualidad incidiendo en la estructura de nuestra universidad:

(4) se provocó un cambio cualitativo en relación al cumplimiento de las funciones investigación-docencia-extensión así como también en lo relativo al contenido curricular en las diferentes carreras. Esto último se explica en cuanto a que el maestro experimentado tanto en lo profesional como en lo docente, tenía claridad en cuanto a las necesidades de enseñanza para la formación del futuro profesional, no así el maestro recién egresado y sin la experiencia de la práctica profesional. Y respecto a las funciones investigación-docencia-extensión, por la estrecha relación que el catedrático tenía con el sector del trabajo y de la producción, la orientación de las investigaciones eran aplicadas a la realidad profesional y en cambio el "nuevo docente" o el llamado "académico profesional" favorecía las áreas básicas para fines de su investigación y su consiguiente integración en los contenidos curriculares. Esto se puede plantear también como un alejamiento del maestro respecto a realidad circundante y a una tendencia a disociar la Teoría de la Práctica, con su correspondiente incidencia en la docencia y en la investigación.

Podemos plantear entonces, que a consecuencia de este proceso de masificación que tuvo su cúspide entre 1970 y 1980 y que provocó un cambio cuantitativo y cualitativo en la planta docente, se presentaron los siguientes problemas que incidieron directamente en la calidad de la enseñanza y de la investigación en la UNAM:

- los nuevos maestros no dominaban todavía los contenidos curriculares de igual forma que los "catedráticos", por lo que el contenido de la enseñanza tenía a menudo poca o ninguna relación con el campo profesional por no haber ejercido casi la mayoría de los nuevos maestros nunca su práctica profesional;
- debido a la superpoblación de los grupos en las aulas, la relación maestro-alumno -que antes era de diálogo directo- resintió un distanciamiento, por lo que el alumno ya no tenía delante suyo el llamado "modelo profesional" y las relaciones eran impersonales y poco

propiciadoras de discusiones académicas;

- Las cargas de docencia (demasiadas horas de docencia, con pocas horas liberadas para preparar las clases, demasiados grupos) del maestro de asignaturas fueron aumentando por lo que la enseñanza se volvió una actividad cotidiana y mecánica y no una actividad amena y creativa;
- Por las razones ya mencionadas, las posibilidades de los profesores de asignaturas (aún actualmente aprox. el 70% del personal académico de la UNAM) quedaban prácticamente relegadas, por lo que supuestamente era el personal de carrera (actualmente todavía el 9.5%) el que realizaba investigación y podía formar a sus alumnos en la investigación (además de los investigadores para los cuales era tarea prioritaria y casi exclusiva).

Estos factores fueron -además de la crisis económica que se presentó en la década pasada, del debilitamiento gremial, de la disminución del presupuesto por parte del Estado y otros más- los que provocaron una disminución de la calidad de la enseñanza y una formación profesional ya no tan prestigiada como antaño.

Pero, un aspecto que comenzó a presentarse en la UNAM después y a consecuencia del proceso de masificación, es que el *nueva maestra* o el llamado *académica profesional* comenzó a jugar un papel crucial en el sentido de que comenzó a plantear una preocupación por el desarrollo académico de la Universidad, lo que potencialmente representaba una posibilidad de que con su trabajo e interés fuera factible el elevar la calidad del trabajo académico.

2. LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dentro de toda esta panorámica que hemos presentado de la situación de la educación en la UNAM, cabe mencionar que la Investigación Educativa ha tenido una aparición muy paulatina y fue un personaje poco conocido y poco aceptado. Pero esta situación no es algo fuera de lo común porque lo mismo se presentó

también en otros países fuera de nuestro continente en los que la educación tuvo grandes dificultades para ser reconocida como campo adecuado de investigación dentro de las universidades. La Educación como campo de estudio tuvo su aparición en las universidades alemanas a fines del siglo XVIII con la introducción de cursos sobre Educación. Durante mucho tiempo no se realizó investigación empírica alguna en el campo de la educación y en el orden de las prioridades universitarias la investigación de lo educativo ocupaba el más bajo rango. En general, donde más investigación se desarrolló acerca de lo educativo fue en la Psicología y por esa razón hubo una tendencia a confundir la Educación como materia universitaria con la Psicología de la Educación -tal como lo menciona Husén (1988)- o sea, con la psicología aplicada a problemas educativos. Así, por ejemplo, la denominación de "investigación educativa" es relativamente reciente, ya que todavía en los años cuarenta se hablaba de la llamada "investigación psico-educativa". Pero, con el tiempo el estudio de lo educativo se trasladó a otras disciplinas y no fue únicamente el fuero de la Psicología. Así, los avances de las Ciencias Sociales tuvieron una gran repercusión en la investigación educativa y sus problemas fueron abordados paulatinamente no sólo por sociólogos o por politólogos, sino también por los antropólogos y los economistas. De tal manera, la Investigación Educativa fue transformándose en una actividad interdisciplinaria, y en Europa la Educación comenzó a verse como una "inversión en el desarrollo nacional, lo cual dio lugar a estudios relativos a cómo proporciona beneficios económicos tanto al individuo como a la sociedad." (Husén, 1988:49) Así el campo de acción de la investigación educativa fue trascendiendo al meramente educativo y áulico para introducirse en el de las políticas educativas y sus correspondientes relaciones con el Estado.

Ahora bien, podemos hablar que en nuestro medio se da el mismo desarrollo de la Investigación Educativa?Cuál es el papel de la Investigación Educativa dentro de nuestra sociedad?Cuál es su situación dentro del sistema educativo en general y dentro de la

universidad en particular?Cuál es su reconocimiento?Cuál es su incidencia dentro de la política educativa en general y/o en la política universitaria en particular? Quiénes hacen Investigación Educativa en México? Y quiénes hacen Investigación Educativa en la UNAM? Por qué y para qué la desarrollan? Quién llega a conocer los resultados de las investigaciones realizadas sobre lo educativo? Son retomados esos resultados para solucionar problemas educativos o para facilitar la visión de la problemática educativa dentro de nuestro sistema educativo o dentro de nuestra Universidad?

Las interrogantes que se me plantean son infinitas debido a que el estudio acerca de la Investigación Educativa es todavía, a pesar de que en México se comenzó a realizar investigaciones educativas mucho antes que en otros países latinoamericanos y hasta europeos, una actividad poco conocida y reconocida en nuestro medio y también en nuestra Universidad. Menciona Iñaki Dendaluce (1988:33) que "en cuanto a los organismos con dimensión investigadora el fundamental es la Universidad; pero no posible ni realmente la única pues al crear y potenciar cualquier organismo que tenga que ver con la Educación habría que ver su relación con la Investigación. Investigación para fundamentar su campo de actuación, sus supuestos teóricos, y prácticos, sus formas de actuación y para evaluar sus resultados." La Investigación Educativa está comenzando a tener auge en los países europeos, donde el apoyo para su desarrollo está teniendo repercusiones directas y positivas en la calidad de la investigación que se está desarrollando.

3. LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM (1983-1984)

Tomando claro está la debida distancia de nuestro país con los europeos, ya que estamos tratando de dos estructuras socio-económicas y políticas diferentes, de dos - o varias- historias diferentes, no tratamos de comparar y plantear lo que no tenemos, pero si de presentar lo que tenemos y no conocemos. En nuestro caso se trata de la situación de la Investigación Educativa en la UNAM, en la que se presentan los actores

participantes de esta Investigación - o sea, la institución misma, los maestros/investigadores, los alumnos y las dependencias (contexto) en que es desarrollada- y se quiere saber qué se hizo en esa actividad, por qué y para qué y qué pudo aprovechar la institución misma de lo que se realizó dentro de ella.

En 1983, cuando se comenzó esta investigación poco o nada se sabía de lo que se hacía en la UNAM. Las dependencias en las que se realizaba Investigación Educativa -tal como ya mencionado en el Capítulo II- estaban detectadas en parte, ya que los maestros/investigadores que tomaron parte del Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981 fueron solo una parte de las dependencias en las que se hacía IE, no todas. Se pudieron finalmente detectar, entre el periodo de 1983 y 1984, un total de 33 dependencias de la UNAM - cuyo listado fue ya presentado en el Capítulo III - las que en la actualidad son más numerosas con el consiguiente aumento de los profesores/investigadores que realizan actividades de IE tanto a nivel de la educación media superior como de la superior.

Todos los resultados globales que se presentan en este trabajo se obtuvieron a través de la recopilación de datos que se realizó en parte por medio de entrevistas y aplicación de cuestionarios directamente a los sujetos a investigar (personal académico: profesores, técnicos académicos e investigadores) y, por otra parte, los datos se obtuvieron de las diversas dependencias a través de listados con la información requerida. Todos estos datos fueron vertidos en el Catálogo de Proyectos de Investigación Educativa y que son la resultante de este Primer Inventario de Investigación Educativa en la UNAM. Se va a seguir el orden de las dependencias tal cual están presentadas en el Catálogo en la que están por orden alfabético. Cada Dependencia se encuentra numerada de acuerdo a su orden alfabético en el Catálogo [Ver Gráfica IV-XIV y ss.), y para mayor aclaración, la siguiente numeración corresponde a las dependencias enlistadas a continuación:

UNIVERSO DE POBLACION:

1. CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras)
2. CESU (Centro de Estudios sobre la Universidad)
3. CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos)
4. CUIECC (Centro Universitario de Investigaciones, Exámenes y Certificación de Conocimientos)
5. CEUTES (Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud)
6. CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades)
7. DEE (Departamento de Estudios Educativos/Coordinación de Humanidades)
8. DGOV (Dirección General de Orientación Vocacional)
9. DGP (Dirección General de Planeación)
10. ENAP (Escuela Nacional de Artes Plásticas)
11. ENEO (Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia)
12. ENEP-AC (Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Acatlán)
13. ENEP-AR (Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón)
14. ENEP-I (Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala)
15. ENEP-Z (Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza)
16. ENM (Escuela Nacional de Música)
17. ENTS (Escuela Nacional de Trabajo Social)
18. FA (Facultad de Arquitectura)
19. FC (Facultad de Ciencias)
20. FCPyS (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales)
21. FCyA (Facultad de Contaduría y Administración)
22. FES-C (Facultad de Estudios Superiores-Cuautitlán)
23. FFyL (Facultad de Filosofía y Letras)
24. FI (Facultad de Ingeniería)
25. FM (Facultad de Medicina)
26. FMVYZ (Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia)
27. FO (Facultad de Odontología)
28. FP (Facultad de Psicología)
29. FQ (Facultad de Química)
30. IIE (Instituto de Investigaciones Económicas)
31. IIMAS (Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas)
32. IIJ (Instituto de Investigaciones Jurídicas)
33. IIS (Instituto de Investigaciones Sociales)

El análisis de los datos recopilados fue realizado cuantitativa y cualitativamente. Las conclusiones finales retoman los resultados obtenidos de los dos tipos de análisis realizados.

A continuación se desarrollan (1) el análisis cuantitativo y (2) el análisis cualitativo de los datos recopilados a través de la aplicación de los cuestionarios en las entrevistas con los maestros e investigadores de lo educativo en la UNAM.

3.1 ANALISIS CUANTITATIVO

~~~~~

Los resultados globales que se pudieron obtener en estas 33 dependencias a lo largo de esta investigación son los siguientes:

Cantidad de investigaciones:.....582

Cantidad de maestros/investigadores:....aprox. 470 (\*)

MODALIDAD DE TRABAJO EN LAS INVESTIGACIONES:

- Individual: 344 investigaciones (59 %)
- Grupal: 197 investigaciones (34 %)
- Desconocidos: 41 investigaciones ( 7 %)

Investigaciones Terminadas:.....317 (54.5 %)

Investigaciones en proceso:.....244 (41.9 %)

Investigaciones truncadas:.....12 ( 2.1 %)

Investigaciones sin fechas:.....9 ( 1.5 %)

DURACION DE LAS INVESTIGACIONES:

(Sobre el total de las Investigaciones Terminadas= 317)

|                                    |     |                 |           |
|------------------------------------|-----|-----------------|-----------|
| Hasta 1 año .....                  | 134 | investigaciones | ( 42.3 %) |
| De 1 a 2 años .....                | 99  | "               | ( 31.2 %) |
| De 2 a 3 años .....                | 28  | "               | ( 8.8 %)  |
| De 3 a 4 años .....                | 12  | "               | ( 3.8 %)  |
| De 4 a 5 años .....                | 7   | "               | ( 2.2 %)  |
| De 5 a 6 años (o más de 5 años)... | 5   | "               | ( 1.6 %)  |
| Sin fecha de inicio.....           | 32  | "               | ( 10.1 %) |

PRODUCTOS DE LAS INVESTIGACIONES:

Informes..... 319 (43.9 %)

Articulos..... 89 (12.2 %)

Ponencias..... 87 (12.0 %)

Libros..... 40 ( 5.5 %)

Apoyo Didáctico (Antología/  
Catálogo/Manual/Material

Didáctico)..... 29 ( 4.0 %)

Tesis..... 24 ( 3.0 %)

Folleto..... 15 ( 2.1 %)

Conferencia..... 4 ( 0.6 %)



|                                                                                           |    |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------|
| <u>Otros</u> (Programas/Exámenes/<br>Plan de Estudios/Escalas/<br>Cursos/Seminarios)..... | 29 | ( 4.0 %) |
| Ninguno.....                                                                              | 91 | (12.5 %) |

TEMAS DE LAS INVESTIGACIONES:

|                                                                                         |     |                 |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------|---------|
| 1) Sobre la Educación en general:...                                                    | 60  | investigaciones | (10.3%) |
| 2) Sobre la UNAM en general:.....                                                       | 84  | "               | (14.4%) |
| 3) Sobre lo curricular:.....                                                            | 235 | "               | (40.3%) |
| 4) Sobre el maestro, alumno y el<br>contexto escolar. (Actores de la<br>educación)..... | 203 | "               | (35 %)  |

TIPOS DE INVESTIGACIONES:

|                       |     |   |         |
|-----------------------|-----|---|---------|
| 1) Descriptivos ..... | 185 | " | (31.8%) |
| 2) Evaluativos .....  | 260 | " | (44.7%) |
| 3) Propositivos.....  | 137 | " | (23.5%) |

3.1.0 ANALISIS DE LOS RESULTADOS GLOBALES:

3.1.1 CANTIDAD DE INVESTIGACIONES E INVESTIGADORES.

En la TABLA IV-I (Tabla Global de las Dependencias se obtiene una panorámica general acerca de la distribución de frecuencias de las investigaciones en cada una de las 33 dependencias, así como también de la cantidad de investigadores, de la modalidad (Individual/Grupal/Desconocida) de las investigaciones y del estado de las mismas (Terminada/En proceso/Truncada/Desconocido).

o

Podemos así observar que la distribución de las investigaciones en las diversas dependencias es muy variada, razón por la cual he decidido organizar las dependencias en tres grupos:

(1) En el primero se tomaron en consideración las dependencias en las que se realizaron más de 18 proyectos [ Ver GRAFICA IV-I];

(2) En el segundo grupo se encuentran las dependencias en las que se detectaron de 10 a 17 proyectos [Ver GRAFICA IV-II;

(3) Por último, en el tercer grupo se presentan las dependencias con 9 ó menos proyectos [Ver GRAFICA IV-III].

De esta manera se puede observar que la realización de investigación educativa está más inclinada hacia algunas dependencias de la UNAM en las que la producción es significativa (con más de 20 investigaciones en cada una) y que resultan ser nada más el 25 % del total de las dependencias detectadas. En el resto de las dependencias que son el 75 % se realizan menos de 20 investigaciones en cada una aun cuando el número de su personal académico es significativamente numeroso y sus recursos materiales también lo pueden posibilitar.

Las dependencias con más de 20 investigaciones cada una son:

- Facultad de Medicina (74 inv.)
- Facultad de Química (71 inv.)
- Facultad de Psicología (67 inv.)
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (44 inv.)
- Colegio de Ciencias y Humanidades (39 inv.)
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (33 inv.)
- Centro de Estudios sobre la Universidad (21 inv.)
- Facultad de Ciencias (20 inv.)

Vale la pena mencionar que reflexionando alrededor del número de investigaciones educativas en cada dependencia, se puede decir que no siempre el número detectado y presentado es el real, debido a que la actividad de investigar lo educativo, tal como ya lo mencionamos en otro capítulo, es algo que no siempre se realiza en forma "institucional" y no siempre las autoridades se enteran de las actividades "investigativas" de los maestros. Se la podría llamar a menudo un trabajo "subterráneo" en el sentido de que no es una actividad directamente observable y no requiere además un aparato muy grande de apoyo material o financiero ya que es el maestro mismo el que desarrolla la investigación, la que en general es acerca de su propia docencia o de los problemas que se

le plantean alrededor de la enseñanza de su asignatura en su propio grupo o grupos.

Si analizamos la GRAFICA IV-I, vemos que es en la Facultad de Medicina donde se realizaba la mayor cantidad de investigaciones educativas (74) con una gran cantidad de maestros/investigadores (aprox. 90). Con respecto a la cantidad aproximada podemos mencionar que se debe en parte por la existencia de 7 investigaciones en las que no hemos recibido información acerca de sus titulares o responsables; fueron mencionados únicamente como hecho por "Varios", por lo cual fueron clasificadas entre los "Desconocidos" en su modalidad de trabajo de investigación, y puede ser que haya trabajado en esos proyectos solo una persona o todo un grupo. Otra razón por la cual el número total es aproximado es debido a la probable participación de estudiantes de los últimos años de la carrera o de los que hacían su servicio social o estaban en calidad de estudiantes de especialización, posgrado o tesis.

Un aspecto que resalta como significativo en la Facultad de Medicina, es que del total de investigaciones educativas que es de 74, resulta que 50 de ellas son realizadas en forma grupal, algunas de ellas en forma interdisciplinaria con personal académico de otras dependencias de la UNAM. Únicamente una minoría (17) desarrolla las investigaciones de manera individual, lo que se puede interpretar de varias formas ya que lo grupal e interdisciplinario puede enriquecer en gran medida una investigación y podría darle un amplio alcance en su aplicabilidad a la realidad educativa de la Facultad. Hasta qué punto esto se concretiza realmente dentro de la vida de la Facultad o no, es cuestión de un análisis más profundo, que no haremos aquí, ahora.

Otro aspecto que tenemos que agregar, es que a pesar de que el 67% de las investigaciones se realizaron con carácter grupal, el número de los proyectos terminados es menor (33) que los que se encuentran en proceso de realización (41), cuando aparentemente, tomando como referencia los proyectos en el resto de las dependencias, debería ser en sentido inverso.

Una razón por la que suponemos que se da esta cantidad significativa de investigaciones, es que esta es una de las dependencias en la que existe un Departamento de Investigación Educativa desde 1983, con una organización *ad hoc* y con un aparato académico-administrativo para dar apoyo y captar las investigaciones que el personal académico va realizando a partir de su docencia y para su docencia. De tal manera realizan el Inventario de sus proyectos de investigaciones desde la creación de ese Departamento, con la publicación anual de un Catálogo del total detectado, tal como ya fue mencionado en el Capítulo II. Es también a partir de este Departamento que se realizan las reuniones anuales interinstitucionales de Investigación Educativa en las que a los maestros/investigadores les es factible presentar sus investigaciones y discutir alrededor de las mismas. Estas Reuniones se comenzaron a realizar casi en forma anual desde 1984 bajo el nombre de "Seminario Interinstitucional de Investigación en Educación Médica", denominación que ha cambiado para ser llamado desde hace unos años "Seminario Interinstitucional de Investigación Educativa en Ciencias de la Salud", de los cuales fueron publicadas las respectivas Memorias. En la actualidad estas reuniones ya se fueron ampliando a un nivel latinoamericano de investigación educativa en la salud, con lo que se va construyendo un "puente" entre los médicos que investigan lo educativo en la propia disciplina con médicos de otros países, para aportar a un sensible mejoramiento en la calidad de la enseñanza disciplinaria.

Podemos también plantear que otro factor que probablemente incida para el alto número de investigaciones, sea el alto número de maestros/médicos que trabajan de tiempo completo en la dependencia, y por eso la posibilidad de desarrollar investigaciones sobre su propia docencia.

Con respecto a las hipótesis arriba planteadas, podemos mencionar aquí una observación que hizo Lee S. Shulman en un trabajo que hizo para el Manual de Investigación de la Enseñanza (Wittrock, 1989:79) en el que dice que "...la medicina se propone a menudo

como un modelo adecuado para la educación. Los resultados de la investigación médica básica y clínica proporcionan principios generales que orientan las decisiones clínicas en determinadas circunstancias...En medicina se afirma que las proposiciones generales derivan de procesos científicos de observación, experimentación, interpretación y generalización: es decir, el uso de los métodos empíricos de investigación inductiva. Entonces, las reglas generales actúan a modo de premisas mayores, de las cuales se deducen las prácticas clínicas, a través de observaciones de determinadas circunstancias, que sirven como premisas menores." Retomando estas observaciones respecto a la relación de la Medicina con la enseñanza y la investigación, podemos entonces plantear también otra hipótesis relacionando la formación de los médicos con el interés de desarrollar investigaciones en el área de la educación y la enseñanza misma de la disciplina.

Las otras dos dependencias en las que observamos un número significativo en la producción de IE son la Facultad de Química y la Facultad de Psicología. En estas dos dependencias el personal académico también es grande, aunque ninguna tenía un departamento u órgano coordinador de la actividad de IE como se daba en la Facultad de Medicina.

En la Facultad de Química se observó un alto interés de parte de los maestros hacia el investigar sus propias prácticas, lo que se ve claramente reflejado en el alto número de proyectos, que en su mayor parte (73 %) eran realizados en forma individual y además casi el 89 % de los mismos ya estaban terminados en esas fechas, lo que se dio en muy pocas dependencias en tal medida.

La tercer dependencia en la cual encontramos una alta producción en IE fue la Facultad de Psicología con 67 proyectos, de los cuales 47, o sea el 70 % estaban desarrollados en forma individual y un 65 % estaba terminado. Aunque la relación de trabajo individual y proyectos terminados no se da en la misma proporción en esta Facultad como en la de Química, podemos decir que las dos son relativamente similares al darse mayor énfasis en

el trabajo individual y en la celeridad de terminar los proyectos. Podemos decir que el resto de las dependencias presenta una relativa nivelación en la relación de producción de IE y cantidad de investigadores, [Ver GRAFICAS IV-II y IV-III] aun cuando observemos en algunas a primera vista una alta producción (p.e. la ENEP-Ac o en la ENEP-2). Lamentablemente las proporciones no son reales, por haberse presentado en esas dependencias el caso de las investigaciones hechas por "Varios", o sea, por elementos desconocidos por nosotros: no sabemos ni sus nombres, ni la cantidad que realizó las investigaciones. Son investigaciones "anónimas", las que en muchos casos se manejaban en forma "confidencial", no aportándonos mayor información.

### 3.1.2 DURACION DE LAS INVESTIGACIONES.

Es quizá por esta razón que si observamos la GRAFICA IV-IV ["Duración Promedio de las Investigaciones por Dependencias seleccionadas"] vemos que tanto la Facultad de Psicología como la de Química demuestran una media de menos de un año de duración de los proyectos, cuando la Facultad de Medicina por su parte tiene una media de un año y medio aproximadamente.

Con respecto a la Facultad de Psicología debemos también mencionar que historicamente es el área en la que la investigación educativa se inició y tradicionalmente se considera que debido a su estrecha relación con los aprendizajes, los procesos de pensamiento y lenguaje y por lo tanto, con la educación de los sujetos, es la disciplina que más se avoca a la tarea de investigarla. En la UNAM esta hipótesis se ve demostrada, aunque vale la pena mencionar que en esta dependencia fue bastante dificultoso localizar a los maestros que realizaban investigación de lo educativo. No habiendo ningún órgano coordinador de esa área, la posibilidad de saber primeramente quiénes hacían IE era con el método de los "informantes claves" y el localizarlos era con el método detectivesco y de la paciencia. Desgraciadamente fueron varios maestros que no pudieron ser ubicados, por lo que la cantidad

mencionada podía haber sido más alta.

Otro aspecto que observamos en la Facultad de Psicología es que, tomando en consideración que más de la mitad de las investigaciones fue hecha individualmente y que el número de investigadores es un poco más de la mitad de las investigaciones realizadas, el producto per cápita es uno de los mayores (1.86 por investigador), junto con la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales a continuación (1.83) y con la Facultad de Química con 1.65 investigaciones por maestro/investigador.

Remitiéndonos nuevamente a la GRAFICA IV-IV, observamos que la duración promedio de las investigaciones realizadas por las dependencias en las que más proyectos se desarrollan, es de menos de un año y medio, con la excepción de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la que la media es de más de dos años.

Tenemos que agregar también, que la duración promedio de todas las investigaciones educativas detectadas en la UNAM es de 1.29 años y que el 42.3 % de las investigaciones se terminan en menos de un año y el 73 % en menos de dos años. [Ver GRAFICA IV-V].

Las razones de la duración (larga o corta) en las diversas dependencias son muy difíciles de demostrar en esta investigación, pero en su relación con la llamada "calidad" lo es más, ya que depende del enfoque que se tenga acerca del por qué, el para qué, pero quizá muchas veces sea determinante el saber para quién o para quiénes se hace la investigación. Y para poder investigar esto tenemos que hacer una nueva investigación aparte de la presente, ya que en este no se tomó en cuenta en los cuestionarios el preguntar acerca de la motivación de cada maestro/investigador por haber planteado el/los problemas a investigar.

### 3.1.3 MODALIDADES DE TRABAJO EN LAS INVESTIGACIONES.

Siguiendo la característica, a la que casi podemos llamar "típica", que presenta la modalidad de trabajo en las investigaciones educativas de la UNAM, en las cuales casi el 60 %

de las mismas son realizadas en forma individual [Ver GRÁFICA IV-VI], podemos observar que en general es también en esas dependencias donde las investigaciones se realizan con la mayor celeridad, aunque con ciertas excepciones (Facultad de Ciencias con un 60% de modalidad grupal y la Facultad de Medicina con un 67%). Aunque también debemos agregar que una de las dependencias en la que no se cumple ese aspecto de la "celeridad" de los trabajos individuales lo constituye el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) en donde, a pesar de la alta proporción de trabajo individual (69%), la duración promedio de los proyectos llega a tres años, que es más del doble por encima de la media general de duración de realización de las investigaciones en toda la UNAM.

A pesar de estas excepciones, de todas maneras es significativo que más de la mitad de las modalidades de trabajo en las investigaciones hayan sido realizadas en forma individual. Esto qué es lo que nos puede mostrar? Quizá un querer "cerrarse" ante el u otros maestros/investigadores, el no comunicar qué está realizando o qué quiere plantear para investigarlo en conjunto , el no tener interés por su medio directo que es la dependencia en la que trabaja.

También puede ser que el trabajo individual sea un reflejo del no saber cómo trabajar en grupo el que necesita de una metodología y una dinámica especiales para que se logre la comunicación, cohesión y la producción dentro de un grupo. Pero, también se puede relacionar el trabajo grupal con el trabajo interdisciplinario -que en nuestro caso hemos observado en alguna medida en la Facultad de Medicina- lo que sería lo más positivo, ya que se trata de desarrollar Investigación Educativa, la que se alimenta de muy variadas disciplinas tales como la Pedagogía, la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Psicología Social, la Historia, la Economía, las Ciencias Políticas y otras que se van sumando a medida que los problemas a investigar se van haciendo más complejos.

### 3.1.4 APARICION DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM.



Un aspecto interesante que se nos presentó en los resultados de este inventario-diagnóstico es que la gran mayoría de las investigaciones (77.45 %) se iniciaron entre los años 1980 y 1984, [Ver Gráfica IV-VIII] con un momento álgido de los planteamientos de investigaciones que fue en el año 1983 con un 30.39 % . Notamos que desde el año 1976 se comenzó a dar un aumento paulatino de investigaciones, pero es hasta 1979 que este número comienza a ser más significativo, para serlo ya en gran medida en 1983. Ahora, qué es lo que sucedió para que se hayan dado estos crecimientos en la cantidad de investigaciones empezadas? En este sentido, podemos manejar varias hipótesis, que no se excluyen entre si y que son:

1o) Habíamos planteado ya en los inicios de este capítulo la situación de crisis poblacional a la que entró la UNAM en la década de los setenta en la que, a consecuencia del rápido aumento de la cantidad de estudiantes, aumentó y cambió de perfil también la población del profesorado de la UNAM. Es por esto que suponemos que, ante tales cambios, los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje también aumentaron y en la búsqueda de la explicación, evaluación y propuestas de solución, el profesorado -cuya mayoría trabajaba únicamente en la UNAM- se dedicó en mayor medida a la investigación, por lo que el número de estos aumentó en forma significativa.

2o.) Se puede tomar también en consideración el interés creciente en los años setenta hacia la planeación educativa por parte de la administración educativa oficial y por eso, la entrada de asesores técnicos en el aparato administrativo central de la SEP, con lo que en esa época la IE era un elemento que se tomaba en consideración para la toma de decisiones a nivel oficial. Menciona respecto a esta situación Jean-Pierre Vielle (1984:70) que "Desde entonces, la producción de investigación educativa...creció en forma exponencial y acelerada en la administración central de la educación...". Y agrega posteriormente que "los últimos inventarios realizados (1980-81) permiten afirmar que más del 50% de la investigación educativa

realizada en todo el país fue producción de la "tecnocracia" educativa central". Claro está que J-P. Vielle menciona que este aumento se debió sobre todo a que las investigaciones se realizaban por contrato y que, a finales del régimen (del presidente López Portillo) ese "tipo de investigación encomendada disminuyó drásticamente...". Tomando en consideración esto, es probable que los efectos de este aumento drástico del cúmulo de IE a nivel oficial, haya tenido un efecto similar a nivel de la educación superior oficial como en el caso de la UNAM por ejemplo.

3o.) Otra razón posible para el aumento de las investigaciones es que, ante la preparación del I Congreso Nacional de Investigación Educativa que se realizó en 1981, ya las 11 dependencias que participaron en él, fueron planteando los problemas a investigar dos años antes y por esa razón el número fue aumentando exactamente en esos años.

4o) Otra posibilidad, pero ahora únicamente respecto al significativo aumento de 1982 a 1983, es probable que los maestros, puestos ante la pregunta de si están o no investigando, y qué están investigando, hayan tomado conciencia de la necesidad de estudiar más profundamente sus problemas en la enseñanza y hayan comenzado a trabajar sobre ellos en esas fechas. Pero esta última posibilidad se plantea únicamente a un nivel hipotético y es muy difícil de demostrar, por lo que la considero como la más débil en lo relativo a la explicación de las fechas de inicio de las investigaciones.

### 3.1.5 ESTADO DE LOS PROYECTOS.

Otra variable que analizaremos es la del estado de los proyectos y del que podemos observar el resultado global de la UNAM en 1983-84 en la GRAFICA IV-VIII. El 54.5. % de las investigaciones se encontraban terminadas en el momento de realizar el inventario, con lo que tenemos más de la mitad de todos los proyectos. Esta característica la podemos observar también en forma desglosada en las dependencias de la UNAM en general, aunque en algunas se

presentan con una proporción más alta, tal como en el caso de las Facultades de Ingeniería y de Química en las cuales se da un 88% de proyectos de IE en estado terminado, así como también en el CEUTES donde se dio un 77%. El resto de las dependencias (Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias, Dirección General de Planeación, etc.) tienen aprox. 60 % de investigaciones terminadas con lo que se van acercando a la media general.

### 3.1.6 PRODUCTOS DE LAS INVESTIGACIONES / DIFUSION DE LA IE

Otra variable que se tomó en consideración para su análisis es la de los productos que los maestros/investigadores obtuvieron como resultados de sus proyectos de investigación. [Ver GRAFICA IV-IX].

En este sentido me parece conveniente aclarar en primer lugar que los productos de las investigaciones no deberían ser reducidos en general a meros "resultados" de ellas, ya que su repercusión puede ir más allá de esos resultados o conclusiones. La investigación tomada en cuenta "...como un proceso sistemático de generación de conocimientos ...tiene muchos y complejos efectos" (Latapi,1977:60). De esta manera, el estudio de lo que se "produce" en la IE tiene una relación estrecha con los efectos que puede producir en la comunidad educativa directa (clima del aula, alumnos, lo curricular, dependencia en general), como en la comunidad más amplia (UNAM, Instituciones de Educación Superior (IES), la administración central de la educación, la sociedad misma, la visión de lo educativo al exterior de México).

La Investigación Educativa, a través de sus resultados, puede tener implicaciones directas o indirectas en los campos enunciados anteriormente, y a esto llamamos el "impacto" de la Investigación Educativa. Este impacto está en relación directa con la posibilidad de incidir en la toma de decisiones en materia de política educativa, en el caso de que esos "resultados" aparezca en el medio adecuado, con el formato adecuado y en el momento adecuado. Es lo que Latapi llama el "éxito" de la investigación educativa y que unos llaman "eficacia" de la IE, o (

"efectividad" para otros. Aunque en principio se le puede adjudicar poca importancia a los llamados "productos" de la IE, esta tiene también estrecha relación con la difusión de la IE, la que , a su vez, tiene igualmente una incidencia directa o indirecta hacia la comunidad a la que se dirige, tal como lo acabamos de mencionar respecto al impacto de la investigación. Nos resulta interesante en este rubro mencionar el modelo de difusión de Latapi (Latapi, 1977) el cual retoma a partir de la experiencia cuatro maneras de difusión de los resultados de investigación:

a) Difusión oral o escrita; movimiento de un conocimiento de alguien que produce y de otro que recibe; b) A través de la interacción y diálogo de los investigadores con los consumidores se crea un "clima" que, a su vez , puede propiciar la multiplicación de la producción de nuevos conocimientos a través de investigaciones o proyectos nuevos; c) Influencia de los investigadores que se desplazan a otras áreas y quienes, desde ahí, pueden influir en tomadores de decisiones o políticos de la educación. Es una forma de transmisión indirecta de los resultados de las investigaciones; d) En este caso los llamados "implementadores" o políticos participan en el proceso mismo de IE, por lo que el conocimiento obtenido no es transmitido, sino que es directamente obtenido a través de la práctica misma de la investigación. Es aquí donde no se da la disociación teoría-práctica y tampoco la dicotomía entre la investigación y la toma de decisiones.

Latapi menciona, respecto a este modelo, que es en general la primera manera de realizarse la difusión (mencionada en el punto a) la que se da más a menudo, presentándose en alguna medida la b), pero que en el caso de la c) y la d) se da en mucha menor medida, ya que ahí se trata de que el investigador se vuelve posible agente en la toma de decisiones, aspecto que en nuestro medio educativo sucede en muy contadas ocasiones.

Trasladándonos a mi experiencia en esta investigación, el modelo que he elaborado para analizar los productos de las investigaciones de la UNAM y sus posibles efectos es el siguiente:

a) Difusión Intra-institucional: es la que se realiza unicamente dentro de la UNAM, ya sea:

- (1) dentro de cada una de sus dependencias,
- (2) entre las dependencias,
- (3) con los órganos directivos y administrativos de la UNAM;

b) Difusión Extra-institucional: es la que se desarrolla hacia afuera de la UNAM:

- (1) contacto con otras instituciones de educación superior,
- (2) contacto con la administración central de la educación nacional, con la SEP,
- (3) comunicación con órganos de apoyo a la educación superior (ANUIES, CONACYT, SNI),
- (4) comunicación con Asociaciones Académicas Científicas y Profesionales (Academia de la Investigación Científica, Academia Mexicana de la Educación, Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación y otros),
- (5) comunicación con la sociedad en general.

Siguiendo el modelo propuesto para el análisis de los resultados, podemos observar entonces en la UNAM:

a) Difusión Intra-Institucional (o difusión interna en la UNAM):

- Los productos con carácter escrito son:

- |                      |        |               |
|----------------------|--------|---------------|
| (a) Informes:        | 43.8 % |               |
| (b) Tesis:           | 3.3 %  | TOTAL: 55.1 % |
| (c) Apoyo Didáctico: | 4 %    |               |
| (d) Otros :          | 4 %    |               |

b) Difusión Extra-Institucional (o difusión fuera de la UNAM):

- Los productos con carácter escrito son:

- |               |        |               |
|---------------|--------|---------------|
| (a) Artículos | 12.2 % |               |
| (b) Libros    | 5.5 %  | TOTAL: 19.8 % |
| (c) Folletos  | 2.1 %  |               |

- Los productos con carácter oral son:

(a) Conferencias 0.6 %

(b) Ponencias.....12.0 % TOTAL: 12.6 %

TOTAL de Difusión Extra-institucional: 32.6 %

TOTAL de ningún producto: 12.5 %

Vemos de esta manera que la mayor parte de la difusión en la UNAM tiene carácter interno, ya que el 55 % de los productos son para las dependencias en si, ya sea como informes de investigaciones, como antologías para el apoyo de cursos, catálogos, manuales para la enseñanza de disciplinas, materiales didácticos, programas, cursos, exámenes, cursos, seminarios, etc.

En cuanto a la difusión extra-institucional, esta presenta un total de 32.4% que, si la relacionamos posteriormente con las temáticas que se trabajan en la UNAM, no presenta tanto el carácter externo, ya que los problemas analizados o presentados son muy especiales e internos relativos a la UNAM.

Si analizamos la cantidad que corresponde a no haber hecho ningún producto de investigación y que en nuestro caso es de 12.5%, el que es bastante alto, podemos relacionarlo con las fechas de inicio de las investigaciones [GRAFICA IV-VII] en las cuales las que se iniciaron en 1984 y que fueron las últimas detectadas en este inventario, representaron en ese entonces un 10 %. Si tomamos en consideración algunas más de 1983, entonces tenemos aproximadamente la razón del número de los que no tuvieron productos de investigación hasta el momento de la aplicación de los cuestionarios.

Podemos observar entonces que los resultados de las entrevistas acerca de los llamados "productos" de los proyectos (que se pueden encontrar desglosados en cada uno de los proyectos en el Catálogo de Proyectos de IE en la UNAM) reflejan que en principio los productos de la IE que se desarrollan en la UNAM no salen de los

meros cubículos o dependencias. Vemos así que un 43.8 % de los productos son Informes de las investigaciones que elaboran los maestros/investigadores en general para las autoridades y por requerimientos formales o laborales, los materiales de apoyo didáctico y los de "otro" carácter cumplen también el propósito de apoyo a la enseñanza o sea que presentan un "instrumental" por lo que van dirigidos a los alumnos, y quizá a otros maestros con problemáticas similares.

Los productos llamados para la difusión extra-institucional tienen también -al igual que los de difusión interna- mas bien un carácter escrito y notamos que hay una tendencia a permanecer dentro de la institución, ya que el número que se presenta de las conferencias y ponencias (en Congresos, Reuniones, Foros) es bastante bajo. Claro está que aquí debemos tomar también en consideración las numerosas dificultades que tienen muchos investigadores de la educación para publicar los resultados de sus investigaciones, ya que los requisitos de publicación de artículos, de folletos o de libros se ajustan en general a criterios muy rígidos y limitados.

Es así como un gran cúmulo de información queda en informes y se van creando paulatinamente por dependencias grandes bancos de datos que, en todo caso están a disposición de los "usuarios" internos de cada una, pero no llegan a ser comunicadas a otras dependencias. En este sentido, todavía no existe una red de comunicación inter-institucional y tampoco de las dependencias hacia el centro o sea, hacia las autoridades académico-administrativas de la UNAM. Y tampoco observamos que haya un alto grado de comunicación de los maestros/investigadores a través de los resultados de sus investigaciones hacia el exterior, ya que tanto la difusión escrita como la oral es pobre. Con respecto a la comunicación oral, cabe mencionar que uno de los factores esenciales para la posibilidad de presentar ponencias, participar en paneles, en conferencias es el estar debidamente informado de las diferentes conferencias, congresos, simposios, reuniones, foros que se organizan, de lo que en general los

maestros/investigadores no están enterados. Este desconocimiento de los eventos educativos se debe a su vez a diversos factores: por el aislamiento en que se encuentran muchos maestros dentro de sus propias dependencias; aislamiento con respecto a sus compañeros de trabajo, con maestros de otras dependencias; porque el manejo de la información se hace a menudo en pequeños grupos y no se amplía el círculo de la información (la información también es "poder"); por la falta de una red de información; por la falta de un órgano comunicador, etc.

De esta manera podemos ver que en la GRAFICA IV-X está representada esquemáticamente la difusión y el contacto intra-institucional de los maestros/investigadores dentro de sus dependencias, entre las dependencias y con el órgano académico-administrativo central de la UNAM.

De esta manera podemos deducir, a partir de los resultados de los productos de las investigaciones educativas en la UNAM y siguiendo el modelo propuesto para el análisis de la difusión, que la mayor parte del trabajo de difusión se realiza dentro de cada dependencia; hay muy poca comunicación entre las dependencias y menos aún con el órgano central de la UNAM. Casi toda la difusión que se realiza tiene el carácter endógeno y con poca incidencia en los tomadores de decisiones de la UNAM en lo relativo a la administración y a la determinación de las políticas educativas a aplicar dentro de la institución misma.

### 3.1.7 TEMAS Y TIPOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA.

#### 3.1.7.1 Introducción

El camino para llegar a obtener una clasificación de los temas de los proyectos de investigación educativa en la UNAM ha resultado ser -tal como lo es siempre en toda determinación de una tipología- uno muy arduo y complicado, ya que se ha partido de los temas que se elaboraron en el Catálogo, los que fueron 99 en total y que tenían el propósito de guiar al lector



(maestro/investigador) interesado en ubicar algún proyecto afin. Esas 99 categorías que se elaboraron para clasificar los temas, resultaron del análisis de los objetivos de cada proyecto que tuvieron un altísimo grado de variedad y no se redujeron para que su localización por parte de los maestros/investigadores sea lo más fácil y rápido posible, tal como fue mencionado en capítulos anteriores.

Ahora, para los fines del análisis de los resultados de la investigación en cambio, se han estudiado los 582 proyectos de investigación en primer lugar desde un punto de vista estadístico para la elaboración del diagnóstico de la Investigación Educativa en la UNAM y fue diseñado para esos efectos una categorización nueva que retoma los objetivos de cada investigación y la modalidad de la misma (Tema y Tipo de Investigación), los que fueron ubicados dentro de una matriz de datos en un cuadro de 3 x 4. En esta matriz se cruzan las variables (que se encuentran en las 3 columnas) de los Tipos de Investigación con las de los Temas de Investigación (se encuentran en las 4 filas) y se ubican en cada cuadro (resultan 12 en total) los proyectos de investigación que corresponden de acuerdo al título y objetivos de cada uno. Por otra parte, en segundo lugar, a partir de este análisis de los proyectos desde el punto de vista de sus objetivos, se ha construido una categorización de los Temas y Tipos de Investigación Educativa que he considerado *ad hoc* para los fines de su estudio en la UNAM.

### 3.1.7.2 CLASIFICACION DE LOS TIPOS Y TEMAS DE INVESTIGACION

Los Tipos de Investigación son:

- (a) Descriptivo
- (b) Evaluativo (o Analítico)
- (c) Propositivo (Innovador o no)

Los Temas y respectivos Subtemas de Investigación son:

- (a) ESTUDIO SOBRE LA EDUCACION EN GENERAL

Subtemas:

- 1) Educación preescolar/Básica/Niñez/Educación Informal
2. Educación Media
3. Educación Media Superior
4. Educación Superior
5. Educación de Adultos
6. Educación Especial
7. Planeación/Organización de la Educación
8. América Latina
9. Políticas Educativas
10. Otros

(b) ESTUDIO SOBRE LA UNAM EN GENERAL

Subtemas:

1. Nivel Medio Superior
2. Nivel de Licenciatura
3. Nivel de Posgrado
4. Egresados
5. Mercado de Trabajo
6. Relación con Estado-Sociedad
7. Relación Docencia-Investigación
8. Historia
9. Eficiencia Terminal
10. Planeación

(c) ESTUDIO SOBRE LO CURRICULAR

Subtemas:

1. Plan de Estudios
2. Cursos, Programas, Cursos, Talleres, Seminarios
3. Investigación/Enseñanza de Disciplinas
4. Educación Abierta/Continua/Extracurricular
5. Material de apoyo a evaluaciones
6. Formación Profesional/OV/Perfiles
7. Material de apoyo a la enseñanza
8. Otros

(d) ESTUDIO SOBRE EL MAESTRO, EL ALUMNO Y EL CONTEXTO  
(Los ACTORES de la EDUCACION)

Subtemas:

1. Maestros

2. Investigadores
3. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje/Conocimientos
4. Sobre lo institucional
5. Alumnos
6. Organización recursos
7. Otros

Antes de empezar con el análisis de los datos resultantes de esta clasificación de los Tipos y Temas de Investigación, considero conveniente presentar algunas observaciones y explicaciones respecto a cómo comprender y manipular las variables relacionadas entre sí en este trabajo:

1) Debido a que las investigaciones, por su carácter especial y multidisciplinario, no tratan únicamente sobre un único tema, se presentaron varias dificultades para ubicar en forma conveniente algunos de ellos, por lo que al presentarse una duda respecto a su clasificación más adecuada, mi criterio fue tomar en consideración el objetivo prioritario que tenía cada investigación. Por ejemplo: "Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la enseñanza de una determinada disciplina o asignatura". En este caso consideré prioritario el PEA por lo que lo ubiqué en el cuadro en que se cruza lo Evaluativo con el Tema d/Subtema 3 (d3).

2) En el Tipo Propositivo están integrados tanto lo Descriptivo como lo Evaluativo, ya que se considera que sólo es factible presentar una propuesta después de haber realizado una evaluación y una descripción del objeto de estudio.

3) En los Estudios sobre la UNAM en general hay que tomar en consideración que las cifras que tiene no son reales, ya que se comprobó después del análisis de los proyectos que la gran mayoría de investigaciones acerca de lo Curricular, Maestro/Alumno y Contexto están ubicadas y referidas a la UNAM.

4) Para este trabajo se elaboró el Cuadro estadístico general [CUADRO IV-I: Los Proyectos de Investigación según Tipos y Temas] que vemos a continuación en el cual se presentan las frecuencias

absolutas y los porcentajes relativos al total de los proyectos que son 582.

Tenemos también las gráficas de los resultados del cruce de las variables "Tipos de Investigación" (Descriptiva/ Evaluativa/ Propositiva) con la variable Temas de Investigación (Educación en general/ UNAM en general/ lo curricular/ Maestro, Alumno, Contexto) y con los Subtemas (que son en número 10, 10, 8 y 7 en cada uno de los Temas respectivamente).

### 3.1.7.3 RESULTADOS:

El cruce de las Variables Tipo y Temas de Investigación dio por resultado el CUADRO IV-I junto con la GRAFICA IV-XI con sus correspondientes frecuencias o números de proyectos:

CUADRO IV-I  
LOS PROYECTOS DE INVESTIGACION SEGUN TIPO Y TEMA:

| TIPOS                              | DESCRIPTIVO | EVALUATIVO  | PROPOSITIVO | TOTAL | %    |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------|------|
| <b>TEMAS</b>                       |             |             |             |       |      |
| EDUCACION EN GENERAL<br>(a)        | (1)<br>20   | (2)<br>24   | (3)<br>26   | 60    | 10.3 |
| UNAM EN GENERAL<br>(b)             | (4)<br>40   | (5)<br>38   | (6)<br>6    | 84    | 14.4 |
| LO CURRICULAR<br>(c)               | (7)<br>53   | (8)<br>98   | (9)<br>84   | 235   | 40.3 |
| MAESTRO/ALUMNO/<br>CONTEXTO<br>(d) | (10)<br>72  | (11)<br>100 | (12)<br>31  | 203   | 35   |
| TOTALES:                           | 185         | 260         | 137         | 582   |      |
| %                                  | 31.8        | 44.7        | 23.5        | 100   |      |

### 3.1.7.4 ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

#### 3.1.7.4.1 TEMAS DE INVESTIGACION

Si analizamos los datos del Cuadro IV-I desde el punto de vista de los TEMAS de investigación, vemos que son los estudios sobre lo curricular los que se dan en mayor número (40.3%), siguiéndole con poca diferencia los del tema sobre el maestro/alumno/contexto (35%) [Ver GRAFICA IV-XII]. Vemos de esta manera que es la

problemática curricular la que es claramente una de las mayores preocupaciones de los maestros que investigan y observaremos posteriormente al analizar ya los subtemas, que los problemas se plantean alrededor de la realidad de la enseñanza, de su propia práctica docente: los cursos, talleres, programas y la enseñanza de las diferentes disciplinas.

También se puede observar que, son los temas que se agrupan alrededor de la problemática de la enseñanza y los contenidos de la misma junto con la de los actores o protagonistas de la educación (Maestros/alumnos/contexto), los que representan el tema prioritariamente planteado en las investigaciones de la UNAM (75% sobre el total). Las investigaciones tienden a plantear el estudio de la realidad dentro de las dependencias en las que trabajan y en relación con los protagonistas del proceso de Enseñanza-Aprendizaje: el que enseña (el maestro), lo que se enseña (el contenido) y el que supuestamente aprende (el alumno), todos dentro del contexto particular de cada uno (dependencia, institución y sociedad). La preocupación de los que enseñan se ve claramente dirigida hacia el que aprende los contenidos considerados necesarios para su formación profesional adecuada.

#### 3.1.7.4.2 TEMAS DE INVESTIGACION POR DEPENDENCIAS

Se pueden observar en las GRAFICAS IV-XIV al IV-XVII los cuatro temas que fueron prioritariamente planteados en las investigaciones educativas por los maestros/investigadores de las 33 dependencias detectadas de la UNAM.

De esta manera podemos observar lo siguiente en cada una de las Temáticas planteadas:

##### (a) Temática sobre la Educación en general [Ver GRAFICA IV-XIV]

Este tema fue el que menos interés presentó en el planteamiento de problemas a investigar en general en todas las dependencias. Tal como podemos observar en la GRAFICA IV-XII, la proporción llega a únicamente 10.3 % sobre el total.

La única dependencia que más investigó esta temática es la Facultad de Psicología que llegó a plantear 18 investigaciones, el resto de las dependencias no presentó un número significativo de investigaciones que valga la pena mencionar, ya que apenas llegaron a 6 investigaciones máximo (DEE, ENEP-I, FFyL).

(b) Temática sobre la UNAM en general [Ver GRAFICA IV-XV]

La proporción de los que investigan prioritariamente la problemática de la UNAM es algo mayor que el estudio de la educación en general, pero no es muy significativa [Ver GRAFICA IV-XII] ya que presenta un 14.4%. Claro está que en los dos temas siguientes, o sea en lo curricular y en la temática sobre los actores de la educación están incluidos los estudios sobre la UNAM, pero ya con un grado de especificidad que no se da en la temática general. De todas maneras, considero que el interés de los maestros/investigadores se centra significativamente en los problemas que se presentan en la UNAM y sobre la UNAM, ya sea en lo general o en lo particular. Esto lo podemos observar en el hecho de que aprox. un 75% de las investigaciones estudian lo curricular y lo contextual/maestro/alumno situados dentro de la UNAM. La gran generalidad de las investigaciones no son teóricas, sino que se refieren a problemas concretos que los maestros mismos viven en sus dependencias, con sus alumnos, en cursos y con programas claramente definidos.

En cuanto a las dependencias que prioritariamente estudian, evalúan y proponen en lo referente al tema sobre la UNAM son, tal cual lo podemos observar, las que tienen como objetivo central de su trabajo el estudio de la UNAM: en primer lugar el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y con una cantidad algo menor, la Dirección General de Planeación (DGP).

(c) Temática sobre lo Curricular [Ver GRAFICA IV-XVI]

En este tema podemos observar mayor interés en el planteamiento de los problemas a investigar por una variedad mayor de dependencias. También esto es claramente palpable en la proporción del estudio de lo curricular que, tal como lo podemos ver en la GRAFICA IV-XII, llega a la cantidad mayor de los 4 temas, o sea a 40.4%

sobre el total.

En la distribución de las frecuencias en las dependencias podemos observar que casi todas investigan lo curricular, siendo las de mayor cantidad la Facultad de Medicina y la Facultad de Química (alrededor de 40 proyectos) donde llegan a alcanzar casi el 50% del total de sus investigaciones.

Las siguientes dos dependencias que estudian lo curricular pero con alrededor de 20 proyectos de investigación son el CCH y la FCPYS donde también se da la misma relación en la proporción respecto al total de los proyectos (casi el 50%).

Es interesante observar que en las siguientes dos dependencias que investigan lo curricular en menor medida y que son la Facultad de Ciencias y el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), no es en realidad importante la cantidad de proyectos en números absolutos, sino más bien la relación de estos números con el total de investigaciones que se trabajaron en ellas. En el caso de la Facultad de Ciencias es aprox. en un 70% que se trabaja lo curricular y en el CELE es el 100% de las investigaciones en que se estudian la enseñanza de las disciplinas y los programas de los cursos correspondientes.

(d) Temática sobre el Maestro/Alumno/Contexto [Ver GRAFICA IV-XVII] Esta temática, que hemos llamado las de los "Actores" para facilitar la lectura, es la que fue estudiada en segundo lugar por los maestros e investigadores de la UNAM, ya que, como lo vemos en la GRAFICA IV-XII, se presenta en un 34.9% .

Las dependencias que más estudian este tema son las Facultades de Psicología en primer lugar, la Facultad de Medicina en segundo, la Facultad de Química en tercero y el CISE en cuarto lugar.

Si analizamos las cantidades en forma relativa a los totales de los proyectos investigados, podemos observar que es en la Facultad de Psicología donde se investiga en mayor medida (50%) esta temática, y esto lo encontramos en la explicación de que el centro de atención de los maestros/investigadores se encuentra focalizado en los sujetos que aprenden y de su proceso mismo de aprendizaje y en los procesos de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos de manera prioritaria. Si observamos detenidamente, los

maestros son apenas estudiados, pero los alumnos sí resultan ser el centro de su atención.

En la Facultad de Medicina también podemos ver que se da significativo interés (41% sobre el total de sus proyectos) y esto es sobre todo dirigido hacia el alumno que se ve que es una preocupación en la formación del futuro médico.

Es interesante que la dependencia en la que se investiga relativamente más esta temática en comparación al total de sus investigaciones es la ENEP-Acatlán, donde llega a un 67% de investigaciones, las que son en su mayoría sobre los alumnos.

#### 3.1.7.7.4.3 TIPOS DE INVESTIGACION

Si analizamos el CUADRO IV-I desde el punto de vista del TIPO de investigación que se realiza, podemos observar que se desarrollan en mayor proporción (44.7%) proyectos de tipo evaluativo, mientras que las de tipo descriptivo están en segundo lugar (31.8%) y las de tipo propositivo en último lugar (23.5%) [Ver GRAFICA IV-XIII].

Dentro de las investigaciones de tipo evaluativo, las que abordan los temas referentes al maestro, alumno y contexto (Protagonistas o Actores de la educación), son las que se dan en mayor medida respecto al total (17% ) y, junto con los del tema sobre lo curricular, (16.8%) representan el 34% respecto al total de las investigaciones.

Las investigaciones de tipo descriptivo presentan la misma relación en lo referente al tema investigado en el sentido de que se plantean más los temas sobre lo contextual/maestro/alumno en primer lugar , para después pasar al tema curricular.

En cuanto a las investigaciones de tipo propositivo que se presentan en tercer lugar, la temática que más se trabaja es el estudio de lo curricular (14.4% respecto al total).

#### 3.1.7.4.4 TIPOS DE INVESTIGACION POR DEPENDENCIAS



En las GRAFICAS IV-XVIII al IV-XX podemos ver la distribución de los tipos de investigación en las 33 dependencias de la UNAM en las que se detectó que los maestros o investigadores realizaban IE. Por otro lado, se puede encontrar el listado de los proyectos clasificados según el tipo de investigaciones (descriptivo /evaluativo /propositivo) de cada una de las dependencias en el CUADRO IV-II a continuación. Las dependencias están presentadas según la cantidad de proyectos de IE detectados en cada una:

### CUADRO IV-II

#### TIPOS DE IE EN CADA DEPENDENCIA DE LA UNAM

| <u>DEPENDENCIAS</u> | <u>DESCRIPTIVO</u> | <u>EVALUATIVO</u> | <u>PROPOSITIVO</u> | <u>TOTAL</u> |
|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------|
| FAC.MEDICINA        | 24                 | 43                | 7                  | 74           |
| FAC.QUIMICA         | 17                 | 33                | 21                 | 71           |
| FAC.PSICOLOGIA      | 18                 | 25                | 24                 | 67           |
| CISE                | 12                 | 15                | 17                 | 44           |
| CCH                 | 18                 | 18                | 3                  | 39           |
| FCPYS               | 16                 | 13                | 4                  | 33           |
| CESU                | 6                  | 15                | --                 | 21           |
| FAC.CIENCIAS        | 5                  | 5                 | 10                 | 20           |
| FAC.ING.            | 7                  | 10                | 1                  | 18           |
| ENEP-ACATLAN        | 8                  | 10                | --                 | 18           |
| DGP                 | 12                 | 4                 | 2                  | 18           |
| ENEP-Z              | 3                  | 9                 | 3                  | 15           |
| FFYL                | 6                  | 4                 | 4                  | 14           |
| FES-C               | 2                  | 10                | 1                  | 13           |
| CELE                | 1                  | --                | 12                 | 13           |
| FMVYZ               | 5                  | 2                 | 6                  | 13           |
| DEE                 | 6                  | 5                 | 1                  | 12           |
| ENEP-I              | 1                  | 8                 | 2                  | 11           |
| ENTS                | --                 | 5                 | 5                  | 10           |
| ENM                 | 3                  | 1                 | 5                  | 9            |
| CUIECC              | --                 | 5                 | 2                  | 7            |
| ENE0                | 1                  | 5                 | 1                  | 7            |
| ENAP                | 3                  | 2                 | 1                  | 6            |
| FAC.ODONT.          | 3                  | 1                 | --                 | 4            |
| FCYA                | 1                  | 2                 | 1                  | 4            |
| CEUTES              | --                 | 3                 | 1                  | 4            |
| IIMAS               | 2                  | 2                 | --                 | 4            |
| IIE                 | 2                  | --                | 1                  | 3            |
| ENEP-ARAGON         | 1                  | 2                 | --                 | 3            |
| DGOV                | --                 | 2                 | 1                  | 3            |
| FAC.ARQ.            | --                 | 1                 | 1                  | 2            |
| IIJ                 | 1                  | --                | --                 | 1            |
| IIS                 | 1                  | --                | --                 | 1            |
| <b>TOTAL:</b>       | <b>185</b>         | <b>260</b>        | <b>137</b>         | <b>582</b>   |

En general podemos observar la misma relación en las dependencias -aunque con ciertas excepciones por supuesto- que la que se dio en la distribución del tipo de investigaciones en toda la UNAM, o sea casi la mitad de los proyectos son evaluativos, una tercera parte son descriptivos y menos de la tercera parte son propositivos [Ver GRAFICA IV-XIII].

A partir de las dependencias en las que se presentó la mayor cantidad de investigaciones, o sea las Facultades de Medicina, Química y Psicología, podemos observar que es en la Facultad de Medicina donde se realiza en mayor medida (más del 50% sobre su total) investigación de tipo evaluativa [Ver GRAFICA IV-XIX] y en segundo lugar de tipo descriptiva [Ver GRAFICA IV-XVIII], pero por otro lado, se observan muy pocos proyectos que contengan propuestas como metas [Ver GRAFICA IV-XX].

Con respecto a la Facultad de Psicología, en esta se presentaron en menor medida investigaciones de tipo descriptivo, pero se dio relativamente en mayor cantidad lo evaluativo y lo analítico en sus investigaciones y, casi en igual número, las investigaciones con metas hacia el planteamiento de propuestas. Y es esta dependencia también la que, en comparación a las demás, plantea lo propositivo en mayor medida en sus proyectos, siguiéndole de cerca la Facultad de Química.

La Facultad de Química por su parte, desarrolló más proyectos de tipo evaluativo (45% de su total), siguiéndole los de tipo propositivo, siendo en menor medida la de tipo descriptivo. Además, tal como ya lo hemos mencionado esta dependencia se sitúa en segundo lugar, después de la Facultad de Psicología, en lo que se refiere a las investigaciones de tipo propositivo [Ver GRAFICA IV-XX].

Retomando a las dependencias según la cantidad de sus investigaciones, podemos ver en el siguiente bloque (CISE-CCH-FCPYS-CESU-FC) que en el CISE se da en mayor medida

investigación propositiva, en segundo lugar con investigaciones de tipo evaluativo y en tercer lugar, en cantidad algo menor se desarrolla investigación descriptiva. La distribución de la tipología es relativamente equilibrada; no se da una tendencia clara en la orientación de sus trabajos.

Las investigaciones del CCH en cambio, resaltan en lo descriptivo y en lo evaluativo, pero no observamos prácticamente nada de propuestas en los objetivos de los proyectos planteados.

Observamos en cambio que en la Facultad de Ciencias, en más del 50% de sus investigaciones se realiza descripción y evaluación de la situación de la enseñanza y los alumnos y que en casi el doble de estas se plantean propuestas de búsqueda de solución a los problemas descritos y analizados.

Por otra parte, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales se puede observar una cierta tendencia hacia investigaciones de tipo descriptivas, en menor grado las evaluativas y con muy pocas investigaciones con propuestas como metas.

En el CESU la mayor parte de sus proyectos fueron estudios sobre la UNAM de tipo analítico y evaluativo (71%) y el resto fue únicamente de tipo descriptivo. No se presentó ninguno de tipo propositivo.

Con respecto al resto de las dependencias correspondientes al primer grupo (con más de 18 proyectos en total) [Ver GRÁFICA IV-I], la Facultad de Ingeniería presenta lo evaluativo en más de la mitad de sus investigaciones y lo descriptivo en casi todo el resto con solo una investigación propositiva. El caso de la ENEP-Acatlán es prácticamente igual.

En la DGP por su parte, las investigaciones tienden más hacia lo descriptivo (66%) y en muy menor medida hacia lo evaluativo y lo propositivo.

#### 3.1.7.4.5 TEMAS Y TIPOS DE INVESTIGACION EN LAS DEPENDENCIAS

El cruce de las dos variables Tema y Tipo de Investigación dentro de las dependencias en las que se presentaron, lo podemos observar

y analizar en las GRAFICAS IV-XXI al IV-XXXII.

De esta manera podemos deducir de los 12 cuadros [Ver CUADRO IV-I] que se obtuvieron del cruce de las dos variables las siguientes conclusiones:

1. Estudio sobre la Educación en general en lo Descriptivo/Evaluativo/Propositivo [GRAFICAS IV-XXI al XXIII]:

Esta temática fue realmente trabajada en pocas dependencias, ya que en relación al total representa apenas un 10%. En general la distribución de las investigaciones en las dependencias no presenta ninguna cantidad descollante que rebase el 20%, con la excepción de las investigaciones propositivas [Ver GRAFICA IV-XXIII] donde es la Facultad de Psicología la que plantea propuestas concretas sobre lo educativo en general (62%).

2. Estudio sobre la UNAM en general en lo Descriptivo/Evaluativo/Propositivo [GRAFICAS IV-XXIV al XXVI]:

El estudio de la UNAM en lo prioritario no fue tampoco planteado en un cantidad muy significativa, ya que los estudios sobre la UNAM fueron más concretos en lo que a su problemática se refiere. Así tenemos a un 14.4% de las investigaciones total que se avocan al estudio prioritario de la misma.

El estudio de la UNAM en forma prioritaria fue retomada en lo descriptivo sobre todo por la DGP, la que presenta apenas un 20% mientras que el resto de las dependencias no presenta un número demasiado significativo.

En lo referente al análisis y evaluación de lo que se da en la UNAM en general, es el CESU el que trabaja en forma más relevante esta área (39.5%)

3. Estudio sobre lo curricular en lo Descriptivo/Evaluativo/Propositivo [GRAFICAS IV-XXVII al

XXIX]:

De la misma manera como se dio la mayor proporción de investigaciones evaluativas en la Facultad de Medicina, podemos observar que en esta dependencia también se da la mayor cantidad en el mismo tipo de investigaciones en lo referente al estudio de lo curricular, no así empero en lo descriptivo y propositivo.

En cuanto respecta a la Facultad de Psicología, la temática planteada en sus investigaciones refleja el objeto de estudio de la disciplina misma en que se investiga, ya que es en mínimo grado que se estudio lo curricular, ya que no es tanto la enseñanza la preocupación de los psicólogos como más bien el aprendizaje que se realiza durante el proceso de la enseñanza en el aula y en la escuela.

Las dependencias en las que observamos en mayor medida a investigar la problemática alrededor del curriculum es en el CELE en el que en algo menos del 100% de sus investigaciones curriculares se investiga también la factibilidad de plantear propuestas.

Otra dependencia en la que hay preocupación hacia la investigación de lo curricular (investigación de la enseñanza de las disciplinas) es en el nivel medio superior el CCH el que presenta una cierta tendencia hacia la evaluación de lo realizado.

En la Facultad de Química vemos que lo curricular es investigado con metas hacia el planteamiento de propuestas en amplia medida y en menor medida en forma evaluativa.

Otra dependencia que se preocupa de la investigación de la temática curricular, es la Facultad de Ciencias en la que se presenta más del 50% de los proyectos en esta área, con una cierta inclinación hacia la búsqueda de propuestas.

Finalmente, en términos generales podemos mencionar que es

justamente la temática de la investigación curricular dentro de la modalidad evaluativa/analítica de trabajo, la que se trabaja en mayor medida y en segundo lugar con la modalidad propositiva, tal como lo hemos ya mostrado en el CUADRO IV-I.

4. Estudio sobre lo contextual/maestro/alumno en lo Descriptivo/Evaluativo/Propositivo [GRAFICAS IV-XXX al XXXII]:

Esta temática es, tal como lo hemos mencionado ya, después de la curricular, la que más se trabaja en la dependencias y, tal como lo vemos en la GRAFICA IV-XI es justamente con el tipo evaluativo de trabajo que más se aborda el análisis de lo contextual, maestro y alumno, ya que, como vemos, presenta casi un 50% de proyectos. Cabe mencionar que esta evaluación se dirige en mayor medida hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos adquiridos y hacia la evaluación de los estudiantes mismos.

Esta misma relación la podemos observar en el caso de la Facultad de Medicina y de Psicología, las que más se avocan a la evaluación de los aprendizajes y a la evaluación de los alumnos. La investigación descriptiva en esta temática es retomada en igual medida por la Facultad de Medicina y la propositiva en una cuarta parte por la Facultad de Psicología.

Las dependencias que en mayor medida plantean propuestas en lo relativo a esta temática, son en realidad pocas (apenas un 15% sobre el total de 203 proyectos y una tercera parte respecto al total de los proyectos evaluativos), de tal manera que una comparación entre las dependencias es en realidad poco significativa, ya que, aparte de la Fac. de Psicología (8 proyectos) y el CISE (7 proyectos), las demás dependencias presentan una pulverización en lo relativo a la cantidad en el planteamiento de propuestas.

### 3.1.7.4.6 LOS SUBTEMAS Y LOS TIPOS DE LAS INVESTIGACIONES

Resulta ser un terreno muy interesante y enriquecedor para la información acerca de los intereses de los maestros e investigadores de lo educativo el conocer además de los temas que se investigaban en general, los subtemas u objetivos particulares que se planteaban en sus proyectos. De tal manera podemos ver en las GRAFICAS IV-XXXIII hasta la GRAFICA XXX-XLIV de qué manera se distribuyen los diferentes subtemas de las investigaciones. Estos subtemas los podemos encontrar enumerados en el Punto 7 que se refiere a los Temas y Tipos de Investigación (los números que se encuentran en las diferentes gráficas se refieren a los numerosos subtemas de cada Tema en especial).

#### 1. Investigaciones descriptivas

Las investigaciones de este tipo se dirigen en su mayor parte hacia la descripción de los alumnos, su situación y sus características sobre todo en lo referente a la etapa de la adolescencia (dentro del nivel de la enseñanza medio superior). En segundo lugar se encuentra la descripción de los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje esto en referencia a los mismos alumnos. Y, en tercer lugar están como objetivos de las investigaciones, la modalidad de la enseñanza de las diferentes disciplinas, las didácticas especiales.

Vemos de esta manera que gran parte de la preocupación de los maestros son los sujetos hacia los que se dirige la enseñanza que ellos imparten, cómo es esta impartida por los maestros y cómo es retomada por los alumnos.

#### 2. Investigaciones evaluativas

Es interesante ver por otra parte, que en el objetivo de las investigaciones evaluativas el tema de lo contextual/ maestro/ alumno es estudiado en una medida algo mayor al tema de lo curricular. En este sentido dentro del primer tema mencionado, se investigan los conocimientos y aprendizajes adquiridos en la misma

medida que la evaluación sobre los alumnos mismos, quedando dentro de lo curricular, la evaluación de los programas, seminarios, cursos, talleres en tercer lugar y las didácticas especiales en cuarto.

### 3. Investigaciones propositivas

Tal como ya lo hemos comentado, este tipo es el menos trabajado entre los maestros e investigadores de la UNAM, ya que para llegar a este estadio, es indispensable haber primeramente descrito y haber evaluado una problemática para finalmente poder proponer eventuales soluciones.

Pero, es interesante hacer relevante que aunque la cantidad de las investigaciones propositivas sea la de menor número en relación a las otras dos, la distribución de las investigaciones propositivas se dirige en su mayor medida (61%) al tema de lo curricular. Estas investigaciones se dirigen por su parte, hacia la enseñanza de las disciplinas, hacia las didácticas especiales, la que parece ser una de las más importantes preocupaciones de los docentes que investigan. En segundo lugar se encuentra la búsqueda para proponer materiales de apoyo para la enseñanza, los cuales en realidad, vienen a formar parte integrante de la enseñanza disciplinaria.

#### (a) Temática sobre la Educación en general

Esta área que es la menos investigada en los proyectos de los maestros o investigadores de la UNAM, presenta más proyectos evaluativos y descriptivos que los de tipo propositivo, aunque la diferencia no sea en realidad muy significativa.

En general, después del rubro "Otros" (que son proyectos cuyos temas no fueron ubicables en bloque en otros rubros), el subtema más trabajado en lo descriptivo y evaluativo es el de la "Planeación y Organización de la Educación" (Subtema 7), aunque es interesante observar que en general dentro de los tres tipos de proyectos, se da una clara tendencia hacia el estudio del nivel de educación pre-escolar y de enseñanza básica (Subtema 1), el que es observable en mayor medida en lo relativo a lo propositivo.



(b) Temática sobre la UNAM en general

La UNAM fue estudiada en mayor medida en lo descriptivo y evaluativo como institución educativa del nivel superior de la educación en lo relativo a su desarrollo histórico y a su relación con la sociedad y el estado mexicanos.

A continuación se encuentran en lo descriptivo, la preocupación del estudio del crecimiento escolar y de la demanda en el nivel de la Licenciatura (Subtema 2), así como también la descripción del mercado de trabajo en México (Subtema 5). En los estudios evaluativos a su vez, podemos encontrar al posgrado (Subtema 4) como uno de los objetivos planteados en mayor número, después de los estudios acerca de la relación Universidad-Sociedad-Estado (Subtema 6).

Con respecto al Subtema 1 -relativo al estudio de la enseñanza medio superior- debemos aclarar que esta baja cantidad que se presenta en este rubro, no es real, ya que en su clasificación consideré los objetivos planteados más en referencia a los estudios curriculares y los contextuales, de tal manera que la mayoría de ellos se encuentra en esos rubros, sobre todo ubicados en los subtemas relativos al estudio de la enseñanza de las diferentes disciplinas, la descripción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y el relativo a los adolescentes y alumnos en general. En el Catálogo de Proyectos podemos empero encontrar una clasificación diferente, ya que los Temas son más numerosos, y en esa se encuentran ubicados más investigaciones del nivel medio superior.

Por otro lado, con respecto a las investigaciones de tipo propositivo [Ver GRAFICA XXXVIII], aunque observamos que la mitad de las mismas son alrededor de la Temática 7 -Investigación Educativa/Relación Docencia-Investigación-, debemos empero descartarla como información, ya que el total de proyectos en esta temática es poco significativa en comparación al resto (Son sólo 6 casos). Este subtema fue además trabajado en una cantidad algo mayor únicamente en la modalidad descriptiva y en absoluto en la

evaluativa.

En general, lo que podemos sacar en conclusión en forma preliminar, es que los estudios sobre la UNAM se caracterizaron en mayor medida en lo descriptivo y en lo evaluativo, sin poder llegar al nivel propositivo que es el que consideramos en realidad el más necesario para las grandes necesidades de la educación en el nivel superior.

Aunque -con excepción de los estudios sobre lo curricular- podemos observar en nuestra clasificación que el tipo propositivo fue el menos trabajado en todos los proyectos de IE en la UNAM, tal como lo pudimos ver en la GRAFICA IV-XIII y en los comentarios anteriores respecto a los Tipos de Investigación.

(c) Temática sobre lo curricular

Esta temática fue la más abordada respecto a todas las investigaciones (40.3%), dándose más peso en los proyectos de tipo evaluativos y propositivos, tal como lo podemos observar tanto en el CUADRO IV-I como en la GRAFICA con el cruce de las variables de Temas y Tipos de Investigaciones [GRAFICA IV-XI].

En lo referente a los Subtemas de cada una de las tres modalidades, podemos observar en las GRAFICAS IV-XXXIX al XLI que la mayor preocupación de los maestros/investigadores estuvo alrededor de la descripción de cómo se desarrolla la enseñanza de las disciplinas o didácticas especiales (Subtema 3), su evaluación y la propuesta de modalidades que eventualmente puedan mejorar la misma. Aunque este subtema se presentó en cantidades similares en las tres modalidades de investigación, fue mayor la cantidad de incidencia en lo propositivo que recibió atención de parte de los docentes investigadores. Lo interesante es que, aunque en menor número pero significativo de todos modos, el rubro referente a los 'Materiales de Apoyo a la enseñanza' (Subtema 7), al que podríamos considerar como un apéndice de la enseñanza disciplinaria y de las didácticas, se presentó en tercer lugar en la modalidad evaluativa y en segundo en la propositiva. Si tomamos ambos subtemas (el 3 y 7) en forma unificada, se constata que cubren más del 40% de los proyectos curriculares, lo que nos da la pauta del interés y la

preocupación de los docentes que investigan hacia la manera en que ellos mismos enseñan, los recursos en los que se apoyan en la enseñanza, además del contenido mismo de la enseñanza que es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de toda institución educativa.

Con respecto a lo curricular en sí, o sea el análisis de cursos, programas, talleres, seminarios (Subtema 2), este se presentó en mayor medida en la modalidad de lo evaluativo únicamente, ya que en lo descriptivo y propositivo se dio en muy pocos casos. Dentro del área de lo curricular, podemos además observar que el estudio de los Planes de Estudio (Subtema 1) fue planteado más en lo evaluativo y analítico y en menor medida en lo descriptivo y propositivo.

Podemos además observar que las Investigaciones Propositivas, que se dan en medida algo menor a las Evaluativas, se plantean principalmente tal como ya fue mencionado, alrededor de la investigación acerca de la enseñanza de las disciplinas o didácticas especiales (32% respecto al total de las propositivas) y de la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza (19%), a la que consideramos en realidad una parte de la enseñanza disciplinaria, por lo que entre los dos subtemas tenemos que más de la mitad de las investigaciones propositivas son relativas a la manera en que se enseña y en segundo lugar se refiere a los programas mismos de los cursos, seminarios o talleres.

En general, dentro del Tema de lo curricular podemos entonces observar que los subtemas directamente referentes a lo curricular (Subtemas 1 y 2) cubren más de la tercera parte (32.3%) de los proyectos y los referentes a la modalidad de la enseñanza de esos contenidos curriculares (Subtemas 3 y 7) abarcan, tal como ya fue mencionado, un 40.3% de los proyectos, con lo que está cubierto prácticamente el 74 % de las investigaciones de la temática curricular.

Otro aspecto que considero importante hacer relevante, es que en esta temática los objetivos de las investigaciones planteaban casi en igual medida tanto el estudio y análisis de las problemáticas alrededor de lo curricular como eventuales propuestas (innovadoras o no) respecto a las mismas. Vemos así que los que investigan, no se quedan en la mera observación y evaluación de una problemática, sino que buscan también elementos para cambiarla o mejorarla, o sea que buscan la meta de la acción también y no únicamente la vía del mero discurso.

(d) Temática sobre los Maestros/Alumnos/Contexto

Esta temática presenta en los proyectos de investigación frecuencias muy similares (aunque algo menores) a las pertenecientes a los temas sobre lo curricular, tal como es observable en el CUADRO IV-I y en forma desglosada por subtemas en las GRAFICAS IV-XLII al IV-XLIV.

Podemos así observar en general respecto a las investigaciones alrededor de esta temática, que lo que más se estudia, pero sobre todo se evalúa es a los alumnos (36%) y casi en la misma medida se presenta la preocupación de los que investigan hacia el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje (34%), en el sentido de la investigación de los aprendizajes y conocimientos adquiridos por los alumnos en los cursos, seminarios, talleres, programas elaborados en la UNAM y, en tercer lugar están ubicados los maestros mismos, su formación y por lo tanto, la formación de los recursos humanos de la UNAM en general (19%).

Dentro de los estudios descriptivos, el alumnado es el que está entre los objetivos más frecuentes (41.6%), con la descripción de los conocimientos adquiridos por los alumnos en segundo lugar (26.3%).

Dentro de la modalidad evaluativa, los alumnos y los conocimientos adquiridos por estos (Subtemas 3 y 5) son el objetivo principal más frecuentemente planteado (36% cada uno), tal como ya lo he mencionado anteriormente. Cabe también señalar que la modalidad

evaluativa cubre casi el 50% de las investigaciones de esta temática.

Con respecto finalmente a la modalidad propositiva, vemos que además de presentarse en mucha menor medida que las otras dos (15.2%), el subtema que más se presenta es el referente a los conocimientos y al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (45% respecto al total de las investigaciones propositivas).

Es así como observamos que, al contrario de la temática anterior, aquí no se llega al planteamiento de propuestas y eventuales búsquedas de soluciones, mejoras o cambios de lo observado y evaluado en lo relativo al contexto (aula, escuela, centro, facultad, instituto), al maestro y al alumno. De tal manera las investigaciones planteadas y desarrolladas no pudieron transponer el área de la observación y evaluación e ir más allá de lo meramente observable.

Tabla IV-I: Tabla Global de las Dependencias

| Dep.       | Proy. | Invest. | Ind. | Grupal | Desc. | Term. | Proceso | Trunca | Desc. |
|------------|-------|---------|------|--------|-------|-------|---------|--------|-------|
| 1 CELE     | 13    | 16      | 9    | 4      |       | 8     |         | 5      |       |
| 2 CESU     | 21    | 16      | 18   | 3      |       | 6     |         | 15     |       |
| 3 CISE     | 44    | 52      | 21   | 23     |       | 19    |         | 20     | 5     |
| 4 CUIECC   | 7     |         | 2    |        | 5     |       |         | 3      |       |
| 5 CEUTES   | 4     | 8       |      | 4      |       |       |         | 4      |       |
| 6 CCH      | 39    | 28      | 38   | 1      |       | 30    |         | 9      |       |
| 7 DEE      | 12    | 8       | 10   | 2      |       | 7     |         | 5      |       |
| 8 DGOV     | 3     | 2       | 3    |        |       |       |         | 3      |       |
| 9 DGP      | 18    |         |      |        | 18    | 11    |         | 4      | 2     |
| 10 ENAF    | 6     | 8       |      | 6      |       |       |         | 6      |       |
| 11 ENED    | 7     | 9       | 2    | 5      |       | 4     |         | 2      | 1     |
| 12 ENEP-A  | 18    | 7       | 11   |        | 7     | 3     |         | 7      | 4     |
| 13 ENEP-AR | 3     | 2       | 3    |        |       | 2     |         | 1      |       |
| 14 ENEP-I  | 11    | 15      | 6    | 5      |       | 2     |         | 2      |       |
| 15 ENEP-Z  | 15    | 9       | 9    | 2      | 4     | 6     |         | 9      |       |
| 16 ENM     | 9     | 8       | 8    | 1      |       | 5     |         | 4      |       |
| 17 ENTS    | 10    | 7       | 5    | 5      |       | 2     |         | 8      |       |
| 18 F Ara   | 2     | 1       | 2    |        |       |       |         | 2      |       |
| 19 FC      | 20    | 22      | 8    | 12     |       | 13    |         | 7      |       |
| 20 FCFv5   | 33    | 18      | 31   | 2      |       | 18    |         | 15     |       |
| 21 FCFvA   | 4     | 3       | 4    |        |       | 3     |         | 1      |       |
| 22 FES-C   | 13    | 15      | 3    | 10     |       | 1     |         | 10     | 2     |
| 23 FFyL    | 14    | 10      | 11   | 3      |       | 5     |         | 9      |       |
| 24 FI      | 18    | 19      | 11   | 7      |       | 16    |         | 2      |       |
| 25 FH      | 74    | 90      | 17   | 50     | 7     | 33    |         | 41     |       |
| 26 FMVy2   | 13    | 8       | 7    | 6      |       | 3     |         | 9      | 1     |
| 27 FO      | 4     | 4       |      | 4      |       | 4     |         |        |       |
| 28 FP      | 67    | 36      | 47   | 20     |       | 44    |         | 23     |       |
| 29 FO      | 71    | 43      | 52   | 19     |       | 63    |         | 7      | 1     |
| 30 IIE     | 3     | 2       | 3    |        |       | 2     |         | 1      |       |
| 31 IHAS    | 4     | 5       | 1    | 3      |       | 1     |         | 3      |       |
| 32 IJJ     | 1     | 1       | 1    |        |       | 1     |         |        |       |
| 33 IIS     | 1     | 1       | 1    |        |       | 1     |         |        |       |
| Totales    | 582   | 473     | 344  | 197    | 41    | 313   | 244     | 12     | 9     |

### 3.2 ANALISIS CUALITATIVO

-----

Del total de 582 proyectos de investigación detectados durante 1983-84 entraron 155 cuestionarios dirigidos a los maestros/investigadores que fueron llenados durante las entrevistas realizadas o que fueron entregados por los maestros mismos. De este total, he seleccionado a través de un proceso de tres fases una muestra de 35 cuestionarios a los que he aplicado un análisis de contenido a tres preguntas abiertas (Preguntas No. 15, 17 y 18). Las fases de la selección de los cuestionarios fueron las siguientes:

Primera Fase: Cuestionarios en que si se contestaron las preguntas 15, 17 y 18 = 140 cuestionarios;

Segunda Fase: Cuestionarios en los que las respuestas eran claras en todas las preguntas = 77 cuestionarios;

Tercera Fase: Cuestionarios en los que las respuestas daban una opinión contrastada, aportadora y diferente = 25 cuestionarios.

Los cuestionarios que fueron seleccionados para formar parte de la muestra fueron de las siguientes dependencias (18 en total):

|         |     |              |
|---------|-----|--------------|
| CELE    | = 1 | cuestionario |
| CISE    | = 2 | "            |
| CCH     | = 3 | "            |
| DEE     | = 2 | "            |
| DGOV    | = 1 | "            |
| ENEP-Ac | = 1 | "            |
| ENEP-I  | = 3 | "            |
| ENEP-Z  | = 1 | "            |
| ENTS    | = 1 | "            |
| FCPYS   | = 4 | "            |
| FES-C   | = 2 | "            |
| FFYL    | = 4 | "            |
| FI      | = 1 | "            |
| FMVYZ   | = 2 | "            |
| FP      | = 2 | "            |
| FQ      | = 3 | "            |
| IIE     | = 1 | "            |
| IIMAS   | = 1 | "            |

-----  
35 cuestionarios

Es interesante plantear las posibles razones por las que no todos los sujetos detectados contestaron y entregaron los formatos de los cuestionarios:

- (1) No todos los sujetos pudieron ser encontrados físicamente en sus dependencias, ya sea por una variedad muy amplia de horarios de trabajo (caso CESU), por una variedad de ubicación geográfica (caso Fac. de Medicina, las ENEP's) o por no tener en ese entonces un lugar de trabajo concreto (caso del CCH);
- (2) Otra razón fue la de que se dieron casos en que las dependencias consideraban que el contenido de las preguntas a contestarse era confidencial, por lo que no se entregaban los cuestionarios y, para los propósitos de la investigación se recibía un listado con las respuestas a las preguntas concretas sobre los proyectos de investigación, pero en forma anónima, ya que no se llegaron a conocer ni los responsables ni los integrantes de los equipos eventuales;
- (3) Una tercera razón que suponemos haya tenido un papel importante es la de que los sujetos invitados a contestar se sintieron quizá "investigados" o "controlados", por lo que, en la búsqueda de legitimación propia y a pesar de que las respuestas a los cuestionarios no eran confidenciales, se decidieron a no entregarlos.

En el planteamiento del problema a investigar que fue el de saber si se realizaba Investigación Educativa en la UNAM, dónde y quiénes la realizaban, se plantearon también las hipótesis y dudas iniciales, las que fueron las siguientes:

- Se realiza IE en la UNAM? Dónde y quiénes?
- Qué temáticas se investigan?
- Cuáles temáticas se consideran prioritarias?
- Cómo se hacen las investigaciones?
- Existe un órgano coordinador, una política de IE en la UNAM?
- Qué obstáculos se dan al desarrollo de la IE en la UNAM?
- Cómo se difunde la IE en la UNAM?
- Cuáles son los resultados que se obtuvieron de las



## investigaciones realizadas?

Tomando en cuenta las características de la investigación descriptiva y a fin de probar las hipótesis iniciales y contestar a las preguntas ahí planteadas acerca del estado del objeto de estudio (Investigación Educativa en la UNAM), se elaboraron los cuestionarios para las dependencias en las que se realizaba IE y para cada maestro/investigador del área educativa. De esta manera los cuestionarios tuvieron en su mayor parte preguntas cerradas de opciones y preguntas abiertas respecto a los proyectos de investigación y las últimas de carácter abierto que fueron respecto a sus opiniones acerca de la investigación educativa en la UNAM. De esta manera las preguntas seleccionadas para su análisis de contenido, para sondear la visión que el personal académico tenía respecto al trabajo de investigación educativa en la UNAM fueron las siguientes:

### PREGUNTA 15:

Problemas u obstáculos que ha tenido en la realización de sus investigaciones educativas:

### PREGUNTA 17:

Qué opinión tiene sobre la investigación educativa que se hace en la UNAM?

### PREGUNTA 18:

Qué repercusión considera que han tenido los resultados de su(s) investigación(es) en materia de política educativa?

## 3.2.1 ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS:

### 1. PREGUNTA 15 | PROBLEMAS U OBSTACULOS PARA LA REALIZACION DE LA IE EN LA UNAM

A partir de las respuestas dadas a esta pregunta, se ha podido hacer una clasificación de lo que los maestros seleccionados en la

muestra consideraban como obstáculos y que se pueden organizar con la siguiente categorización:

#### PROBLEMAS U OBSTACULOS PARA LA REALIZACION DE IE I

- (1) PLANEACION / POLITICAS DE IE  
-----
- (2) INSTITUCIONALES A) Académicos  
(Dependencias) B) Administrativos  
C) Autoridades  
D) El "ambiente" en general
- (3) INVESTIGADORES A) Formación  
B) Comunicación
- (4) INVESTIGACION A) Conceptualización de la IE  
B) Relación Investigación-Docencia  
C) Proyectos de Investigación en si

Estas categorías presentadas en cuatro bloques, se desglosan cada uno en los siguientes problemas u obstáculos:

#### (1) PLANEACION / POLITICAS DE IE

- La IE se realiza en la mayoría de los casos en forma individual
- No hay equipos de trabajo:
  - Por falta de plazas suficientes
  - Por no haber especialización en ciertas áreas
  - Por problemas de formación en IE

Con respecto a este problema lo planteado fue de que muchos maestros realizan IE valiéndose de sus propios recursos, por su propia voluntad de querer conocer los problemas educativos y de mejorar su propia docencia.

- Algunos consideran que la situación mejora con la organización

de un Depto. o Unidad de Planeación o de IE.

- Otros en cambio consideran que el problema es que no hay planeación de las actividades académicas o que los deptos. de superación académica son débiles.
- Otro problema es que no existe coordinación entre los profesores.
- Se da discontinuidad en: Proyectos y en sus Resultados.
- Consideración de que hay cambio continuo de prioridades respecto a las investigaciones con lo que se obstaculiza el desarrollo global de los proyectos de investigación.
- Hace falta abrir los espacios y reforzar proyectos con carácter pluralista y multi- e interdisciplinario.
- No hay una línea de trabajo definida.

## (2) INSTITUCIONALES

### (A) ACADEMICOS

- Se da demasiada carga de docencia.
- Se da demasiada carga en trabajos de carácter administrativo.
- Hay falta de tiempo para la IE.
- Los horarios de trabajo disímiles en el personal académico no facilitan reuniones de discusión sobre proyectos.
- Se da una desvinculación del medio académico respecto a la realidad nacional.
- La especialización de los investigadores obstaculiza el trabajo en equipos.
- Discrepancias en enfoques teórico-metodológicos.

### (B) ADMINISTRATIVOS

#### INFRAESTRUCTURA/RECURSOS DE APOYO:

- Recursos económicos:- poco presupuesto a proyectos
  - poco presupuesto para la superación académica
  - poco presupuesto para libros, revistas especializadas, etc.
- Recursos humanos:- administrativos: falta de apoyo

secretarial en cantidad y calidad.

- académicos: Pocas plazas, inestabilidad laboral, falta de ayudantes, poca disponibilidad de apoyos por servicio social.

Problemas relacionados a la falta de formación en IE y a las dificultades de realizar proyectos grupales.

- Recursos materiales:
- Deficiencias o falta de apoyo en fotocopiado, aparatos de video, grabadoras y otros instrumentos de trabajo en investigaciones.
  - Los apoyos de materiales biblio- y hemerográficos son insuficientes y las Bibliotecas de las dependencias no actualizan debidamente su material y no responden a las necesidades del personal académico.
  - Los espacios de trabajo son insuficientes y superpoblados, inconvenientes para la investigación.

La opinión casi generalizada fue de que la INFRAESTRUCTURA de las dependencias estaba dirigida hacia el apoyo de las actividades de docencia y no hacia las de investigación.

(C) CONTEXTUALES O DEL 'AMBIENTE' DE TRABAJO

- Se da aislamiento entre el personal académico.
- Pocas posibilidades de discusión.
- Pocas posibilidades de trabajo con grupos.
- Las condiciones de sobrepoblación y de falta de espacios para algunos maestros (por ejemplo: de asignatura) hacen imposible su aportación en investigaciones relacionadas a sus áreas de especialización.

(D) AUTORIDADES (Este rubro correspondería en realidad al (B) relativo a los Recursos Humanos, pero por la frecuencia y énfasis con la que se planteó este problema, fue ubicado aparte).

- Se constató que se da una devaluación de la IE en general, no es una de las actividades consideradas como 'prioritarias', razón por la cual se presentan los obstáculos abajo enumerados.
- Desinterés y apatía por investigaciones de los maestros.
- Resistencia a los proyectos de IE y a las innovaciones en las mismas.
- Falta de apoyo a la IE en recursos económicos y materiales.

Un aspecto que fue mencionado en varias ocasiones fue el problema de los enfoques teórico-metodológicos en el sentido de que el estar situados en uno u otro enfoque, daba posibilidades de llegar a un cierto "poder institucional". Podemos llamar a esto también "lucha por el poder institucional", o sea factores no observables pero que imperan en el ambiente institucional. Ubicamos este aspecto también en el rubro correspondiente a los proyectos de investigación como tales (Punto 4).

### (3) DE LOS INVESTIGADORES

#### (A) FORMACION

- Deficiente o falta de Formación en investigación en general y en IE en especial (tanto en profesores como en ayudantes).
- Aún con una incipiente formación, se da falta de experiencia en el campo de la IE.
- Inexistencia de orientación en su formación (los cursos son tomados en forma individual por los maestros, según las necesidades de cada uno) y en los proyectos de investigación que desarrollan. Este aspecto muchas veces afecta la realización de investigaciones para

- las tesis de grado, con lo que se reduce el número de titulados en los diferentes posgrados.
- Falta de una formación sistemática y continua.
  - Falta de apoyo institucional en la superación académica (formación en IE).
  - Apatía y desinterés de los profesores hacia las actividades de investigación. (Las causas de este fenómeno se pueden retomar tanto de los problemas enumerados como de la formación de los docentes como tales en general).
  - Se consideró como un obstáculo también el alto grado de especialización de algunos investigadores, que se considera que impide la realización de proyectos interdisciplinarios.

(B) COMUNICACION

- Falta comunicación entre el personal académico.
- Falta comunicación entre las dependencias de la UNAM.
- Debido a la intervención de múltiples disciplinas dentro del campo de la IE, se dan dificultades de comunicación por la variedad de lenguajes y vocabularios. Es necesario trabajar sobre lo multi- e interdisciplinario para poder llegar a homogeneizar el nivel y el vocabulario de los que realizan IE.
- INFORMACION:
  - \* Dispersión
  - \* Diversidad
  - \* Poca información sobre Temas de investigación.
  - \* Poca información sobre Resultados de las investigaciones.
  - \* Dificultad de acceso a fuentes de información (Archivos, Bibliotecas, libros y revistas especializadas).
  - \* Problemas en la DIFUSION y PUBLICACION de artículos resultantes de los proyectos de IE.

(4) LA INVESTIGACION

(A) CONCEPTUALIZACION DE LA IE / OBJETO DE ESTUDIO

- Necesidad de generalizar conceptos.
- Necesidad de definir el concepto de IE y delimitar los conceptos con los que trabaja.
- Necesidad de delimitar y definir el objeto de estudio.
- La IE debe ser interdisciplinaria. Abrir los espacios y reforzar los proyectos de carácter pluralista, multi- e interdisciplinario.
- Necesidad de trabajo en equipos multi- e interdisciplinarios.
- Problemas teórico-metodológicos: Necesidad de construir el método en el proceso de investigación pues los que existen formalmente no se ajustan.
- Consideración de la IE como inferior a la investigación en otras disciplinas (p.ej. en Ciencias Naturales o Exactas)

(B) RELACION CON LA DOCENCIA

- Disociación Investigación-Docencia:
  - 1) debido a las características mas bien administrativas de la dependencia (lo prioritario era el aspecto administrativo, no el académico).
  - 2) la IE no la hacen los profesores, la hacen quienes no tienen contacto ni con profesores ni con alumnos.
  - 3) No hay infraestructura institucional para el desarrollo de investigaciones; todo está dirigido hacia la docencia. Problema estructural de fondo.
- Desvinculación con la realidad del país.

(C) PROYECTOS DE INVESTIGACION

- Las investigaciones que se realizan son muy teóricas.
- No hay apoyo presupuestal para la IE.
- Problemas de tiempo para la recopilación de datos: problema de la localización del universo (sujetos) a entrevistar.

- Se da discriminación institucional respecto a los problemas a investigar; determinación institucional de las prioridades en los problemas.
- Se da discontinuidad en el desarrollo de proyectos por no ser prioritarios y por cambios en las instituciones ('migraciones' de autoridades y de personal académico)
- Los enfoques teórico-metodológicos provocan problemas institucionales y problemas de política interna en las dependencias. Es lo que se mencionó como "lucha por el poder institucional".
- Debe haber apertura epistemológica: que la IE sea pluralista, multi- e interdisciplinaria.

#### CONCLUSIONES RESPECTO A LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15:

Si nos replanteamos algunas de las hipótesis o dudas iniciales (Se realiza IE? / Quiénes la realizan? / Cómo se hacen las investigaciones? / Cuáles son las prioridades? / Existe una política de IE? / Obstáculos al desarrollo de la IE cuáles son? / Cómo se difunde la IE?) y las comparamos con las respuestas obtenidas clasificadas en los 4 rubros ya enumerados (Planeación-Políticas de IE / Institucionales / De los Investigadores / De la Investigación), podemos observar que predominan ciertas situaciones que podemos llamar por ahora "estructurales" en lo referente a la Investigación Educativa en la UNAM. Por lo tanto, algunas de las conclusiones preliminares referentes a los obstáculos para la realización de IE en la UNAM serían las siguientes:

- En general no hay condiciones para la Investigación (en lo relativo a condiciones humanas y/o materiales).
- Las características de la IE son diferentes a las llamadas "científicas" o tecnológicas:
  - \* no se la considera "util";
  - \* las disciplinas que confluyen en ella son relativamente jóvenes y la interdisciplina es poco conocida y trabajada;
  - \* carencia de una "tradición" de investigación en esa área;



- \*hay pocos acuerdos relativos a las metodologías de investigación y por lo tanto se da un seguimiento de ciertas "modas", una ideologización que frena la creatividad y la innovación en las investigaciones y
- \*la consideración de que lo que se da en el exterior es mejor (malinchismo);
- \*en el planteamiento de problemas a investigar se da poca práctica en la vinculación de la investigación con la realidad y las necesidades educativas y sociales.
- Se dan problemas estructurales en las instituciones que impiden la organización de apoyos a la investigación sobre y para la docencia a desarrollarse por profesores de carrera y sobre todo por los de asignatura. (Evaluación de la IE; no hay reconocimiento de la necesidad de capacitación, formación, especialización y actualización; no hay retroalimentación de los resultados de las investigaciones; la situación salarial del personal académico es deficiente por lo que la mayoría busca trabajo adicional fuera de la UNAM: migraciones internas continuas, aumento paulatino de la burocratización de las actividades académicas en general y de investigación en particular).
- No hay un órgano coordinador de la IE y por lo tanto:
  - \*se da dispersión de las actividades de investigación y
  - \*no hay continuidad de planes y proyectos de investigación;
  - \*no hay una difusión adecuada de los resultados de IE;
  - \*no hay suficiente información acerca de la IE hacia la comunidad académica;
  - \*en consecuencia es muy difícil localizar a los sujetos que realizan IE.
- No existe una política de IE:
  - \*Vaguedad en los temas a investigar (no hay prioridades)
  - \*No se retoman los resultados de las investigaciones como apoyo para ir delineando y construyendo una política educativa real (que retome las necesidades planteadas por la comunidad universitaria) al nivel

Hay que tomar en cuenta que no es la generalidad de las dependencias las que muestran estas problemáticas, pero debemos reconocer que la línea predominante y que se observa en la mayoría de los casos, es la descrita anteriormente.

Finalmente, considero que fue esta pregunta la que llegó probablemente al meollo del análisis alrededor de la problemática de la realización de investigaciones en nuestra institución, pero sobre todo alrededor de la actividad investigativa sobre y para la educación y la enseñanza. Considero que la descripción de las categorías arriba desarrolladas nos ayuda a llegar a poder construir lineamientos de acciones que las diferentes dependencias -cada una según su modalidad y posibilidades- pueden plantear, pero siempre alrededor de una política central de apoyo integral a la investigación educativa, la que debería ser una de las bases en que la educación superior y la formación de futuros profesionales se apoye.

## 2. PREGUNTA 17 | OPINION SOBRE LA IE EN LA UNAM

Es bastante complicado retomar una "opinión" acerca de algo, ya que a menudo se basa en factores subjetivos y no siempre corresponde a la realidad de la comunidad, sino mas bien a la realidad del sujeto mismo que la expresa. Así podemos verlo en la definición que se nos da en la Enciclopedia del Idioma según la cual la opinión es un "concepto o juicio que se forma de una cosa cuestionable" (Martín Alonso, Ed. Aguilar, 1968) o "juicio particular acerca de algo cuestionable" (Larousse, Ed. Planeta, 1980). Por qué plantear una pregunta que busca el parecer "personal" de los maestros e investigadores si este va ser privativo de ellos y probablemente limitativo? En este sentido partimos de la posición de que aunque sean opiniones personales, se basan en la realidad que vive la mayoría de los sujetos de nuestra comunidad, por lo que las llamadas "opiniones" pueden llegar a ser el sentir generalizado de la mayoría de los

integrantes del personal académico que trabaja en IE. Si retomamos nuevamente nuestra enciclopedia, en ella se menciona a la "opinión pública" definiéndola como "sentir o estimación en que coincide la generalidad de las personas acerca de asuntos determinados" (Martín Alonso, 1968). Así también Duverger habla de la problemática de trabajar con la medición de las opiniones y dice que "...aunque las diferencias de intensidad entre las opiniones traduzcan en realidad diferencias de naturaleza, si también pueden ser registradas por aparatos de medición, constituyen un elemento de la realidad social" (Duverger, 1976:310).

Por lo tanto, si ubicamos las opiniones recabadas en esta pregunta abierta de nuestra investigación dentro de la modalidad de las investigaciones descriptivas y de las técnicas de observación directa (sondeo a través de una entrevista con cuestionario), tomamos en consideración a una comunidad (maestros e investigadores de lo educativo en la UNAM) y detectamos en un grupo representativo de ellos su posición respecto a algo que tienen en común (la actividad de IE), cuyos resultados y conclusiones se pueden extender al conjunto de esa misma comunidad (todos los maestros e investigadores que realizan IE en la UNAM). De esa manera esos resultados y conclusiones se pueden posteriormente interpretar y generalizar a fin de presentar el reflejo del sentir y de la realidad que la comunidad universitaria vive dentro de su institución.

A partir de las respuestas proporcionadas a las preguntas planteadas, he podido hacer la siguiente clasificación :

#### TIPOLOGIA DE OPINIONES PLANTEADAS:

- (1) OPINIONES FUNDAMENTADAS O RAZONADAS (Planteamiento de razones y causas en que se basan las respuestas)
- (2) OPINIONES NO FUNDAMENTADAS O NO RAZONADAS (Empleo mayoritario de adjetivos en que se basan las respuestas)
- (3) OPINIONES POSITIVAS

#### (4) OPINIONES NEGATIVAS

Después de haber analizado las respuestas, he llegado a obtener el siguiente resultado a través de la combinación de la tipología de las opiniones:

| OPINION  | FUNDAMENTADA/<br>RAZONADA | NO FUNDAMENTADA/<br>NO RAZONADA |    |
|----------|---------------------------|---------------------------------|----|
| POSITIVA | 14                        | 0                               | 14 |
| NEGATIVA | 19                        | 2                               | 21 |
|          | 33                        | 2                               | 35 |

De este cuadro podemos colegir que la mayoría de las respuestas fue razonada, ya que la selección de los cuestionarios justamente tenía esa meta: obtener respuestas lo más ricas posibles en razonamientos y en aportación a la discusión sobre las problemáticas planteadas. Pero, además podemos observar que las respuestas se balancean más hacia observaciones negativas (21) que hacia las positivas (14).

Las opiniones concretas sobre la IE en la UNAM versaron sobre los siguientes aspectos:

#### OPINIONES FUNDAMENTADAS POSITIVAS:

- La IE debe relacionarse más con los planes educativos a nivel nacional.
- Debe haber más retroalimentación de la IE.
- Deben crearse redes de comunicación.
- Se debe ampliar la IE.
- Se debe apoyar la IE con becas de maestría.
- Se deben aumentar los paoyos en la formación de investigadores.
- Se debe darle más importancia a la IE.
- Se debe darle mayor impulso a las actividades de IE.
- Se debe aumentar la calidad de la investigación

- Se debe aumentar la cantidad de la investigación.
- Se deben estudiar problemas educativos prioritarios.
- Se debe ayudar a buscar soluciones a los problemas educativos.
- Se deben dar horas para realizar IE.
- Los resultados de la IE deben ser útiles para la toma de decisiones.
- Los resultados que se obtienen en la IE son considerados válidos.
- La IE en la UNAM tiene un buen nivel.
- La IE en la UNAM es importante.
- En la UNAM se realiza un alto porcentaje de investigación a nivel nacional.

OPINIONES FUNDAMENTADAS NEGATIVAS:

En la IE en la UNAM hace falta:

- coordinación;
- planeación;
- organización;
- difusión;
- flujo de información;
- comunicación (ej.: aislamiento entre los investigadores);
- interacción;
- apoyo;
- tradición;
- relación con la situación educativa en México;
- investigación teórica;
- diversificar la metodología;
- lo multi- y lo interdisciplinario;
- la investigación hecha por los docentes mismos;
- la investigación realizada en las aulas;
- trabajo por equipos;
- las políticas de IE;
- evaluación;
- formación en IE del personal académico;

- actualización docente.

El aspecto de "Difusión" fue el más repetido en las opiniones, siguiéndole el de la "Comunicación-Flujo de Información), para después ser mencionado en tercer lugar la falta de "Apoyos" y la de "Formación en IE".

#### OPINIONES NEGATIVAS EN GENERAL:

##### La IE en la UNAM es:

- pobre
- poca
- escasa
- limitada
- incipiente
- desintegrada
- parcializada
- superficial
- apresurada ("al vapor")
- discontinua
- aislada
- dispar
- demasiada diversidad
- dispersa
- sin impulso
- desvinculada
- insuficiente
- individual
- bajo influencia transcultural
- sin concepción de los problemas educativos
- hay más práctica educativa que investigación
- es más cuantitativa que cualitativa.

##### Impacto en el sistema educativo

- La IE no trasciende
- La IE no incide
- Hay poco impacto
- Estudia sólo los problemas de la UNAM.
- No estudia los problemas de la UNAM.

Fueron las calificaciones de "poca IE" e "incipiente IE" las que se presentaron en más casos.

### CONCLUSIONES RESPECTO A LAS RESPUESTAS :

Considero que aunque las respuestas negativas se presentan en mayor número tal como lo hemos ya comentado anteriormente, estas se pueden retomar como propuestas en realidad, ya que dejando de lado las respuestas "puramente" negativas (solo adjetivos), las llamadas "fundamentadas" proporcionan indirectamente propuestas de lo que "sería necesario" hacer o "falta realizar".

También podemos observar que las opiniones sobre la IE en la UNAM se relacionan en una gran medida a los problemas y obstáculos ya planteados en la pregunta anterior, o sea que las respuestas no están desvinculadas de la realidad que viven los maestros e investigadores, sino que, al contrario, están estrechamente relacionadas y con propuestas concretas de acción.

Si retomamos las respuestas clasificadas como fundamentadas positivas, podemos observar un gran cúmulo de propuestas de acción respecto a la mejora de la situación o de la organización misma de la IE en la UNAM. Esto nos da la pauta que el personal académico de la UNAM está inmerso en su propia problemática, ubicándola dentro del contexto nacional, junto con planteamientos concretos de acción en una época en la que aun la crisis económico-financiera no se daba en un grado tan generalizado y profundo como en la actualidad.

### 3. PREGUNTA 18 | REPERCUSIONES DE LAS INVESTIGACIONES EN MATERIA DE POLITICA EDUCATIVA

Con respecto a las repercusiones en materia de política educativa de los resultados de las investigaciones de los sujetos entrevistados, las respuestas que han proporcionado, me han dado la posibilidad de clasificarlas de la siguiente manera:

- REPERCUSIONES INTERNAS (en la UNAM o en cada dependencia)
- REPERCUSIONES EXTERNAS (en la SEP o en otras instituciones)
- REPERCUSIONES EN GENERAL (sin especificar dónde)

Con respecto a la graduación de las opiniones, es pertinente remitir a la problemática de los diferentes métodos de medición, según la cual se plantea si es factible o no el medir una opinión y, en el caso dado, cómo se la mediría. Se dan diferentes técnicas de medición, entre ellas la autocalificación, la calificación por un juez y las escalas de actitudes (Duverger, 1976). En nuestro caso, se trata de encontrar una escala para las opiniones emitidas, la que se debe construir *a posteriori* de la respuesta recibida, ya que la pregunta planteada es abierta y no se proporciona de adelantado ninguna referencia de la graduación de las posibles respuestas a los sujetos entrevistados. Podemos considerar que la técnica empleada para la construcción de una escala de jerarquización de las opiniones emitidas fue con la de la calificación por un juez, procedimiento en que este se basa en las respuestas obtenidas por la aplicación de cuestionarios o la realización de entrevistas de tipo dirigido o libre. Con respecto al presente caso, la calificación que se dará a las respuestas van a aparecer como codificaciones en la que no se da a los sujetos entrevistados una clasificación en diferentes tipos de respuesta, sino que la graduación de la codificación va a ser en base de todas las respuestas o de un grupo (muestra) de respuestas proporcionadas y en la cual esta clasificación se basa en mi apreciación personal como juez. De esta manera, la escala de las opiniones se determinó con la siguiente jerarquización:

- BASTANTE REPERCUSION
- MUCHA REPERCUSION
- POCA REPERCUSION
- MUY POCA REPERCUSION
- NINGUNA REPERCUSION
- NO SABE/NO SE SABE

Después de haber codificado las respuestas de los 35 cuestionarios de la muestra, se ha obtenido el siguiente resultado:



| <u>REPERCUSION</u> | <u>INTERNA</u> | <u>EXTERNA</u> | <u>EN GENERAL</u> | <u>TOTAL</u> |
|--------------------|----------------|----------------|-------------------|--------------|
| <u>BASTANTE</u>    | 9              | 1              | 2                 | 12           |
| <u>MUCHA</u>       | 1              | -              | -                 | 1            |
| <u>POCA</u>        | 4              | 1              | -                 | 5            |
| <u>MUY POCA</u>    | 1              | 1              | 1                 | 3            |
| <u>NINGUNA</u>     | 4              | 2              | 9                 | 15           |
| <u>NO SABE</u>     | 1              | -              | 2                 | 3            |
| <u>TOTAL</u>       | 20             | 5              | 14                |              |

Es conveniente señalar que los totales que se presentan en este cuadro no corresponden a los totales de los sujetos entrevistados y analizados en esta muestra que son 35, ya que en las respuestas de los entrevistados se presentaron casos en los que se planteaban repercusiones internas y externas por igual, por lo que los totales presentados son más de 35.

Vemos también que la mayor parte (20) de las repercusiones (sean muchas o pocas) se orientan hacia la institución misma en la que se trabaja (en nuestro caso en la UNAM), pero en este sentido cabe aclarar que en las respuestas los sujetos se referían o fundamentaban la repercusión en lo relativo al impacto que sus resultados tenían sobre planes de estudio, programas o metodologías o sea en el aspecto curricular y no respecto a la política educativa dentro de la institución (UNAM).

Si analizamos también en qué grado se daba esa repercusión dentro de la UNAM, vemos que las respuestas iban hacia 'bastante y mucha repercusión' (10 casos) de una manera casi igual a 'poca, muy poca y ninguna repercusión' (9 casos), con lo que los resultados no se presentaron con mucho mayor peso en los dos extremos.

Podemos observar también que las repercusiones dentro de la UNAM se dieron en alguna medida (bastante-mucha-poca-muy poca) en 15 casos mientras que sólo en 3 casos se presentó una eventual o esporádica repercusión externa.

Una respuesta drástica en la cual se planteó que no hubo ninguna repercusión de los resultados de las investigaciones, sin especificar dónde (rubro "En general"), se dio en 9 opiniones las que junto con las repercusiones internas (4) y las externas (2), totalizan 15 casos frente a 21 que dicen que tuvieron algo de repercusión en alguno de los espacios mencionados o en general.

#### ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 18:

- La repercusión es limitada por las políticas en la dependencia/en la universidad;
- La relación entre lo investigado y lo realizado después es relativa;
- Sí consideran que se dio repercusión en la enseñanza y en los niveles oficiales (esta respuesta se dio sobre todo de parte de los que hacen investigaciones aplicadas concretas, por ej. en la ENM);
- Hubo repercusión en la creación de cursos, seminarios;
- Se dio repercusión en las modificaciones curriculares, en la revisión y adecuación de bibliografía;
- No ha tenido repercusión en la política educativa en general. Ha influido, hasta cierto grado, en la didáctica y la metodología de la enseñanza de la disciplina (del alemán) en México;
- Hay proyectos que siguen patrocinando autoridades; a otros en cambio los eliminaron por informes de baja calidad del aprendizaje;
- Hubo cambios importantes en el sentido de que es un equipo (de trabajo) diferente; también por trabajar con alumnos que se incorporan activamente; se configura una imagen nueva o diferente de la dependencia frente al público; se proporcionó una infraestructura (archivo), a la facultad y a disposición de todos;
- La repercusión ha sido importante en la investigación desarrollada en la dependencia, pero la política educativa no siempre es establecida por los investigadores;

- Algunas han servido para fundamentar programas universitarios y otras para servir de base para conformar un marco de discusión de problemas específicos y para la toma de decisiones;
- Han generado programas alternativos (crearon escuelas y procesos que influyeron en el sector público);
- Para la toma de decisiones internas;
- Es incipiente;
- Se dio repercusión interna (en los planes de estudio y en otros aspectos de organización interna de las dependencias);
- Escasa por falta de desarrollo de la IE;
- No hay conciencia de la importancia o de la necesidad de la IE ni en las autoridades ni en el personal académico;
- Muy poca; la política educativa no está dictada en base en lineamientos "científicos" apoyados en investigación sólida;
- En la FCPyS han habido cambios bastante marcados en cuanto a la administración y modificación de programas;
- Mejoramiento de la docencia, a través de talleres en donde se realizan las investigaciones con los alumnos;
- Aportación a revisión de planes de estudio;
- En general los trabajos se archivan y no se ejecutan los planes propuestos o las sugerencias indicadas; los efectos son pobres y el impacto es mínimo;
- Ninguna, porque mientras no exista un centro que canalice la investigación, y cuente con poder de decisión y ejecución, los resultados obtenidos sirven simplemente de información para aquellas personas que les interese;
- No hubo repercusión por no haber publicado;
- No tiene nada que ver; no se preocupan los encargados de la política educativa por lo que dan las investigaciones; la política obedece a otro tipo de racionalidad;
- Dificilmente aceptan (las autoridades) los resultados (sobre) del mal servicio que se proporciona en educación (tanto oficiales como particulares), pero creo que es positivo intranquilizarlos;
- Ninguna repercusión;
- No conoce de alguna repercusión que haya habido;
- Es corto el plazo, quizá a mediano plazo puedan verse

CONCLUSIONES PARCIALES:

Resumiendo nuestros comentarios anteriores, podemos entonces plantear como una conclusión momentánea, que en general los sujetos que plantearon que sus investigaciones han tenido repercusiones o un cierto impacto no se refieren a que haya sido en la política educativa en general, sino que en todo caso fue una influencia a nivel institucional o interna de la UNAM en general (muy poco) o de las dependencias en sí (en lo curricular en general). Cabe señalar que las razones que muchos adujeron para el poco impacto de la IE en general, fue que esta situación se presentaba además por otras causas, sobre todo debido a la poca o ninguna difusión e información de los resultados de las investigaciones tanto dentro de la UNAM como hacia su exterior.

## CAPITULO V :

PERSPECTIVAS, PROPUESTAS Y CONCLUSIONES  
ACERCA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA  
DENTRO DEL CONTEXTO DE LA SITUACION EDUCATIVA EN MEXICO.

## CAPITULO V:

### PERSPECTIVAS, PROPUESTAS Y CONCLUSIONES ACERCA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM DENTRO DEL CONTEXTO DE LA SITUACION EDUCATIVA EN MEXICO:

---

"Lo que más bien propondría sería la creación de un nuevo tipo de investigación pedagógica, investigación que no tratara de evaluar la práctica presente sino de formular planes alternativos para abordar nuestros más profundos problemas. Semejante esfuerzo debe implicar la colaboración del investigador educativo con el psicólogo, el antropólogo, el sociólogo y el político. Esta es la gama de expertos a los que veo integrados en un grupo de trabajo dedicados a la planificación de alternativas."

Jerome S. Bruner.

"El rol del investigador como consejero de quienes elaboran la política educativa" en Dockrell y Hamilton (1982:38).

"En el sistema educativo unos estudian la educación, otros deciden la educación y otros la realizan."

J. Gimeno Sacristán (1985:30).

## INTRODUCCION

### LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO Y MUNDIAL:

En este último capítulo trataré de retomar los resultados obtenidos en la investigación realizada en 1983-1984, ubicándolos

en la situación de nuestra institución de educación superior, así como también en la educación mexicana actual y dentro del marco de la situación educativa a nivel mundial, ya que recibimos directa e indirectamente sus efectos y debemos tratar de no mantenernos al margen de ellos.

Sabemos que la educación tiene problemas en muchos países y estos son de diversa especie, dependiendo en parte de la estructura socioeconómica y política de los mismos. Pero uno de los problemas que se están repitiendo a nivel mundial tanto en los países del Primer Mundo como en los del Tercer Mundo y que acosan a la educación en general proceden de la situación de la economía mundial, el que en muchos países ha detenido o disminuido fuertemente la expansión y el desarrollo educativos, obligando a los estudiosos de la educación y a los educadores mismos a reflexionar y buscar alternativas de acción dentro del marco de los recursos disponibles. De tal manera ya al finalizar la década de los setentas y sobre todo en la de los ochentas se planteó en México la existencia de la "crisis", la que hoy en día ya no es novedad por ser parte estructural -al menos hasta la actualidad- de nuestra sociedad como la de muchas más en el mundo.

Sin embargo, considero que no debemos plantear la problemática educativa en forma unilineal, sino que debemos tratar de analizar los diferentes factores que en su conjunto están determinando la situación de la crisis educativa en México y en las instituciones de educación superior tales como en la UNAM en nuestro caso y esto dentro del marco de una crisis social generalizada y mundial. Es por esto que considero que los problemas existentes son en gran medida también de carácter institucional y se originan sobre todo en el modo en que funciona la educación en cada institución. Ya hemos planteado en capítulos anteriores que los actores de la educación son los maestros, los alumnos, el saber (los contenidos curriculares) y donde también tienen intervención el personal administrativo, los recursos materiales de apoyo, las autoridades educativas de la institución, así como los padres de los estudiantes. No podemos dejar de mencionar como actores externos e

indirectos, pero con una fuerte incidencia al Estado mismo, por la situación de dependencia financiera por parte de la universidad, a pesar de la llamada autonomía de nuestra institución. Esta dependencia se puede volver a observar si ubicamos a nuestro sistema educativo mexicano dentro de la estructura socioeconómica mundial, la que hemos desarrollado en grandes rasgos en nuestro marco teórico.

Con respecto a la influencia que han tenido las diferentes corrientes epistemológicas o los paradigmas teóricos en la investigación educativa en México, esta ha tenido diversas denominaciones. Así para Jean-Pierre Vielle (Documentos Base, Vol. I:569) son "los determinantes externos" de la IE o la "dependencia del exterior en los aspectos teóricos" (Latapi, 1990:55) o la "dependencia cultural" (Documentos Base, Vol. I, 1981:570).

Los nombres no son en realidad esenciales, pero sí el hecho de que hasta qué punto han venido a influir y a determinar los rumbos de nuestra educación y a la investigación dentro de ella. En este sentido, Latapi detalla la forma en que algunas corrientes han sido retomadas sin lograr fijarse en el terreno de la educación justamente por el hecho de que se crearon y desarrollaron en una estructura socioeconómico y política diferente a la nuestra en México y en América Latina. Jean-Pierre Vielle coincide con esto y menciona que "...la adopción nacional, sin modificaciones, de modelos y técnicas educativas elaboradas y válidas en otros contextos" ha sido rechazada por la mayoría de la comunidad nacional de IE. (Documentos Base, 1981:569) Pero en este sentido debemos aclarar que las diferentes corrientes epistemológicas, métodos y técnicas importados del exterior sí han sido retomados -aunque por un tiempo más largo o más corto- y han tenido aceptación en los diferentes medios. Y la tendencia generalizada fue -y lo sigue siendo en alguna medida- el considerar mejor lo que viene de afuera y no tanto el de buscar nosotros mismos los métodos y técnicas adecuados a nuestro medio y estructura educativos y a nuestras modalidades y posibilidades de investigación educativa. Es por esta razón que Latapi menciona que con el tiempo se ha ido formando una especie de vacío teórico en



cuanto al manejo de paradigmas propios, que "la dependencia del exterior en los aspectos teóricos ha dejado sin fundamentos sólidos el estudio de muchas cuestiones fundamentales de la educación latinoamericana." (Latapi, 1990:55). Y también considera que pese a la gran cantidad de opciones teóricas, la dependencia del exterior y la falta de hipótesis explicativas que correspondan de una forma más coherente con los problemas educativos provoca la existencia de muchas contradicciones no resueltas en nuestros países. Considero que quizá sea justamente esa gran "riqueza" que menciona Latapi la que ha dirigido a la comunidad de la IE a seguir planteamientos más a los planteamientos institucionalmente aceptados, que a buscar y a aceptar planteamientos alternativos más adaptados a nuestra realidad y posibilidades. Aunque Latapi menciona dos movimientos teóricos que hicieron su aparición en América Latina (la de la teoría de la dependencia de Vasconi y la de la educación popular de Paulo Freire), también menciona sus limitaciones y su falta de arraigamiento en la generalidad de los países latinoamericanos.

Jean-Pierre Vielle por su parte menciona que algunos indicadores de la falta de aceptación de los "determinantes externos" se expresa en los siguientes indicadores: (Documentos Base, 1981:569)

- 1) Baja utilización del sistema ERIC;
- 2) Baja inclusión de bibliografía extranjera en la literatura de ciertos o proyectos o, en otros, literatura extranjera abundante.
- 3) Poca publicación en el exterior;
- 4) Reproducción de artículos del exterior en publicaciones nacionales;
- 5) Publicación de libros de gran éxito en las editoriales nacionales o latinoamericanas;
- 6) Vinculos de los que realizaron posgrado en el extranjero, con sus instituciones de origen;
- 7) Número de becados para posgrados en el exterior respecto a los posgrados nacionales.

Es interesante que el rechazo a la dependencia que menciona Vielle se refleja en realidad unicamente en los tres primeros puntos, ya que en el resto más se puede observar la dependencia y la aceptación del influjo de material teórico y técnico proveniente del exterior. También es importante mencionar dentro del "rechazo" mencionado, la baja formación del personal académico y de investigación en cuanto a los idiomas extranjeros y por lo tanto, el no publicar en el extranjero o no leer material no español.

Debemos aclarar dentro de este contexto que a pesar de la existencia de la dependencia socioeconómica y cultural de los países periféricos respecto a los hegemónicos, tal como Latapi también lo ha mencionado, esta no ha llegado a ser unilateral exclusivamente, ya que se presentó también un desarrollo autónomo y autogenerado de parte de nuestro país en lo que se refiere al surgimiento de los llamados movimientos y planteamientos alternativos.

Otro aspecto que no debemos de soslayar es el relacionar la realidad cotidiana de la educación en México con la política educativa oficial, o lo que podemos llamar la "retórica política en la educación". Vemos que en la mayoría de los países a nivel mundial así como en nuestro medio, esta política educativa sostiene que la educación debe contribuir al aumento de la igualdad de las posibilidades vitales de la población. Pero qué resultados estamos obteniendo de esa promesa de "igualdad" o de mejora en la situación personal y profesional? La realidad es otra, ya que la brecha existente dentro de la población entre los diferentes grupos y regiones que reciben el servicio educativo (zonas rurales/zonas urbanas) es cada vez mayor, así como también es cada vez mayor la diferencia cualitativa de la educación que reciben los diferentes estratos sociales, los grupos raciales, los grupos minoritarios, los grupos étnicos de la población tanto a nivel mundial como en México mismo.

No tenemos que ir muy lejos para observar la incidencia en México de la política educativa oficial: Debido al fuerte deterioro del

nivel de salario y de vida del maestro, este abandona la docencia o emigra buscando mejores posibilidades. Paulatinamente muchas escuelas de los diversos niveles van quedando vacías, con problemas de conseguir personal académico y docente idóneo. Repercusión en la educación: La edad promedio del 50 % de los mexicanos es de 15 años; 26 millones de mexicanos no han aprobado estudios de primaria; 14 millones de secundaria; más de 4 millones son analfabetos ; la deserción escolar llega a 50% y la población mexicana crece dos millones cada año.

Vemos entonces que la búsqueda de igualdad entra en conflicto con la cantidad, pero también con la calidad, situación que se da en la UNAM desde hace algunas décadas. Por esa razón hemos visto la necesidad de la utilización, aplicación y desarrollo de la investigación educativa dentro de nuestras instituciones, no unicamente realizada por parte de los llamados "expertos" o "investigadores", sino que también por los actores mismos que forman parte del hecho educativo: los maestros, alumnos y autoridades.

Es justamente la relación entre el personal académico y las autoridades (a los que llamaremos los "tomadores de decisiones"), a la que hemos ya mencionado en el capítulo IV (en base a lo planteado en forma reiterativa de parte de los maestros entrevistados), la que más importancia reviste en la situación de la IE actualmente en nuestras instituciones educativas y en la UNAM en especial.

El análisis y la discusión en torno a esta relación se remonta a 1972, fecha en que Pablo Latapi comienza a presentarlo ante el público lector y que posteriormente retoma el resto de los estudiosos de la problemática educativa, cada uno desde su enfoque y experiencia en el área. Es así como Latapi plantea que la mayoría de los investigadores de la educación plantearía como objetivos de la investigación, por un lado el poder contribuir al aumento de los conocimientos sobre la problemática educativa y, por otra parte, el poder influir en la toma de decisiones sobre el

desarrollo educativo. (cfr. Latapi, 1977) Menciona también que la posibilidad de poder aportar cambios en la educación a través de la investigación educativa, depende de múltiples y complejos factores, entre los que no sólo están las temáticas planteadas, sino también quién hace la investigación, en qué institución y quién recibe los resultados, no olvidando además la incidencia de las condiciones sociopolíticas bajo las cuales se llevan a cabo las investigaciones. Considera Latapi a la IE como un proceso social necesario para la toma de decisiones en materia de política educativa, pero que se encuentra inmersa en muchos procesos de interacción humana, bajo la influencia de coyunturas y situaciones imprevisibles.

Así es como en sus estudios Jean-Pierre Vielle (cfr. Vielle, 1981a, 1982) considera que a pesar de la distancia que existe entre los investigadores de la educación y los tomadores de decisiones, la relación entre estos dos grupos es factible a través de asesores y a través de la comunicación directa, aun cuando cada uno de los grupos crea total y absolutamente que lo que hace es lo mejor. En sus estudios ha observado que los investigadores retoman el rol de la base a la que representan y los tomadores de decisiones creen en cambio en la opinión de los grupos técnicos y en la presión de los sindicatos. A pesar de estas diferencias aparentemente insalvables, Vielle considera que sí es factible un acercamiento y esto sería a través de la comunicación y el conocimiento de los objetivos fundamentados del otro grupo.

Muñoz Izquierdo considera en cambio que la problemática de la relación entre investigadores de la educación y tomadores de decisiones no es un problema de comunicación, ni es la falta de la vinculación de la Teoría con la Práctica (su disociación), ya que según lo que plantea, los agentes de decisión se encuentran adecuadamente informados acerca de las investigaciones y sus resultados, pero lo que sucede es que estos rebasan las posibilidades reales de su aplicación y por ende, los intereses inmediatos de los que efectúan el diseño de las políticas

educativas. Supone Muñoz Izquierdo además, que esta relativa inaplicabilidad de las investigaciones no siempre se debe a la falta de comunicación orgánica entre quienes producen y consumen la investigación sino que mas bien es debida a las contradicciones entre los marcos de referencia de los investigadores y de los tomadores de decisiones. (cfr. Muñoz Izquierdo, 1985)

Esta problemática fue retomada también durante el Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981 y mencionada en sus Documentos Base en forma más incisiva por la Comisión IX, "Investigación de la Investigación Educativa".

## 1. DIAGNOSTICO

Durante la recopilación de datos en esta investigación, he podido observar - tal como anteriormente ya lo había mencionado - la existencia de una deficiente información dentro de la UNAM tanto en lo que se relacionaba con las investigaciones que se desarrollaban eventualmente en las dependencias y como también acerca del personal académico que realizaba investigación educativa durante el periodo 1983-84, situación que prácticamente se da todavía actualmente en algunas dependencias. Durante la época de la realización de esta investigación se daba de parte de las autoridades un relativo desconocimiento y también cierto desinterés acerca de quién o quiénes hacían IE y , por lo tanto, se notaba claramente que era una actividad poco promocionada o apoyada por las autoridades. En general, -con algunas excepciones- no existían durante el periodo de 1983-1984, departamentos o áreas encargadas de la IE, como tampoco listados confiables o actualizados de los proyectos que se habían realizado, se realizaban o se tenía planeado hacer. Los maestros o investigadores que hacían IE, prácticamente lo hacían a partir de que personalmente lo consideraban necesario para el mejoramiento de su docencia, para mejoras curriculares y, por esta misma razón, la mayor parte de los resultados de esos trabajos de investigación quedaban en la gran mayoría de los casos como meros informes en

cajones de escritorio o en archivos, sin poder analizarse por el personal académico y por las autoridades, y menos aún ser aplicados como solución a las diferentes problemáticas que las dependencias presentaban o, en el mejor de los casos mínimamente ser publicados para que la comunidad de la educación esté informada acerca de las investigaciones y sus resultados. Ahora, por qué razón se dio -y se sigue dando aun en la actualidad- esta situación de "desinterés" hacia la Investigación Educativa que realiza personal docente en general?

Por una parte podemos plantear que las razones de este "olvido" de los resultados de algunas investigaciones realizadas en el terreno de lo educativo se debe a que son los maestros e investigadores mismos quienes a menudo devalúan lo realizado por ellos mismos, sobre todo por la concepción tradicional de lo que es "investigación": actividad perteneciente casi exclusivamente al campo de las ciencias naturales o de las exactas. A esto se agrega también la limitada visión de las autoridades, quienes tampoco le dan el peso adecuado a este tipo de investigaciones, las que algunas veces pueden llegar a ser muy empíricas y otras veces muy teóricas, pero que pueden hacer valiosas aportaciones a las mejoras internas de las dependencias tanto en lo curricular, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diversas disciplinas, en los vínculos que se establecen entre profesor y alumno, en la relación de la formación de los futuros profesionales y la sociedad para los que se los está formando cada cual desde su enfoque teórico-epistemológico y con su metodología y método de investigación especial. Las posibilidades en cuanto a los campos en los que la investigación educativa es aplicable, son realmente amplísimas y las mencionadas aquí son únicamente una muy pequeña proporción de las enormes que se nos pueden dar si las aprovechamos y las aplicamos en nuestra práctica cotidiana.

Por otro lado, otra de las probables causas por las que no se le otorga el debido valor o atención a la investigación educativa puede residir en que el lenguaje utilizado por los docentes/investigadores no sea del todo accesible o claro para los

sujetos ubicados fuera del campo de lo educativo. También sucede que a menudo los investigadores y los docentes quienes plantean y realizan sus proyectos no toman en consideración la posibilidad de que los resultados obtenidos puedan ser propuestos y retomados en el campo de la planificación educativa y por esa razón los mismo se pierden dentro de un "mar de discurso teórico"...

Después de haber detectado las dependencias en las que se realizaba IE, he podido llegar a observar los siguientes problemas o aspectos basándome en las experiencias obtenidas durante la recopilación de datos y en lo expresado por los profesores/investigadores durante las entrevistas y pláticas realizadas (Una parte de estos problemas son mencionados ya en el Capítulo IV, inciso 3.2.1, con respecto a la Pregunta 15 del cuestionario):

- Las investigaciones que se realizaban eran desarrolladas de manera individual, de tal manera que pocos estaban enterados de esas actividades y, por lo tanto, también de los resultados obtenidos;

- Falta de comunicación acerca de las actividades de investigación o intercambio de información o de material biblio- o hemerográfico entre los profesores/investigadores dentro de las dependencias detectadas;

- Falta de comunicación entre las dependencias mismas razón por la cual se presentaron casos de duplicidad de investigaciones y esfuerzos, pudiendo haber evitado eso con la creación de "grupos o equipos de trabajo" alrededor de las mismas temáticas de investigación o haber podido hacer avanzar y aportar más y mejor con la discusión de las investigaciones para bien del estudio de lo educativo. En este rubro cabe mencionar que esta situación fue directamente demostrada al organizarse la I Reunión de Investigadores de la Educación de la UNAM, en el cual 120 profesores e investigadores pudieron intercambiar durante dos días completos sus experiencias en IE, las temáticas en que trabajaban y las problemáticas vivenciadas en las dependencias en las que laboraban (Memoria de la I Reunión de Investigadores en Educación

de la UNAM, Mimeo, junio 1989; ver Programa de la I Reunión en Anexos);

- Inexistencia o insuficiencia de recursos humanos capacitados o formados en IE. Aquí se plantea por supuesto la siguiente problemática y es la de la formación de los maestros en IE : dónde y cómo formarse?

- Poco apoyo de las autoridades ya que en general la investigación del área educativa no es considerada "científica" y por lo tanto , se la considera como no "merecedora" de apoyos especiales;

- Esta falta de apoyo se observó por parte de las autoridades, por existir (y existe todavía) reticencia de aceptar que los profesores o maestros planteen y desarrollen investigaciones en materia educativa y no únicamente los investigadores, tal como es tradicionalmente aceptado y realizado en determinadas instituciones. Esta negación de la posibilidad de la figura llamada "docente-investigador" es rechazada muy a menudo y es un aspecto que debemos encarar en la problemática de ir construyendo una estructura de formación de recursos humanos en este campo, ya que el "docente-investigador no nace como tal, sino que se hace.

Es aquí donde nos enfrentamos con el "mito" de que 'lo científico' se puede dar únicamente en el campo de las ciencias naturales y exactas y es realizable exclusivamente por investigadores formados en esos campos, dentro de los cuales no es aceptada la educación. Depende de nosotros el ir aclarando este aspecto para ir haciendo desaparecer ese rechazo que es observable en muchas instituciones e impide justamente el avance de lo educativo como científico;

- En muchos casos se observó la existencia de verticalidad en la determinación de temas a investigar en el sentido de que los temas estaban prefijados por las autoridades y no eran retomadas a partir de las necesidades de la comunidad universitaria o la del profesor o investigador quienes están más en contacto con la realidad educativa cotidiana;

- También se observaron casos en los que se daban ciertos lineamientos en lo epistemológico o, en todo caso, no había aceptación de ciertos proyectos por no estar encuadrados dentro de determinadas corrientes epistemológicas;

- Debido a muy variadas razones (movilidad del personal académico,



movilidad institucional, deficiente o nulo apoyo presupuestario) se observó una falta de continuidad de los proyectos de investigación, proyectos "aleatorios" (aparecen y desaparecen repentinamente), proyectos "seculares" (duran años y no se ven sus resultados);

- Un aspecto generalizado en las dependencias fueron las condiciones materiales del desarrollo de las investigaciones (nulo o mínimo apoyo financiero y secretarial); los lugares de trabajo de los investigadores no correspondían a las necesidades para poder desarrollar investigaciones de una manera adecuada (sobrecupo de maestros en sus lugares de trabajo o inexistencia de un lugar donde trabajar en la dependencia), así como también las condiciones de situación laboral (inestabilidad, pocas horas de contrato, recargamiento de horas de docencia, salario mínimo y poco adecuado para posibilitar la llamada "superación" académica) entre otros muchos aspectos de las condiciones reales en la vida del académico que quiere desarrollar investigación educativa dentro del marco de nuestra institución "a pesar de todo". Los presupuestos otorgados a la educación son bajos en general, pero dentro de la distribución de los presupuestos, son en general las áreas biotecnológicas las que reciben un mayor apoyo que las áreas sociales y humanísticas dentro de las cuales se encuentra el estudio de lo educativo y sabemos que este presupuesto es en general para el pago de los sueldos, quedando de ese modo una mínima parte para el apoyo a la superación académica y a los proyectos de investigación en especial;

- Podemos agregar también que en general, las investigaciones y sus resultados no se retoman ni aprovechan para aplicarlos ni a la solución de problemas dentro de las dependencias en las que fueron desarrolladas, ni las retoman las autoridades educativas como un apoyo teórico-metodológico de planeación educativa. Esto es lo que -junto con otros aspectos- llamaríamos el "impacto" de la IE en nuestra sociedad y comunidad educativa, en este caso la universitaria;

- De esta anterior situación también se puede coludir la inexistencia de una política de investigación educativa coherente en el sentido de apoyo de investigaciones hacia la búsqueda de

soluciones a problemas educativos concretos como también a investigaciones básicas dentro del campo de la educación, lo que fue observable tanto dentro de la UNAM en general como dentro de las dependencias entrevistadas (con la excepción de muy pocas);

- Otro aspecto relativo a los proyectos de investigación es la poca o inexistente difusión de los resultados de las investigaciones, en el sentido de pocos y deficientes canales de difusión y también en el sentido de inexistencia de apoyos presupuestales a los profesores para la publicación de los mismos. De esa manera, la mayoría de los productos de las investigaciones permanece como meros informes archivados, lo que aporta a un menor "impacto" aun en la comunidad universitaria que el mencionado anteriormente.

## 2. PERSPECTIVAS

Después de este 'apabullante' listado de problemas a los que nos enfrentamos en la tarea de conocer el estado de la IE en nuestra institución, podemos reconocer cuatro elementos que son siempre mencionados en el mismo y que son:

- (1) La institución misma (UNAM),
- (2) Las dependencias de la UNAM,
- (3) El investigador educativo o "docente-investigador",
- (4) La Investigación o Proyecto de Investigación Educativa.

Podemos entonces observar que estos cuatro elementos se interrelacionan estrechamente, de tal manera que forman una estructura que puede cimentar fuertemente - o no - la Investigación Educativa en nuestra institución y, por lo tanto, puede aportar al reconocimiento de los problemas educativos, su estudio y el mejoramiento de lo educativo en el nivel universitario en la medida que se logre la aplicación de los resultados de las investigaciones desarrolladas.

Retomando lo planteado por Jean-Pierre Vielle así como mi práctica

cotidiana personal de la actividad de docencia-investigación dentro de la UNAM, para aplicarlo a la situación observada en los resultados de esta investigación, podemos plantear que es importante mencionar los siguientes aspectos -entre muchos otros- que se presentan tanto en la UNAM como en toda institución educativa en la que se desarrolla investigación:

a) la atmósfera o el clima de aceptación o rechazo en que se lleva a cabo la investigación educativa:

Esta es variada dentro de la UNAM, pero en general se observó que no es la apropiada ni la esperada por la mayoría del personal académico, ya que no se proporcionan en general ni las condiciones materiales ni las psicosociales para crear un "clima de creación y producción" e ir construyendo una muy deseada y necesaria "masa crítica" en la especialidad de la investigación educativa. En muchas ocasiones los apoyos concretos y los reconocimientos se dirigen más hacia el área de las investigaciones en ciencias naturales y exactas y no tanto hacia las investigaciones educativas;

b) el "poder real" de los investigadores y de los docentes que realizan investigación educativa:

Se comprobó a través de las opiniones tanto de los docentes como de los investigadores de lo educativo que a pesar de los trabajos y sus resultados obtenidos, estos -aun en el caso de que lleguen al conocimiento de las autoridades educativas- no son retomados en general en las decisiones acerca de las reformas curriculares o en las llamadas "reestructuraciones" internas de cada una de las dependencias. De este modo el llamado "poder real" es visto entonces *cuasi* como la posesión de las autoridades y del personal académico-administrativo, los que en la casi generalidad de los casos no realizan actividades de docencia ni de investigación acerca de la docencia que ejercen ni acerca de problemas educativos en general, dejando estas tareas en todo caso a los

departamentos o a las áreas especializadas en planeación;

c) la influencia de los grupos de poder:

Estos grupos están formados ya sea por las autoridades y por los llamados "tomadores de decisiones" o , en el caso de algunas dependencias en especial, por grupos que "controlan" la orientación y modalidad de las decisiones en materia de las políticas al nivel de educación media superior y superior. Estos grupos de poder reciben las influencias del exterior tanto por parte de empresas como de parte del Estado mismo, tomando en consideración la situación de dependencia financiera de la UNAM, la que redundando directamente en las políticas educativas a decidirse y a aplicarse;

d) el papel de los que formulan las políticas:

Para tener más clara nuestra opinión, es necesario realizar una investigación que profundice la problemática del proceso de la toma de decisiones en materia de política educativa. Por ahora, lo que podemos mencionar que las acciones se basan en general en forma vertical, en base a la asesoría de contadas personas y en base a estudios realizados en general por algunos departamentos de planeación.

e) el papel de los administradores como grupos de poder:

El papel de la administración es considerado como uno de los obstáculos mencionados por la mayoría del personal académico entrevistado, ya que aunque teóricamente los mecanismos administrativos y de financiamiento son considerados como de apoyo a las actividades académicas en general y para la investigación en nuestro caso, en la práctica empero, se desvirtúan de alguna manera los objetivos para los cuales fueron creados y se convierten en actividades sustantivas que van siendo un fin en sí mismas con lo que son una de las principales

limitantes de las actividades académicas y de investigación propiamente dichas.

f) contribución concreta de las investigaciones en los procesos de toma de decisiones:

Esta problemática es también de las mencionadas más a menudo por el personal académico. Las causantes de esta situación podemos encontrarlas -aparte de las mencionadas en los puntos anteriores- en que los sectores dedicados a la planeación en el nivel educativo superior y en la UNAM en nuestro caso, se encuentran alejados de la realidad educativa concreta, de la realidad de la enseñanza en si y del contacto directo con los docentes quienes si la conocen, pero en muy contadas ocasiones les es posible concretizar una investigación de su propia docencia. Dadas las condiciones materiales insuficientes (pocas horas pagadas para la investigación, infraestructura en acervos hemero-y bibliográficos deficientes, pocos lugares de trabajo para efectuar investigaciones, pocos apoyos de recursos humanos capacitados en forma adecuada), las posibilidades de incidir en la toma de decisiones en forma directa son prácticamente imposibles. Otra razón por la cual se da una muy baja probabilidad de influir en la toma de decisiones es que los resultados de las investigaciones que se logran terminar, en general no llegan a manos de los tomadores de decisiones debido a diversas causas, pero sobre todo por la falta de comunicación entre los docentes en general y de los docentes-investigadores en particular con respecto a sus autoridades y planificadores. Esta falta de comunicación se ha verificado tanto en otras instituciones educativas a nivel nacional, como dentro de la UNAM desde el centro hacia las dependencias, entre las dependencias y dentro de las dependencias entre el personal académico también. La "individualización" de las actividades académicas en

general y de la investigación está cubriendo segmentos cada vez más grandes de la población académica, provocando con ello una menor posibilidad de incidencia en la política educativa de la UNAM.

Otra situación que impide una influencia directa de la IE en la toma de decisiones en materia de política educativa en la UNAM es la poca credibilidad de los resultados de las investigaciones debido a una posición de escepticismo respecto a la llamada "utilidad" de las investigaciones educativas.

### 3. PROPUESTAS

Para que la estructura de la Investigación Educativa se concrete dentro de la UNAM, debemos aportar en la construcción de la misma, ya que nada se hace en forma "natural".

En primera instancia, a fin de poder construir bases fuertes de la IE en nuestra institución, podemos seguir dos conductas:

- (a) evitar algunas y
- (b) propiciar otras.

#### (a): Lo que debemos evitar

- Evitar que se dé apatía en los maestros ante la posibilidad de poder realizar IE, más bien seguir trabajando con el convencimiento de que lo que hacemos es lo correcto y necesario para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria;
- Evitar la concentración del trabajo de investigación en pocas manos; propiciar la formación de equipos de trabajo, ir 'creando' una mentalidad del 'trabajo colectivo' y no únicamente individualista en el campo de la investigación. El campo de la IE es básicamente interdisciplinario y por esa razón es justamente necesaria la colaboración y la comunicación de profesionales de múltiples disciplinas y de diferentes dependencias de nuestra enorme institución educativa;
- Evitar y no aceptar el dicho tan conocido y aceptado por muchos de que 'el poseer información da poder', lo que puede dar la idea

de que las investigaciones son "propiedad" de los investigadores o de las autoridades de las dependencias en las que se realizan, con lo que se puede llegar a una cierta manipulación de los investigadores y de las investigaciones, situación que no propicia la formación de una mentalidad "de apertura" necesaria dentro del campo de la Investigación Educativa en la que , como ya lo mencionamos, el trabajo interdisciplinario y por lo tanto colectivo es esencial. El poder llegar a "acceder" a información en materia de investigación es producto de un camino lleno de obstáculos -ya lo hemos experimentado- ya que la información de lo que se hace -o no se hace- no está a la disposición, sino que hay que "ganarla" muchas veces, a través de muy variados medios, lo que no debería darse sobre todo en el terreno de lo educativo y en nuestro país donde se necesitan tantas soluciones a tantos problemas...

(b): Lo que debemos propiciar

Aunque muchos aspectos acerca de la información en Investigación Educativa se nos pueden escapar en este momento, considero importante aquí el plantear la propuesta de la necesidad de ir construyendo un Banco de Datos de la Investigación Educativa de la UNAM , lo que ya de por sí fue iniciado con el Primer Inventario de Investigación Educativa de 1983-84 y ahora es continuado con el II Inventario en marcha, además del Catálogo mencionado que recoge aprox. 583 investigaciones en proceso, terminadas, canceladas y truncas de nuestra institución.

Tenemos que resaltar que es imprescindible que un banco de datos no sea un objeto pasivo, rígido, 'propiedad' de unos pocos, ya que de esa manera no cumpliría con la finalidad de servir como apoyo a la comunidad universitaria en la realización y desarrollo de investigaciones en educación. Tal como no debemos perder de vista el ir construyendo una política de construcción de una infraestructura para la formación de los llamados "docentes-investigadores", debemos también ir construyendo una infraestructura informativa de las investigaciones educativas de los maestros e investigadores de la UNAM y de los productos de los mismos, para ir posibilitando la creación de canales alternativos

de difusión y, por lo tanto , que la Investigación educativa realmente llegue a tener "impacto" tanto en la comunidad universitaria como en nuestra sociedad también.

Pero además de un Banco de Datos unificado, considero importante que cada dependencia de la UNAM en la que se realice IE, vaya formando por si misma un Archivo de Datos sobre las investigaciones que ha realizado o está desarrollando a fin de que tanto el personal de adentro los conozca como también los sujetos interesados en intercambiar experiencias desde el exterior. Esta información debe estar clara está a disposición de toda la población, por lo que su mejor lugar es la Biblioteca de cada dependencia, a fin de que no se aplique el dicho de que "la información es poder".

Una Red de Formación e Información no se debe "crear", sino que se debe ir construyendo, aunque sea en muchos años para que sea lo más firme posible, y para esto debemos apoyarnos en la comunidad misma, en una construcción participativa, que no sean únicamente "palabras huecas o demagógicas" sino que participemos todos nosotros realmente en ella. Si uno se adentra en la historia de muchas "Redes" propuestas y creadas tanto en el amplio mundo como en el nuestro, en el latinoamericano, podemos observar a menudo que las mismas no lo son en realidad, ya que quedaron en forma de pequeñas "redecillas" propiedad de algunos grupos y no se pudo diseminar a lo largo y a lo ancho de la sociedad, tal como sería deseable para que cumpla con los propósitos originales.

Podemos proponer las siguientes medidas que considero apropiadas para que se vaya conformando la formación y construcción gradual de Redes de Investigación Educativa dentro de las diferentes dependencias de la UNAM y una Red de Investigación Educativa de la UNAM en especial:

- Publicación de Resúmenes de las Investigaciones dentro de cada Dependencias de la UNAM y Circulación de las mismas en las Bibliotecas de cada Dependencia a fin de socializar los contenidos trabajados;



- Publicación de las mejores investigaciones en revistas especializadas de la UNAM;
- Reuniones Nacionales e Internacionales de Intercambio de Experiencias y de resultados de Investigaciones Educativas;
- Proyectos conjuntos interinstitucionales nacionales e internacionales;
- Intercambio interinstitucional a nivel nacional e internacional de materiales informativos: Documentos Internos de Trabajo, Avances de Trabajos, Informes de Actividades de las diferentes instituciones;
- Organización de Seminarios Internos dentro de cada dependencia de la UNAM;
- Coordinación de Reuniones Intra- e Interinstitucionales acerca de Temáticas especiales de la IE que se trabajen en forma paralela dentro de la UNAM en diferentes dependencias;
- Organización de Seminarios Internos Nacionales con otras instituciones de educación media superior y superior;
- Intercambio de Materiales de adquisición de las diferentes Bibliotecas;
- Publicación de los Inventarios y envío de los Catálogos de Investigaciones resultantes a instituciones educativas claves en las que estén a disposición de todo público (en las Bibliotecas);
- Publicación periódica acerca de las reuniones, congresos, foros, coloquios tanto nacionales como internacionales y que sea accesible a la mayor cantidad de instituciones educativas posible.

Claro está que es realmente imposible hacer un listado totalmente completo de lo que se necesitaría para poder llegar a construir una Red y no es este actualmente nuestro propósito, ya que esto debe ser tarea de toda la comunidad académica: el salir de nuestro aislamiento intelectual y profesional, el ir cambiando nuestra mentalidad y la de nuestro entorno para facilitar y posibilitar una comunicación más ágil y productiva. Debo agregar que lo arriba enunciado suena como algo ambicioso y lo es, pero en algún momento debemos empezar a plantearlo. Ya algunos empezaron a construir

algunos elementos, sumémoslos a ellos para aportar desde nuestra Universidad con la información acerca de lo que se hace en materia de Investigación Educativa, a fin de que la Red Nacional se componga de pequeñas pero fuertes y seguras Redes Institucionales de Investigación Educativa. Existen varios estudios acerca de la organización de Redes dentro y entre Centros de Investigación Educativa en América Latina. Es importante que aprendamos de las muchas experiencias que se han tenido en esos campos para poder resolver más rápido y mejor nuestros problemas educativos de difusión y comunicación. (cfr. Schiefelbein, 1972; Vielle, 1979; CEE, 1973a; CEE, 1973b, Leff, 1990)

Finalmente, considero básico el destacar que los problemas de la educación que la UNAM viene sufriendo desde hace un par de décadas no es factible atacarlos únicamente con medidas o soluciones que se originen por fuera de la institución. Esos problemas se comenzarán a resolver cuando los planificadores de las políticas de intervención en lo educativo dentro de los diferentes niveles de educación (media superior y superior) se encuentren bien informados y sobre esa base puedan tomar decisiones apropiadas. En ese sentido son justamente los investigadores y los docentes-investigadores en especial los que pueden aportar los conocimientos orientadores de dichas decisiones. Estamos convencidos que la mejor manera de promocionar la investigación sobre la enseñanza y la educación en general, radica en destacar lo que este tipo de investigación puede lograr y que es la de generar conocimientos, la de contribuir a una mejor formación de los docentes y la de aportar a una mejor calidad en la enseñanza dentro de toda institución educativa.

Otra situación que es recomendable tomar en consideración, es que a pesar del gran peso que le hemos dado a la investigación educativa respecto al papel que juega dentro de la UNAM, o sea al llamado "éxito" o "eficacia" por Latapi, al "impacto" de J.P. Vielle, a la "utilidad" de Torsten Husén o a la "calidad" de la investigación educativa por otros, de todas maneras consideramos que el ritmo que se da generalmente en la realización de

investigaciones educativas es recomendable no cambiarlo en forma artificial. Nos referimos a que el obligar estatutariamente a desarrollar investigación educativa o para el efecto de tener más "logros" o "estímulos" que se pueden medir en apoyos financieros, entonces no se van a lograr las metas de una mejor calidad de la enseñanza basada en una actividad de investigación sobre la misma. Debemos respetar la dinámica propia de la investigación para que el "clima" de la investigación se vaya creando en el ámbito académico dentro de una libertad de indagación, el que facilita a su vez el proceso de acumulación de conocimientos y el avanzar en la búsqueda de innovaciones, bajo las condiciones dadas institucionalmente. Consideramos esencial la libertad para elegir los temas, retomar interpretaciones teóricas, ampliar fundamentaciones epistemológicas. Retomamos y apoyamos el planteamiento en este sentido de que "la función fundamental de la investigación no es resolver problemas sino proveer a la sociedad de una 'crítica informada' que interactúe con la 'crítica prescriptiva' de las instancias de poder."(Latapi, 1981a:334)

# BIBLIOGRAFIA GENERAL

## BIBLIOGRAFIA:

---

- Aguirre Lora Ma.Esther, (1982) "Un punto de vista sobre las Maestrías en Educación de la UNAM, como alternativa para la Formación de Profesores", en Rev. Perfiles Educativos No. 17, julio-sept., CISE-UNAM, México. pp. 12-26.
- Alanís Huerta, Antonio (1989) "La formación de los investigadores de la educación", Ponencia en el IV Encuentro Nacional de Investigación Educativa, IMCED, Morelia.
- Allender, Jerome S. (1986) "Educational Research: a Personal and Social Process", en Review of Educational Research, Vol. 56(2). pp. 173-193.
- Alonso, J.A., (1984) "Formación de Investigadores de la Educación en México", en Revista de la Educación Superior, Vol. XIII, 4(52), ANUIES, México. pp. 29-42.
- Idem, (1989) El mito de la neutralidad, Ediciones Hispánicas, México. 183 p.
- Alonso, J. A. et al. (1982) "Propuestas de investigación sobre la problemática de la educación superior desde la perspectiva de las ciencias sociales" en Rev. Perfiles Educativos No. 18, oct.-dic., CISE-UNAM, México. pp. 32-47.
- Alonso Calles, Miguel, (1980) "Las prioridades educativas", en Rev. Ciencia y Desarrollo, No. 30, enero-febrero 1980, CONACYT, México. pp. 26-31.
- Alvarado T., Roberto y C. Fernández G., (1981) "Algunas reflexiones sobre el Congreso", en Rev. Foro Universitario, Epoca II, No. 13, dic. 1981, STUNAM, México. pp. 42-45.
- Alvarez Manilla, Jose Manuel (1989), "Políticas para la Investigación en Educación", Documentos de la I Conferencia Anual sobre Educación y Desarrollo, Academia Mexicana de la Educación A.C., CONACYT/CISE-UNAM/UPN, México. pp. 37-46.
- ANUIES, (1989) La función investigación en las instituciones de educación superior, Serie Bases, Dirección de Información, Vol.1, No. 2. 74 p.
- Argyris, Chris, (1968) "Some unintended consequences of rigorous research" en Psychological Bulletin, Vol. 70 (3).

pp. 185-197.

- Arredondo M., (1990) "El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario", en Pozas R.(Comp.), Universidad Nacional y sociedad, CCIH-UNAM, México. pp. 219-281.
- Idem , (1986) "Problemática de la Investigación Educativa en México", Ponencia en el Coloquio sobre el estado actual de la Educación en México, 25-17 nov. 1986, REDUC/CEE, México. 11 p.
- Arredondo M. et al., (1984) "La Investigación Educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución", en Revista Mexicana de Sociología, Vol. 46 (1), enero-marzo 1984, IIS-UNAM, México. pp. 5-38.
- Idem, (1989) Los procesos de formación y conformación de los agentes de la Investigación Educativa, en Cuadernos del CESU No. 13, CESU-UNAM, México. 66 p.
- Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación (AMIE), (1987) Primera Reunión Académica, Memoria , México. 192 p.
- Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, (1985), Les sciences de l'éducation-Enjeux et finalités, AECSE, Paris. 43 p.
- Atkinson Paul et al., (1988) "Qualitative Research Traditions: a British Response to Jacob", en Review of Educational Research, Vol. 58(2). pp. 231-250.
- Babanski, Yu K., (1987), "La modernización de los métodos de investigación pedagógica en la URSS", en Perspectivas, Vol. XVII, No. 2, UNESCO, Paris. pp. 197-211.
- Barabtarlo A. y M. Theesz (1982) "Propuesta metodológica para la formación de profesores-investigadores en América Latina. Ruptura con un modelo dependiente", en Revista de la Educación Superior, No. 44, oct.-dic. 1982, ANUIES, México. pp. 57-76.
- Barabtarlo A. y M. Theesz (1983) "La Investigación Participativa en la Docencia. Dos estudios de caso", en Rev. Perfiles Educativos No. 2 (Nueva Epoca), julio-sept., CISE-UNAM, México. pp. 17-31.
- Bachelard G., (1975) La formación del espíritu científico, Ed.

Siglo XXI, Buenos Aires.

- Barritt Loren S., (s/f) "Practicing Research by Researching Practice", en Fforum: Essays on Theory and Practice in the Teaching of Writing, s/Ed.
- Idem, (1985) "Researching Practice by practicing Research: A case study of High School and University Cooperation", Documento Interno, Univ. de Michigan. 22 p.
- Best, Francine (1988) "Los avatares de la palabra 'pedagogía'" en Rev. Perspectivas, Vol. XVIII, No. 2, UNESCO, Paris. pp. 163-172.
- Bloomfield, S.B. (1982), "Investigación educativa y cambio social: estudio de caso en Ecuador", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XII (3), CEE, México. pp. 37-56.
- Blouet-Chapiro, Christine, "Problemática de la Investigación en situación educativa" (Documento traducido para uso interno del CISE), septiembre 1982. 61 p.
- Boehm, Winfried, (1981) "La tarea polifacética del maestro" , en Rev. Perfiles Educativos No. 12, CISE-UNAM, México. pp. 22-29.
- Bourdieu, Pierre (1980) "Pour une Sociologie des Sociologues" ,en Questions de Sociologie, Les Editions de Minuit, Paris. pp. 79-85.
- Idem, (1980) "Quelques propriétés des champs", en Questions de Sociologie, Les Editions de Minuit, Paris. pp. 113-120.
- Bravo M., Ma. Teresa et al., (1987) En torno a la Investigación y la Práctica Educativas, en Cuadernos del CESU No. 7, CESU-UNAM, México. 54 p.
- Brunner, José Joaquín, (1989) "La educación superior y la formación profesional en América Latina" en Revista Mexicana de Sociología, No. 3 Año LI , julio-sept., IIS-UNAM, México. pp. 237-249.
- Idem, (1989) "El contexto actual de las políticas de formación de recursos humanos para la investigación" en Cap. 8 de Recursos humanos para la investigación científica en América Latina, FLACSO/IDRC, Canadá. pp. 283-343.
- Butts David P., (1984) "Education Research speaks-dare we listen?" en Journal of Research in Science Teaching, Vol. 21(6).

- pp. 549-562.
- Cañedo, Luis (1976) "Hama ocientificus en Kafkatlán", en Cañedo, L. y L. Estrada (Comps.), La ciencia en México, FCE, México. pp. 43-68.
- Carnoy, Martin, (1977) La educación como imperialismo cultural, Ed. Siglo XXI, México.
- Castrejón Diez J., (1976) La educación superior en México, SEP, México.
- Idem, (1982) El concepto de Universidad, Ed. Océano, México.
- Catálogo de Investigaciones Educativas, (1988) SESIC/CNTE/UPN, México.
- Catálogo de Investigaciones en Educación, Red Zona Centro, (1990) ANUIES-SEIC-SEP, México. 195 p.
- Catálogos de Proyectos de Investigación en Educación Médica (1983-1984), Depto. de Investigación Educativa, Facultad de Medicina, UNAM.1983 y 1984. Coordinación: Dra. Ma. Eugenia Fernández.
- Centro de Estudios Educativos, (1973a) "Programa Latino-Americano para el Entrenamiento de Investigadores en Ciencias de la Educación", en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. III (3), CEE, México. pp. 229-234.
- Idem, (1973b) "Sistema de Coordinación de Centros de Investigación Educativa en América Latina", en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. III (3), CEE, México, pp. 227-228.
- Idem, (1972), -Editorial- "Investigación educativa y Valores Sociales", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. II (4), CEE, México. pp.5-14.
- Idem, (1978), -Editorial- "Investigación para la planeación educativa", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. VIII (4), CEE, México. pp. V-IX.
- Idem, (1989), -Editorial- "La educación superior en México", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIV (2), CEE, México. pp. 5-8.
- Idem, (1990), -Editorial- "Veinticinco años de investigación educativa en México", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 20(1), CEE, México. pp. 5-9.
- Idem, (1978) "La Investigación Educativa en América Latina:



- algunas reflexiones a partir del Congreso Internacional de Educación", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. VIII (2), CEE, México. pp. V-XIII.
- Idem, (1983) "Lineas de Investigación Educativa, tendientes a solucionar las necesidades más urgentes del sistema educativo nacional", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIII (3), CEE, México. pp. 5-9.
- Idem, (1977) -Editorial-, "Uso de la información derivada de las investigaciones sobre la planificación educativa en México", en Revista Latinoamericana de Educación, Vol. VII, No.4, CEE, México, 1977. pp. I-XIX.
- C.I.D.E., Seminario 80: La investigación educativa en América Latina: situación y perspectivas, 2 vols. CIDE, Santiago de Chile, 1980.
- Cervantes Calderón, René, (1984) "Inventario de Proyectos sobre Investigación Educativa IPIE 1983-84", Rev. Investigación Educativa, Vol. 2 No. 4, DGP/SEP, México. pp. 11-14.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, (1982, 1983), Avances de Investigación Educativa (Seminario de Investigación en la enseñanza y el aprendizaje del método científico), # 1 a 3, CCH-UNAM.
- Idem, (1985), Quinto Foro Nacional de Investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Resúmenes de Ponencias, CCH-UNAM, noviembre 1985, México. 164 p.
- CONACYT-DGCE, (1974) "Inventario de la investigación y desarrollo experimental en el área de las ciencias educativas", Reporte final, CONACYT-DGCE, México, 1974. Mimeo
- CONACYT-PNIE (1981), Plan Maestro de Investigación Educativa (1982-1984), Conacyt, México.
- XXIX Conferencia Internacional sobre Educación Pública, (1966) The Organization of Educational Research, Oficina Internacional de Educación/Ginebra y UNESCO/Paris. 171 p.
- "Conferencias Temáticas", (1990) Tema V -Investigación-, Cuadernos del Congreso Universitario Números. 16 y 17, UNAM, 23 y 24 de enero.
- Congreso nacional de Investigación Educativa (1981), Documentos Base, Volumen I, México. 594 p.

- Idem, Documentos Base, Volumen II, México. 344 p.
- Cueli, José (Coordinador) (1991) Valores y metas de la educación en México, SEP/La Jornada, México. 165 p.
- Cziko, Gary A. (1989) "Unpredictability and Indeterminism in Human Behavior: Arguments and Implications for Educational Research", en Rev. Educational Researcher, Vol. 18 (3), abril 1989, AERA, Washington. pp. 17-25.
- De Ibarrola ,Maria (1987) "La construcción social de la Investigación Educativa. Elementos para una Interpretación", en Memoria de la Primera Reunión Académica, AMIE, México. pp. 1-31.
- Idem, (1989) "La formación de investigadores", en Documentos de la I Conferencia Anual sobre Educación y Desarrollo, Academia Mexicana de la Educación A.C., CONACYT/CISE-UNAM/UPN, México. pp. 47-62.
- Idem, (1989) "La formación de investigadores en México", en Rev.Universidad Futura, Vol. 1, No. 3, oct. 1989, UAM-A, México. pp. 12-26.
- Idem, (1986-87) "La formación de investigadores en México. Invitación al debate", Rev. Avance y Perspectiva, No. 29, invierno 1986-87, DIE-CINVESTAV-IPN, México. pp. 3-21.
- Idem, (1987-88) "La formación de investigadores en México. Invitación al debate II", Rev. Avance y Perspectiva, No. 33, invierno 1987-88, DIE-CINVESTAV-IPN, México. pp. 3-37.
- De Leonardo, Patricia y G. Guevara N., (1981) "Las antinomias del desarrollo de la UNAM" (1a. Parte), en Rev. Foro Universitario , Epoca II, No. 3, STUNAM, México, febrero pp. 37-48.
- Idem, (1981) "Las antinomias del desarrollo de la UNAM" (2a. Parte), en Rev. Foro Universitario, Epoca II, No. 4, STUNAM, México, marzo 1981. pp. 9-17.
- De Miguel Diaz, Mario (1988) "Paradigmas de la investigación educativa española", en Iñaki Dendaluce (Coord.) Aspectos metodológicos de la investigación educativa, II Congreso Mundial Vasco, Ed. Narcea, Madrid. pp. 60-80.
- Dendaluce, Iñaki (1988), "Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa" en Dendaluce I. (Coord.) Aspectos

- metodológicos de la investigación educativa, II Congreso Mundial Vasco, Ed. Narcea, Madrid. pp. 13-41.
- Departamento de Investigación Educativa, (1987) Investigación Educativa en el CINVESTAV (1971-1987), DIE/CINVESTAV-IPN, México. 42 p.
- De Schutter, Anton (1986) Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos, CREFAL, 4a. ed., Pátzcuaro, Mich. 392 p.
- Devereux G., (1989) De la ansiedad al método en las Ciencias del Comportamiento, Ed. Siglo XXI, 5a. ed., México. 410 p.
- Diambomba, Miala, (1981) "Investigación y asistencia exterior: el punto de vista del beneficiario", en Rev. Perspectivas, Vol. XI, No. 3, UNESCO, Paris. pp. 384-391.
- Díaz Barriga, Angel, (1982) "Situación de la Investigación en México", en Rev. Foro Universitario, Epoca II, No. 25, diciembre, STUNAM, México. pp. 41-46.
- Idem, (1988) "Debate en relación con la investigación educativa y la investigación curricular en México", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XVIII, No. 2, 2o. Trimestre, CEE, México. pp. 81-96.
- Dockrell W.B. y D. Hamilton, (1982) Nuevas reflexiones sobre la Investigación Educativa, Narcea Eds., Madrid, 245 p.
- Doyle W., (1988) "Paradigms for Research" en The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Pergamon Press, Gran Bretaña. pp. 113-119.
- Documentos Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa, Vols. I-II, México, nov. 1981.
- Duckworth, Eleanor, (1986) "Teaching as Research", en Rev. Harvard Educational Review, Vol. 56 (4), nov. 1986. pp. 481-495.
- Idem, (1983) "Tener ideas maravillosas", en Coll, César (Comp.) Psicología genética y aprendizajes escolares, Ed. Siglo XXI, Barcelona. pp. 43-56.
- Duverger M., (1976) Métodos de las ciencias sociales, 9a. edición, Ed. Ariel, Barcelona. 593 p.
- Egginton, Everett (1983) "Tendencias de la Investigación Educativa en América Latina", en Revista Latinoamericana de Estudios

- Educativos, Vol. XIII (3), CEE, México. pp. 117-147.
- Eisenberg R., (1989) "Categorías y tipos de Investigación Educativa en Francia", Ponencia, II Congreso de la AMIE, Cuernavaca, Mor., 30 de junio de 1989.
- Eisenberg, R. et al., (1989) "Panorama de la Investigación Educativa en la ENEP-Iztacala", Ponencia, II Congreso de la AMIE, Cuernavaca, Mor., 30 de junio de 1989. 9 p.
- Elliott John, (1990) "Educational Research in Crisis: performance indicators and the decline in excellence", en British Educational Research Journal, Vol. 16 (1). pp. 3-18.
- Idem, (1988) "Teachers as researchers" en Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook, Pergamon Press, Gran Bretaña. pp. 78-81.
- Emmerich G.E., (1982) "El Plan Maestro de Investigación Educativa: reseña y comentario crítico", en Rev. Perfiles Educativos No. 17, julio-sept. 1982, CISE-UNAM, México. pp. 43-50.
- Esteva, Jose Antonio (1984) "La Investigación Educativa y la calidad de la educación", Vol. 1 No. 0, enero-abril 1984, UPN, México. pp. 1-6.
- Ezpeleta J. y M.E. Sánchez, (1979) Maestrias en educación en México, Depto. de Investigaciones Educativas, CIEA-IPN, México.
- Facultad de Medicina, (1984) Memorias del Seminario Interinstitucional de Investigación en Educación Médica, Sria. de Educación Médica, Depto. de Investigación Educativa-UNAM.
- Idem, (1989) Memorias del V Seminario Interinstitucional de Investigación Educativa en Ciencias de la Salud, Sria. de Educación Médica, Depto. de Investigación Educativa-UNAM.
- Fals Borda, Orlando (s/f) "La ciencia y el pueblo", en Investigación Participativa y Praxis Rural, Edits. Mosca Azul. pp. 19-24.
- Farley, Frank H. (Edit.), (1982) "The future of Educational Research-I", en Rev. Educational Researcher Vol. 11, No. 8, AERA, Washington. pp. 11-19.
- Idem, (1982) "The future of Educational Research - II", en Rev. Educational Researcher Vol. 11, No. 9, AERA, Washington. pp. 12-18.

- Ferry, Gilles, (1990), El trayecto de la formación- Los enseñantes entre la teoría y la práctica, Paidós Educador, México. 147 p.
- Ferry, Gilles y C. Blouet-Chapiro, (1984) Le psychosociologue dans la classe, Ed. Dunod, Paris. 118 p.
- Flores, Javier, (1984) "Revolución Educativa e Investigación Científica", Rev. Foro Universitario, Epoca II, No. 41, abril de 1984, STUNAM, México. pp. 39-42.
- Foro Universitario, (1981) "Sobre el Congreso Nacional de Investigación Educativa- Introducción", en Rev. Foro Universitario, Epoca II, No. 13, dic. 1981, STUNAM, México. pp. 40-42.
- Freire, Paulo (1970) Pedagogía del oprimido, Ed. Tierra Nueva, Montevideo. 254 p.
- Fuentes Molinar, Olac (1983), Educación y política en México, Ed. Nueva Imagen, México. 214 p.
- Fundación Barros Sierra, (1979) "Encuesta sobre proyectos de Investigación Educativa en proceso de realización", FBS, México. Mimeo
- Fuentes O., (1983) Educación y política en México, Ed. Nueva Imagen, México.
- Gable Robert y V. Rogers, (1987) "Taking the terror out of Research" en Rev. Phi Delta Kappan, mayo 1987. pp. 690-695.
- Gage N.L., (1989) "The Paradigm wars and their Aftermath. A "Historical" Sketch of Research on Teaching since 1989", Rev. Educational Researcher, Vol. 18, No. 7, oct. 1989, AERA, Washington. pp. 4-10.
- García, Nella y B. López (1989) "Investigación Educativa en Venezuela" en Investigaciones Educativas Venezolanas, 4o. Trim. 1989, Centro de Reflexión y Planificación Educativa, Caracas. pp. 18-30.
- García Garduño, J. (1985) "Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XV (2), CEE, México. pp. 99-103.
- García Huidobro, Juan Eduardo y J. Ochoa (1978) Tendencias de la Investigación en Educación en América Latina, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Documento

de Trabajo 1-78, Santiago de Chile.

- Garza, Tomás (1976), "La falta de comunicación entre los científicos: un obstáculo al desarrollo de la ciencia mexicana", en Cañedo, L. y L. Estrada (Comps.), La ciencia en México, FCE, México. pp. 69-75.
- Gay L.R., (1981) Educational Research: Competencies for Analysis & Application, Charles E. Merrill Publishing Co., 2a. ed., Columbus, Ohio.
- Ghiglione R. et al. (1980) Manuel d'analyse de contenu, Armand Colin, Paris. 159 p.
- Ghiglione R. y B. Matalon, (1978) Les enquêtes sociologiques-Théories et pratique, Armand Colin, Paris. 301 p.
- Gibaja, Regina E., (1988) "Acerca del debate metodológico en la investigación educacional", en La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Año 32, No. 103, 1988 III, OEA, Washington. pp. 81-94.
- Gimeno Sacristán, J. (1985) "Planificación de la Investigación Educativa y su impacto en la realidad", en Cuadernos de Educación, No. 129, Venezuela. pp. 13-47.
- Glazman R., (1990) "Función de la universidad pública" en Pozas R. (Comp.), Universidad Nacional y Sociedad, CIIH-UNAM, México. pp. 171-218.
- Gómez, Galo, (1986) "El sistema científico y tecnológico y la Investigación Educativa", Ponencia presentada en el Coloquio sobre el estado actual de la Educación en México, 25-27 nov. 1986, REDUC/CEE, México. 27 p.
- Idem, (1980) "Programas en México de maestrías en educación" en Rev. Ciencia y Desarrollo No. 30, enero-febrero 1980, CONACYT, México. pp 40-44.
- Gomez, Mary Louise (1990) "Reflections on Research for Teaching: collaborative inquiry with a novice teacher" en Journal of Education for Teaching, Vol. 16, No. 1, Oxfordshire, Gran Bretaña. pp. 45-56.
- Góngora Soberanes, Janette, (1988) "Proceso de conocimiento e investigación" en Rev. Pedagogía, Vol. V, No. 13, UPN, México. pp. 41-48.

- González Casanova P., (1987) La falacia de la investigación en Ciencias Sociales, Ed. Océano, México.
- González Ruiz J.E., (1976) "Universidad y dependencia tecnológica en América Latina", en Rev. Comercio Exterior, Vo. I, No. 8, agosto 1976.
- Gorz, André, (1979), "Sobre el carácter de clase de la ciencia y los trabajadores científicos" en H. y S Rose Economía política de la ciencia, Ed. Nueva Imagen, México. pp. 105-120.
- Gowin D.Bob y J. Williams, (1969) "Research methodology - A point of view" en Review of Educational Research, Vol. 39 (5), dic.1969, AERA, Washington. pp. 553-560.
- Gramsci A., (1967) La formación de los intelectuales, Ed. Grijalbo, México.
- Idem, (1975) Los intelectuales y la organización de la cultura, Ed. Juan Pablos, México.
- Gressler, Lori Alice (1977) "Capacidad de Pensamiento Crítico y Actitudes sobre la Investigación Educativa" en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. II (1), CEE, México. pp. 104-110.
- Idem,(1983) Pesquisa Educacional, Edicoes Loyola, Sao Paulo.131 p.
- Guevara Niebla G.,(1990) La rosa de los cambios - Breve historia de la UNAM , Edit. Cal y Arena, México.
- Idem, (1986) "Masificación y Profesión Académica en la Universidad Nacional Autónoma de México" en Revista de la Educación Superior, Vol. XV ,No. 2 (58), abril-junio, ANUIES, México. pp. 32-44.
- Hall, Budd (s/f), "El conocimiento como mercancía y la investigación participativa" (Mimeo). pp. 48-67.
- Halpin, David, (1990) "The Education Reform Act Research Network: an exercise in collaboration and communication", en Journal for Curriculum Studies, Vol. 22, No. 3, London, G.B. pp. 295-297.
- Hayman J.,(1974) Investigación y educación, Ed. Paidós, 2a. ed., Buenos Aires.
- Hernández Michel, Susana, Investigación en Ciencias de la Educación, en Deslinde, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza No.

- 18, CNME-UNAM, México, s/f/. 20 p.
- Hirsch Adler, Ana, (1987) "Formación de profesores investigadores universitarios en México. Etapas y tiempo presente" en Memorias del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, CISE-DGICSA-SEP-CGAD-ANUIES, junio 1987, México. pp. 2-25.
- Idem, (1990), Investigación superior-Universidad y formación de profesores, 2a. Edición, Ed. Trillas, México. 147 p.
- Idem, (1986) "Propuesta de formación de profesores con énfasis en Investigación Educativa", en Revista de la Educación Superior, Vol. XV, No. 1(57), enero-marzo 1986, ANUIES, México. pp. 100-114.
- Holdaway, E.A., (1983) "Educational Policy and Educational Research" en Rev. Education Canada, Vol. 23 (4), invierno 1983. pp. 10-14.
- Howe K.,(1988) "Against the quantitative-qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas die hard", Rev. Educational Researcher, Vol. 17, No. 8, nov. 1988, AERA, Washington. pp. 10-16.
- Husén, Torsten (1989), "La investigación educativa en una encrucijada: un ejercicio de autocritica" en Rev. Perspectivas, Vol. XIX, No.3, 1989 (71), UNESCO, Paris. pp. 373-383.
- Idem, (1988) Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje, Eds. Paidós - Ibérica, Barcelona. 311 p.
- Idem, (1988a) "Research Paradigms in Education" en John P. Keeves (Edit.) Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook, Pergamon Press, Gran Bretaña. pp. 17-20.
- Idem, (1988b) "Paradigmas de la investigación en educación: Un informe del estado en cuestión" en Iñaki Dendaluce (Coord.) Aspectos metodológicos de la investigación educativa, II Congreso Mundial Vasco, Ed. Narcea, Madrid. pp. 46-59.
- Hyman H., (1971) Diseño y análisis de las encuestas sociales, Amorrortu Edits., Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Investigación Educativa-SEP, (1972) Reseñas de Investigaciones Educativas (1962-1972), INIE-SEP, México. 175 p.



- Investigaciones Educativas en América - Reseñas Analíticas I-II-III, (1976) PREDE/OEA, Buenos Aires. 131 p.
- Investigaciones en Educación, (1980) Memoria del Symposium de Investigadores en Educación, 7-9 dic. 1978, Cocoyoc, Mor., PNIIE-CONACYT, México. 171 p.
- Jacob, Evelyn, (1987) "Qualitative Research Traditions: A Review", en Review of Educational Research, Vol. 57(1). pp. 1-50.
- Jackson, Philip W. (1990) "The functions of Educational Research" en Rev. Educational Researcher, Vol. 19(7), oct. 1990, AERA, Washington. pp. 3-9.
- Jetzschmann, Horst y H. Berger (1978) El proceso de la investigación sociológica, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 200 p.
- Johnston, J.R.V., Joan Marder y Philip W. Sheffield, (1990) "Educational Research and Educational Practice: bridging the gap", en Journal of Education for Teaching, Vol. 16, No. 1, Editor Edgar Stones, Gran Bretaña. pp. 83-90.
- V Jornadas de Investigación Educativa, (1979) Centro de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, abril de 1979. 130 p.
- Keeves J.P., (1988) "Social Theory and Educational Research" en Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook, Pergamon Press, Gran Bretaña. pp. 20-27.
- Kent Serna, Rollin (1990) Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM, Ed. Nueva Imagen, México. 207 p.
- Kemnis S., (1988), "Action Research" en Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook, Pergamon Press, Gran Bretaña. pp. 42-49.
- King, Edmund, (1989) "La investigación educativa comparada: un proceso evolutivo", Rev. Perspectivas, Vol. XIX, No. 3, (71), UNESCO, Paris. pp. 395-406.
- King, Kenneth, (1981), "Dilemas de la ayuda a la investigación en materia de educación en los países en desarrollo", en Rev. Perspectivas, Vol. XI, No. 3, UNESCO, Paris. pp. 373-383.
- Klafki W., (1983) "Veraendert Schulforschung die Schulwirklichkeit?" en Zeitschrift fuer Paedagogik, Año 30(2). pp. 281-296.

- Kosik, Karel (1976) Dialéctica de lo concreto, Ed. Grijalbo, México.
- Larrison Whitney, Frederick (1986) "El pensamiento reflexivo, la ciencia y la investigación", en Rev. Pedagogía, Vol. 3, No. 6, enero-abril 1986, UPN, México. pp. 45-56.
- Latapi, Pablo (1981a), "Acerca de la eficacia de la investigación educativa", en Rev. Perspectivas, Vol. XI, No. 3, UNESCO, noviembre 3, 1981, Paris. pp. 329-336.
- Idem, (1980a) Análisis de un sexenio de educación en México 1970-76, Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- Idem, (1981b) "Diagnóstico de la investigación educativa en México, en Rev. Perfiles Educativos, No. 14, oct.-dic. 1981. pp. 33-50.
- Idem, (1980b) "El PNIIE", en Rev. Ciencia y Desarrollo, No. 3, enero-febrero, México. pp. 61-66.
- Idem, (1990) "La Investigación Educativa en América Latina: algunos retos", en Rev. Perspectivas, Vol. XX, No. 1, UNESCO, Paris. pp. 53-59.
- Idem, (1981c) Política educativa y valores nacionales, Ed. Nueva Imagen, 3a. ed., México. 235 p.
- Idem, (1981d) "Las prioridades de investigación educativa en México" en Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XI, No. 2, 1981, México. pp. 73-86.
- Idem, (1980c) "Las prioridades de investigación educativa en México", (Documento Interno para la preparación del Programa Maestro de Investigación Educativa y de la Reunión Preparatoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa), abril de 1980, México. 24 p.
- Idem, (1977) "Reflexiones acerca del 'éxito' de la investigación educativa", en Rev. Latinoamericana de la Educación, Vol. VII, No. 4, CEE, México. pp. 59-68.
- Idem, (1989) Reseña sobre un libro de Carmen García Guadilla: "Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIX, No. 2, CEE, México. pp. 125-129.
- Idem, (1982) Temas de política educativa (1976-1978), Ed.

- SEP/80-FCE, México. 234 p.
- Idem, (1976) "Universidad y Sociedad : un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas", en Universidades, Vol. 16, No. 66, oct.-dic., UDUAL, México. pp. 880-912.
- Lather, Patti, (1986) "Research as Praxis", en Harvard Educational Review, Vol. 56 (3), agosto 1986. pp. 257-277.
- Leff, Enrique (1990) "La Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe: estrategias y perspectivas de la cooperación universitaria", en Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Formación Ambiental Profesional, noviembre 1990, ENEP-Iztacala-UNAM. pp. 295-300.
- Lomnitz, Larissa, (1976), "La antropología de la investigación científica en la UNAM", en Cañedo, L. y L. Estrada (Comps.), La ciencia en México, FCE, México. pp. 13-25.
- López Hurtado, Josefina, (1980) "El carácter científico de la investigación pedagógica", en Rev. Educación, Año X, No. 38, La Habana . pp. 43-47.
- Loser F., (1970) Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung, Juventa Verlag, Muenchen, RFA. 144 p.
- Lucas P., (1988) "An approach to Research based Teacher Education through Collaborative Inquiry" en Journal of Education for Teaching-JET, Vol. 14, No. 1, 1988, Univ. de Birmingham. pp. 55-73.
- Mac Gregor F., "Las tareas de la Universidad en América Latina", en Rev. Estrategias, Vol. 3, No. 17.
- Maggi, Rolando, (1989) "Situación y perspectiva de la Investigación Educativa en México", Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación, 29-30 de junio y 1o. de julio de 1989, Cuernavaca, Mor. 19 p.
- Malo Alvarez S., C. Zarzar y J. Medel, (1990) "Políticas para el fomento de la investigación educativa", Rev. Ciencia, No. 41, Academia Mexicana de Ciencias. pp. 3-19.
- Martínez Rizo, Felipe, (1986) "La Investigación educativa: Presentación y Bibliografía", en Rev. Foro Universitario, Época II, No. 71, octubre 1986, STUNAM, México. pp. 17-36.
- Martínez S., J y E. Weitzner, (1978) "Estudio Sicipedagógico y

- Sociológico de la Educación Superior en México" en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VIII, No. 2, CEE, México. pp. 133-137.
- Mattar López, Rosa Elva (1990), "La vinculación docencia-investigación en los programas de posgrado. Un ejercicio de evaluación", en Rev. Omnia, Coordinación General de Estudios de Posgrado-UNAM, Año 6, No. 18, marzo 1990. pp. 121-125.
- McConaghy, June, (1986) "On becoming Teacher Experts: Research as a way of knowing", en Rev. Language Arts, Vol. 63 (7), nov. 1986. pp. 724-728.
- McGinn, Noel, (1979) "Categorías de la Investigación en la Educación Técnica" en Revista de Educación e Investigación de Sistema de ITR's, Año 1, #2, julio-sept. 1979, CIIDET, Qro. pp. 5-16.
- Mead Margaret, (s/f) "Research with Human Beings: A model derived from Anthropological Field Practice", en Rev. Daedalus, Vol. 98, No. 2, Cambridge, Mass. pp. 361-386.
- Medellín, Rodrigo A., (1973) "Informe sobre el 2o. Seminario de Investigación Educativa en América Latina", en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. III (3), CEE, México. pp. 219-226.
- Medina Reséndiz, Rafael, (1984) "Influencia de la Investigación Educativa en la Toma de Decisiones", en Rev. Investigación Educativa, Vol. 2, No. 3, DGP/SEP. pp. 15-19.
- Medley D.M., (1988) "Evolution of Research on Teaching" en The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Pergamon Press, Gran Bretaña. pp. 105-113.
- Mendoza, Javier, (1990) "Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación", en Pozas, R. (Comp.) Universidad Nacional y Sociedad, CIIH-UNAM, México, 1990. pp. 283-342.
- Mingo, Araceli, (1985) "Aproximación al análisis de la investigación educativa en México", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XV, No. 4, CEE, México. pp. 53-68.
- Miranda, Juan Carlos, (1986) "La Investigación Educativa:

- prioridad nacional" en Las horas extras-Nuevo Periodismo, No. 6, 27 de octubre de 1986, México.
- Montero, Martha, (1984) "La Investigación Cualitativa en el campo educativo", en Rev. La Educación, Vol. 28 No. 96, OEA, Washington. pp. 19-31.
- Morales, Sofia Leticia (1980), "Diagnóstico sobre los centros de formación de profesores y su influencia a corto y largo plazo", en Memorias del Simposio sobre alternativas universitarias, UAM-Azcapotzalco.
- Morales Garcia, Cesareo (1986) "El proceso renovador en la UNAM", en Revista de la Educación Superior, Vol. XV, No. 3(59), ANUIES, México. pp. 15-30.
- Morales-Gómez, Daniel (Comp.) (1979) La educación y desarrollo dependiente en América Latina, Ediciones Gernika, México. 334 p.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (1989) "Problemas en la formación de Docentes-Investigadores", Ponencia, IV Encuentro Nacional de Investigación Educativa, IMCED, Morelia.
- Mosenthal, Peter B., (1985) "Defining Progress in Educational Research" en Rev. Educational Researcher, Vol. 14, No. 9, AERA, Washington, 1985. pp. 3-9.
- Muñoz Cano, Flor de Ma. et al., (1981) Listado bibliográfico con índice temático de obras de Investigación Social y Educativa, Coordinación del CCH-UNAM, junio de 1981, México. 46 p.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, (1985), "Algunos aspectos de la relación entre la investigación educativa y el entorno económico, político y social" en Cuadernos de Filosofía y Letras No. 10, FFyL-UNAM, México. pp. 29-43.
- Idem, (1972), "Consideraciones para determinar las prioridades de Investigación Educativa en América Latina", en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. II (4), CEE, México. pp. 15-44.
- Idem, (1989), "Financiamiento de la educación superior y endeudamiento externo en América Latina: tendencias y alternativas de solución", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIX, No. 2, CEE, México. pp. 9-54.

- Idem, (1989a), "Los Programas Institucionales de Investigación: Problemas Educativos" en la Rev. Umbral XXI, No. "0", junio 1989, Univ. Iberoamericana, México. pp. 4-8.
- Idem y M. Almoncid (1989), "Investigaciones sobre las relaciones entre la educación y el empleo: el caso de México (Evolución histórica, Resultados obtenidos y Perspectivas para la Década de los Noventa)", Reportes Ocasionales, UIA/INVEDUC. 51 p.
- Olivera, Carlos E. (1985) "Is education in Latin America dependent?", en Rev. Prospects, Vol. XV, No. 2, UNESCO, Paris, pp. 227-238.
- Idem, (1988) "La educación comparada: hacia una teoría fundamental", en Rev. Perspectivas, Vol. XVIII, No. 2 (66), UNESCO, Paris. pp. 173-192.
- Ornelas, Carlos (1988), "La descentralización de la educación en México", en Rev. Perspectivas, Vol. XVIII, No. 1, UNESCO, Paris. pp. 111-120.
- Pacheco M., Teresa, (1987), "El caso de la Investigación en el campo educativo en México", en Aspectos metodológicos de la Investigación Social, Cuadernos del CESU, No. 6, CESU-UNAM. pp. 9-22.
- Idem, (1987), "Elementos para una propuesta de formación de investigadores en el campo de la educación en universidades públicas estatales" en Revista de la Educación Superior, Vol. XV, No. 1(61), enero-marzo. ANUIES, México. pp. 74-88.
- Pallán Figueroa C., (1978a) "Bases para la administración de la educación superior en América Latina: el caso de México", INAP, México.
- Idem, (1978b) "Universidad, investigación y desarrollo en América Latina", en Revista de la Educación Superior, No. 27, julio-sept., ANUIES, México. pp. 13-37.
- Panza, Margarita, (1989), "La calidad del trabajo técnico-pedagógico", Documento de la I Conferencia Anual sobre Educación y Desarrollo, Academia Mexicana de la Educación A.C., CONACYT/CISE-UNAM/UPN, México. pp. 297-313.
- Pardo Semo Annie, (1990) "Ciencia y formación de investigadores: fantasías y realidades", en La Jornada Semanal, Nueva Epoca, No. 30, 7 de enero 1990, México. pp. 39-41.

- Peeke, Graham, (1984), "Teacher as researcher", en Rev. Educational Research, Vol. 26 (1), February, NFER, Gran Bretaña. pp. 24-26.
- Pérez Gómez, A., (1985) "Paradigmas contemporáneos de Investigación Didáctica", en Cuadernos de Educación No. 129, Venezuela. pp. 49-95.
- Pérez Rocha M., "Conflictos universitarios y lucha ideológica", en Rev. Estrategia, Vol. 3, No. 13, enero-febrero 1977. pp.
- Pérez Serrano, Gloria (1985), "Evaluación de la Investigación Educativa", en Revista de Ciencias de la Educación, Vol. 31 (123), ICCE, Madrid. pp. 285-305.
- Pérez Tamayo, Ruy (1976), "Ciencia, paciencia y conciencia en México" en Cañedo L. y L. Estrada (Comps.) La ciencia en México, FCE, México. pp. 26-42.
- Pérez Tamayo, Ruy (Coord.) (1988), Investigación e Información Científicas en México, CIIH-UNAM, Ed. Siglo XXI, México. 167 p.
- Pescador J.A., (1979) "Tres aspectos de la investigación educativa en México" en Rev. El economista mexicano, Vol. XIII, No. 1, enero-feb.1979. pp. 100-115.
- Petersen Esteves, Oyara (1985), "Pesquisa educacional em crise", en Rev. Educação e Realidade, Vol. 10, No. 1, enero-abril. pp. 39-60.
- Pitsch, Helmut y M.P. Jaffrenou, (1983) "Investigación, Docencia y Sociedad" en Rev. Foro Universitario, Epoca II, No. 33, agosto 1983, STUNAM, México. pp. 56-60.
- Plan Maestro de Investigación Educativa 1982-1984, (1981) CONACYT, México.
- Plan Nacional de Desarrollo-1983-1988 (1983) Cap. 1: Introducción y Cap. 7: Política social, mayo 1983, México.
- Plan Nacional de Educación Superior, Recomendaciones Normativas, (1982), SEP-ANUIES, México.
- Políticas de Investigación en la Educación Superior, (1982) Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, SEP-ANUIES, México.
- Polonskii, V.M. (1986), "Pedagogical Research and Practice", en Rev. Soviet Education, Vol. 28 (4), febrero. pp. 46-60.

- Postic, Marcel (1982) La relación educativa, Eds. Narcea, Madrid.
- Pozas, Ricardo , (1990) "Prefacio" de Pozas, R. (Comp.), Universidad Nacional y Sociedad, CIIH-UNAM, México, 1990. pp. 7-26.
- Prawda, Juan (1989) Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano, 2a. edición, Colección Pedagógica Grijalbo, México. 299 p.
- Idem, (1985) Teoría y praxis de la planeación educativa en México, Edit. Grijalbo, México. 380 p.
- Primera Reunión de Investigadores en Educación de la UNAM, (1989), Memorias, CISE-UNAM. (Mimeo-Documento Interno)
- Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, (1976) Investigaciones Educativas en América (Reseñas analíticas I-II-II), Min. Cultura y Educación, Argentina/OEA. 131 p.
- Puiggrós, Adriana, (1982) "Actividades de Investigación en la Formación de Pedagogos", en Rev. Foro Universitario, Epoca II, No. 23, octubre 1982, STUNAM, México. pp. 13-20.
- Quezada, Rocio, (s/f) La Investigación Educativa, en Deslinde, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza No. 23, CNME-UNAM, México, 11 p.
- Rangel Guerra A., (1979) La educación superior en México, Jornadas 86, Ed. El Colegio de México, México. 146 p.
- Registro Nacional de Proyectos de Investigación Educativa-RENPIE, No. 3, julio/septiembre, DGP/SEP, México. 44 p.
- Registro Nacional de Proyectos de Investigación Educativa - RENPIE (1984), octubre/diciembre, DGP/SEP, México. 44 p.
- Reid, Ken, (1983) "Educational Research: The way Forward-Issues and Solutions" en Journal of Further and Higher Education, Vol. 7 (2), verano 1983, Londres. pp. 68-79.
- Reseñas de Investigaciones Educativas (1962-1972), (1988), INIE/SEP, México.
- Reyna J.L., (1979) "La investigación sociológica en México" en Ciencias Sociales en México, Ed. El Colegio de México, México.
- Ribes, Emilio, (1982) "La Investigación en la Universidad: un proyecto" en Rev. Foro Universitario, Epoca II, No. 21, agosto 1982, STUNAM, México. pp. 23-26.
- Rockwell, Elsie y col. (1987), "La Investigación sobre la Práctica



- Docente: una Bibliografía anotada", Documentos DIE, DIE/CINVESTAV-IPN.
- Rojas Soriano, R. (1988), Investigación social. Teoría y Praxis, Ed. Plaza y Valdés, 3a.ed., México.
- Roth, Heinrich, (1964) "Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung" en Roehrs, H. (Edit.) Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M.. pp. 179-191.
- Roth Leo (Edit.), (1978) Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, Ed. W. Kohlhammer, Stuttgart. 206 p.
- Rueda M. y M. Escobar (Comps.), (1988) La Investigación Educativa en el salón de clases universitario, Series sobre la Universidad, No. 10, CISE-UNAM.
- Ruiz del Castillo, A. (1990) Crisis, educación y poder en México, Edit. Plaza y Valdés, México. 147 p.
- Sánchez Puentes, Ricardo, (1988) "La crisis de la Investigación en la Educación Superior", en Revista de la Educación Superior, Vol. XVII, No. 1 (65), enero-marzo 1988, ANUIES, México. pp. 139-169.
- Sánchez Sánchez, Sara et al. (1988), "La investigación como práctica formativa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas normales", en Rev. Pedagogía, Vol. 5, No. 14, abril-junio, UPN, México. pp. 35-38.
- Schaeffer, Sheldon F. (1981), "Aumentar la capacidad nacional de investigaciones en la esfera de la educación", en Rev. Perspectivas, Vol. XI, No. 3, UNESCO, Paris. pp. 353-372.
- Schiefelbein, Ernesto, (1972) "La comunicación entre los Centros de Investigación Educativa", en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. II (4), CEE, México. pp. 45-67.
- Idem, (1990), "La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial", en rev. Perspectivas, Vol. XX, No. 1, UNESCO, Paris. pp. 61-67.
- Idem, (1981), "Tendencias de la investigación en América Latina: *Feminaria* 80", en Rev. Perspectivas, Vol. XI, No. 3, UNESCO, Paris. pp. 401-404.
- Seltiz C., M. Jahoda, M. Deutsch y S.W. Cook, (1973) Métodos de investigación en las relaciones sociales, Ed. Rialp, 6a. ed.,

- Madrid, 669 p.
- SEP, (1982) Diagnóstico de la Investigación Educativa-Principales resultados, México. 94 p.
- Sigg, Maria Luisa, P. J. Lescieur y R. Zavala (1981) "El estado actual de la investigación educativa en México", en Rev. Educación, Vol. VII (36), abril-junio 1981, CNTE/SEP, México. pp. 123-155.
- Silva Michelena y H. Sonntag, (1978) Universidad, dependencia y revolución, Ed. Siglo XXI, México.
- Simposio Mundial de Cartagena, (1978), Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica, Tomos I-II, Ed. Punta de Lanza, Bogotá.
- Solana F., (1980) La política educativa en México en la UNESCO, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas, SEP, México.
- Idem, (1981), "Palabras de apertura en la inauguración del I Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. 19 p.
- Soltis, Jonas F. (1984), "On the nature of Educational Research", en Rev. Educational Researcher, Vol. 13 (10), AERA, December, Washington. pp. 5-10.
- Stenhouse L., (1984) "El profesor como investigador", Cap. X en Investigación y desarrollo del Currículum, Eds. Morata, Madrid. pp. 194-221.
- Subirats F., José, (1978) "Prioridades de la Investigación Educativa en América Latina: del enfoque humanista a la definición política", en Revista Latinoamericana de la educación, Vol. 8 No. 4, oct.-dic. 1978, México. pp. 133-136.
- Takayanagui Garcia, Yukiko, (1986) Alternativas de desarrollo de la ciencia social enfocada a la educación en el México actual Tesis, FCPyS-UNAM, México.
- Idem, (1988) "Panorama de la Investigación Educativa en México (1970-1984)" (1a. Parte)" en Rev. Pedagogía, Vol. V, No. 13, UPN, México. pp. 1-24.
- Idem, (1988) "Idem" (2a. Parte) en Rev. Pedagogía, Vol. V, No. 15, UPN, México. pp. 7-24.
- Tedesco J.C., (1985) "Paradigmas de la Investigación Socioeducativa" en Revista Latinoamericana de Estudios

- Educativos, Vol. XV (2), CEE, México. pp. 11-41.
- Toro, José Bernardo y A. Lombana (1984) "Colombia: Investigación en educación - Tendencias y características", en Rev. Educación hoy, Vol. XIV (82), Bogotá. pp. 57-91.-91.
- UDUAL, (1976) "Examen de una década, Universidad y Sociedad (1962-1971)", en Rev. Universidades, Vol. 16, No. 66, oct.-dic.1976. pp.
- UNAM, Gaceta, (años 1981, 1982, 1983, 1984).
- UNAM, Anuarios Estadísticos (años 1983-84).
- UNAM, Informes de Actividad (años 1981, 1982, 1983, 1984).
- Idem, (1976) La Investigación Científica en la UNAM, UNAM, México.
- Idem, (1976) La Investigación Humanística en la UNAM, UNAM, México.
- Valadés D., (1974) La Universidad Nacional Autónoma Nacional de México. Formación, estructura y funciones, Dirección General de Publicaciones, UNAM, México.
- Valenti Nigrini, Giovanna, (1990) "Éthos académico y calidad de la formación en posgrado", en Pozas, R. (Comp.) Universidad Nacional y Sociedad, CIIH-UNAM, México. pp. 137-170.
- Vielle J.P., (1980) Capacidad e impacto de la Investigación Educativa, PNIIE/RIE, México. 112 p.
- Idem, (s/f) Determinantes externos de la Investigación Educativa, RIE, México.
- Idem, (1981a), "El impacto de la investigación en el cambio educativo", en Rev. Perspectivas, Vol. XI, No. 3, UNESCO, París. pp. 337-352.
- Idem, (s/f) El rol de la Investigación Educativa en los programas de desarrollo, RIE, México.
- Idem, (1976) "La Investigación Educativa en México-su contribución al estudio y desarrollo de la educación", en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VI (3), CEE, México. pp. 91-115.
- Idem, (1981b) "Estudios y trabajos sobre la Investigación Educativa en México (1970-80)", Versión preliminar para el Documento Base para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, mayo, 1981.
- Idem, (1978), "Lineamientos para una estrategia de investigación e innovación educacional en el contexto de la dependencia",

- Ponencia, Congreso Internacional de Educación, México.
- Idem, (1980) "Panorama de la Investigación Educativa en México (1979)", en Rev. Ciencia y Desarrollo, No. 3, enero-feb. , CONACYT, México. pp. 45-52.
- Idem, (1979), "Red Nacional de Centros de Investigación Educativa", Revista de Educación e Investigación del Sistema de ITR'S, Año 1, No. 3, oct.-dic. , CIIDET, Querétaro. pp. 18-30.
- Idem, (1984) "1984, la investigación educativa en la encrucijada", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIV (4), CEE, México. pp. 69-85.
- Vielle J.P. y C. Pallán F., (1979) "Investigación en educación: su importancia para la política científica y tecnológica", en Revista de la Educación Superior, Vol. VIII, No. 4(32), oct.-dic.1979, México. pp. 5-29.
- Vielle J.P. et al., (1982) "Los resultados de la Investigación Educativa llevada a cabo en el sector público", Dirección General de Planeación/SEP, Mineo, México.
- Vyas H., (1979) "The teacher as researcher", en Higher Education Review, Vol. 11(3). pp. 58-64.
- Walker J.C. y C.W. Evers (1988), "The epistemological unity of Educational Research" en Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook, Pergamon Press, Gran Bretaña. pp. 28-36.
- Whitehead J., (1989), "How do we improve Research-based Professionalism in Education?-A Question which includes Action Research, Educational Theory and the Politics of Educational Knowledge" en British Educational Research Journal, Vol. 15(1), Gran Bretaña. pp. 3-17.
- Wittrock, Merlin C. (Comp.), (1989) La investigación de la enseñanza. I/ Enfoques, teorías y métodos, Ed. Paidós Educador, Barcelona. 184 p.
- Wolfe, Richard (1977), "El manejo de datos en la Investigación Educativa" en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VII, No. 3, CEE, México. pp. 102-113.

## ANEXOS

I) CUESTIONARIOS

- POR DEPENDENCIA
- POR PROFESOR/INVESTIGADOR
- POR PROYECTO DE INVESTIGACION

I. CUESTIONARIO SOBRE LA DEPENDENCIA DONDE SE REALIZA INVESTIGACION -  
EDUCATIVA

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Puesto que ocupa: \_\_\_\_\_

1. Nombre de la dependencia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\*. Objetivos de la dependencia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Se realiza investigación educativa en esta institución?  
Sí No (Pasar a pregs. 3,4 y 5)

Si su respuesta es afirmativa, ¿desde cuándo? \_\_\_\_\_  
(pasar a pregunta 6)

3. Se ha realizado anteriormente investigación educativa en la depen-  
dencia? Sí No

Si su respuesta fue afirmativa, pase a la pregunta 4 y 5.

4. Por qué se dejó de realizar investigación educativa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\* No se pregunta directamente.

5. Se tienen planes para hacer investigación educativa en el futuro?

Sí

No

Si su respuesta es afirmativa, ¿cuáles son? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Personal:

1. Investigadores (en el área educativa) \_\_\_\_\_

2. Profesores \_\_\_\_\_

Ayud. Prof. \_\_\_\_\_

3. Apoyo Técnico Técn. Acad. \_\_\_\_\_

Servicio Social \_\_\_\_\_

4. Apoyo Administrativo \_\_\_\_\_

5. Asesores \_\_\_\_\_

\*6. Total Personal \_\_\_\_\_

7. Organización de la investigación educativa en la dependencia (Áreas, Departamentos, se realizan las investigaciones en general individualmente, en equipos, hay coordinación de los grupos, etc.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### PROYECTOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA

8. Título (s) de Proyecto (s):

1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_

\* No se pregunta



9. Cantidad:

- a) En proceso \_\_\_\_\_
- b) terminados \_\_\_\_\_
- c) planeados \_\_\_\_\_
- \*d) Total: \_\_\_\_\_

\*10. Tipo de Proyectos: (Definiciones de la tipología en Anexo)

- a) Investigación de la investigación educativa . . . . .
- b) Investigación disciplinaria. . . . .
- c) Investigación para la planeación . . . . .
- d) Investigación instrumental . . . . .
- e) Investigación alternativa (participativa, I-A, etc.).
- f) Investigación documental . . . . .
- g) Otro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

SERVICIOS

11. Servicios de Apoyo de la Dependencia a los investigadores educ.:

- a) Biblioteca general . . . . .
- b) Biblioteca especializada en educación. . . . .
- c) Centro de Documentación. . . . .
- d) CICH. . . . .
- e) Procesamiento de datos/Computadora . . . . .
- f) Otro(s): \_\_\_\_\_  
(especificar)

12. Servicios externos que ofrece la Dependencia:

- a) Bibliotecario y Documental. . . . .
- b) Asesoría. . . . .
- c) Docencia. . . . .
- d) Publicaciones . . . . .
- e) Otro(s) \_\_\_\_\_  
(especificar)

\* No se pregunta

13. Eventos para difundir avances y resultados de las investigaciones:  
(en los últimos 2 años)

Organizados:

Nombres y Fechas

Por la Dependencia

Fuera de la Dependencia

a) Presentación de publicaciones

b) Foros

c) Congresos

d) Conferencias

e) Coloquios

f) Otro(s) \_\_\_\_\_  
(especificar)

14. Publicaciones (Títulos y fecha de los últimos 5 años) (Productos de Investigación Educativa)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Convenios realizados dentro y fuera de la UNAM: (en los últimos 2 años):

Institución y Dependencia

Proyecto

Financiamiento

En proceso/  
Terminado  
(fechas)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Problemas u obstáculos en la realización de las investigaciones en materia educativa:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## I CUESTIONARIO SOBRE EL INVESTIGADOR

Nombre del profesor/investigador: \_\_\_\_\_

1. Dependencia en la que trabaja el investigador: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_2. Departamento o área de trabajo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Sexo:                      1. Femenino                      2. Masculino

4. Edad:                      1. De 19 años y menos

2. De 20 a 24 años

3. De 25 a 29 años

4. De 30 a 34 años

5. De 35 a 39 años

6. De 40 años y más

5. Escolaridad:

|                                       | <u>Titulación</u> |       | <u>Institución</u> | <u>Area de conocimiento</u> |
|---------------------------------------|-------------------|-------|--------------------|-----------------------------|
|                                       | SI                | NO    |                    |                             |
| 1. Licenciatura                       | _____             | _____ | _____              | 1. _____                    |
| 2. Especialización<br>(investigación) | _____             | _____ | _____              | 2. _____                    |
| 3. Maestría                           | _____             | _____ | _____              | 3. _____                    |
| 4. Doctorado                          | _____             | _____ | _____              | 4. _____                    |
| 5. Otros                              | _____             | _____ | _____              | 5. _____                    |

\_\_\_\_\_  
(especificar)

6. Contratación

| 1. <u>Categoría</u>        | Asig. | Asoc. | Tit. | "A" | "T" | "C" | T.C. | 1/2 T. | Horas |
|----------------------------|-------|-------|------|-----|-----|-----|------|--------|-------|
| 1.1. Profesor              |       |       |      |     |     |     |      |        |       |
| 1.2. Investigador          |       |       |      |     |     |     |      |        |       |
| 1.3. Téc. Académico        |       |       |      |     |     |     |      |        |       |
| 1.4. Administrativo        |       |       |      |     |     |     |      |        |       |
| 2. <u>Tipo de contrato</u> |       |       |      |     |     |     |      |        |       |
| 2.1. Artículo 51           |       |       |      |     |     |     |      |        |       |
| 2.2. Por Honorarios        |       |       |      |     |     |     |      |        |       |
| 2.3                        |       |       |      |     |     |     |      |        |       |
| 2.3. Definitividad         |       |       |      |     |     |     |      |        |       |

7. Distribución del Tiempo de trabajo dentro de la UNAM:

Horas/semana

1. Investigación \_\_\_\_\_

2. Docencia \_\_\_\_\_

3. Administración \_\_\_\_\_

4. Otras (especifique) \_\_\_\_\_

8. Idioma que utiliza para los trabajos de investigación: (Además del Español)

1. Inglés

3. Alemán

2. Francés

4. Otros(s):  
(especificar)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Experiencia: Años dedicados a la investigación educativa en la UNAM:

\_\_\_\_\_

10. Experiencia: Años dedicados a la investigación educativa fuera de la UNAM:

\_\_\_\_\_

11. Proyecto de Investigación Educativa: (Especificar hace cuántos años los realiza en la dependencia)

| 1. Título de Investigaciones | 2. Objetivo(s) | 3. Características        | *4. Tipo de Investigación | 5. Fechas/ Estado/ Avance |
|------------------------------|----------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
|                              |                | 3.1 Universo de estudio   | 4.1 Inv. IE               | 5.1 en proceso            |
|                              |                | 3.2 Metodología           | 4.1 Inv. discip.          | Fecha: _____              |
|                              |                | 3.3 Producto(s) final(es) | 4.3 Inv. p/planeac.       | 5.2 terminada             |
|                              |                |                           | 4.4 Inv. instr.           | Fecha: _____              |
|                              |                |                           | 4.5 Inv. alternativa      |                           |
|                              |                |                           | 4.6 Inv. documental       |                           |
|                              |                |                           | 4.7 Otro. _____           |                           |
| 1.1                          | 2.1            | 3.1                       | 4.1                       | 5.1 <input type="radio"/> |
|                              |                |                           | 4.2                       | Fecha: _____              |
|                              |                | 3.2                       | 4.3                       |                           |
|                              |                |                           | 4.4                       | 5.2 <input type="radio"/> |
|                              |                | 3.3                       | 4.5                       | Fecha: _____              |
|                              |                |                           | 4.6                       |                           |
|                              |                |                           | 4.7                       |                           |
| 1.2                          | 2.2            | 3.1                       | 4.1                       | 5.1 <input type="radio"/> |
|                              |                |                           | 4.2                       |                           |
|                              |                | 3.2                       | 4.3                       | Fecha: _____              |
|                              |                |                           | 4.4                       |                           |
|                              |                | 3.3                       | 4.5                       |                           |
|                              |                |                           | 4.6                       | 5.2 <input type="radio"/> |
|                              |                |                           | 4.7                       | Fecha: _____              |

\*No se pregunta  
Respuesta pre-codificada

1.3

2.3

3.1

4.1

5.1



4.2

Fecha:

3.2

4.3

4.4

3.3

4.5

4.6

5.2



4.7

Fecha:

1.4

2.4

3.1

4.1

5.1



4.2

Fecha:

3.2

4.3

4.4

3.3

4.5

4.6

5.1



4.7

Fecha:

1.5

2.5

3.1

4.1

5.1



4.2

Fecha:

3.2

4.3

4.4

3.3

4.5

4.6

5.2



4.7

Fecha:

12. Investigaciones realizadas en otras áreas que la educativa:

Título de proyecto(s)                      Institución(es)                      Fecha

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

13. Publicaciones realizadas (en educación exclusivamente):

Título:                                              Fecha

1. Libros \_\_\_\_\_

2. Revistas \_\_\_\_\_

3. Folletos Cuadernos \_\_\_\_\_

4. Tesis \_\_\_\_\_

5. Otro(s) \_\_\_\_\_

14. Ha dirigido Ud. tesis en materia educativa?

Título                                              Grado                                              Fecha

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Problemas u obstáculos que ha tenido en la realización de sus investigaciones educativas:

---

---

---

---

---

---

16. Conoce quién o quiénes realizan investigación educativa dentro de la UNAM y/o fuera de la UNAM?

---

---

---

---

17. Qué opinión tiene sobre la investigación educativa que se hace en la UNAM?

---

---

---

---

---

18. Qué repercusión considera que han tenido los resultados de su(s) investigación(es) en materia de política educativa?

---

---

---

---

---



## II. CUESTIONARIO SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACION

Nombre (s) del (de los) investigador (es) \_\_\_\_\_

Responsable: \_\_\_\_\_

Nombre de la dependencia donde se realiza (se realizó) el proyecto: \_\_\_\_\_

Total de investigaciones educativas:

Terminada (s): \_\_\_\_\_

En proceso: \_\_\_\_\_

Trunca (s) \_\_\_\_\_

1. Nombre o título del proyecto: \_\_\_\_\_

## ORGANIZACION

2. Estado del Proyecto:

1. Terminado \_\_\_\_\_

En proceso \_\_\_\_\_

Trunca \_\_\_\_\_

2. Duración del proyecto:

Fecha de inicio: \_\_\_\_\_

Fecha (probable) de terminación: \_\_\_\_\_

Duración total: \_\_\_\_\_

3. Origen del Proyecto (problema o problemas educativos que se intentan resolver o explicar, etc.):

---



---



---

Proyecto planteado por el investigador: \_\_\_\_\_

Proyecto planteado por la dependencia: \_\_\_\_\_

4. Criterios que fundamentan la elección del problema a investigar:

---



---



---

5. Personal del proyecto: N° de investigadores: \_\_\_\_\_

N° de ayudantes: \_\_\_\_\_

6. Objetivos (generales y específicos)

---



---



---

7. Plan o Programa en el que se ubica el proyecto:

---



---



---

8. Ubicación temporal: (época en que se ubica el problema)

1. De 10 años a la fecha \_\_\_\_\_

2. Antes de 10 años \_\_\_\_\_

3. Actual \_\_\_\_\_

4. Prospectiva \_\_\_\_\_

5. Teórico (sin ubicación temporal) \_\_\_\_\_

METODOLOGIA

9. Tipo de Investigación:

- 1. Investigación de la Investigación Educativa .....[ ]
- 2. Investigación disciplinaria .....[ ]
- 3. Investigación para la planeación .....[ ]
- 4. Investigación instrumental .....[ ]
- 5. Investigación Alternativa (participativa, I-A, etc.).....[ ]
- 6. Otro \_\_\_\_\_ [ ]  
(especificar)

10. Concepción teórico-metodológica en que se sustenta:

---



---



---

11. Etapas y Fases de la investigación (realizadas o a realizarse):

---



---



---

12. Métodos, Técnicas e Instrumentos empleados o a emplearse:

---



---



---

13. Población, Universo u Objeto de estudio:

---



---



---

14. Productos y/o difusión de resultados del proyecto:

| <u>1. Publicaciones</u>              | <u>Cantidad</u> | <u>Título (s)</u> |
|--------------------------------------|-----------------|-------------------|
| Libros                               | _____           | _____             |
| Revistas                             | _____           | _____             |
| Boletines,<br>Cuadernos              | _____           | _____             |
| Circulación<br>Interna<br>(Informes) | _____           | _____             |
| Otros(s)                             | _____           | _____             |

2. Extensión

1. Presentación de publicaciones ..... [  ]
2. Foros ..... [  ]
3. Congresos ..... [  ]
4. Conferencias ..... [  ]
5. Coloquios ..... [  ]
6. Otro (s) ..... [  ]  
(especificar \_\_\_\_\_)
7. Ninguno ..... [  ]

## EVALUACION

15. Evaluación del desarrollo de la investigación:


---



---



---



---

16. Utilización de los resultados: (generación de metodologías, de prácticas educativas, de curriculum, política educativa, etc.)

---



---



---

17. Obstáculos o limitaciones del proyecto (Aclarar cuáles son):

- 1. De personal : ..... [ ]  
(falta de personal calificado, ayudantes, otros).
- 2
- 2. Administrativos ..... [ ]
- 3. Técnicos ..... [ ]  
(falta de apoyo de computadoras)
- 4. Políticos ..... [ ]  
(política educativa en general, política interna, política de investigación educativa, otros).
- 5. Otro (s) \_\_\_\_\_ [ ]  
(especificar)
- 6. Ningún problema ..... [ ]

Comentarios y Aclaraciones

---



---



---



---

18. ¿Qué opinión tiene sobre la investigación educativa que se hace en su dependencia y/o en la UNAM en general?

---



---



---



---



---



---



---

ATENCIÓN: En caso de estar haciendo o de haber realizado más de una investigación, se ruega llenar los datos correspondientes al resto de las investigaciones en las hojas adicionales.

19. Utiliza Ud. una computadora en este proyecto de investigación?

No \_\_\_\_\_

Sí \_\_\_\_\_ (pasar a preg. 21)

20. En caso negativo, usa Ud. la computadora en otro proyecto de investigación?

No \_\_\_\_\_

Sí \_\_\_\_\_

En cuál? \_\_\_\_\_

21. Qué tipo de computadora emplea?

1. PC Compatible con IBM \_\_\_\_\_

2. PC No " con IBM \_\_\_\_\_

3. Minicomputadora \_\_\_\_\_

4. Otra \_\_\_\_\_

Cuál? \_\_\_\_\_

22. Con qué programa trabaja Ud.?

1. Lenguajes: a) Basic \_\_\_\_\_

b) Fortran \_\_\_\_\_

c) Pascal \_\_\_\_\_

d) Cobol \_\_\_\_\_

e) Logo \_\_\_\_\_

f) Lisp \_\_\_\_\_

g) Prolog \_\_\_\_\_

h) Otro \_\_\_\_\_

Cuál? \_\_\_\_\_

2. Paquetes:

a) Estadístico

SPSS \_\_\_\_\_

BMDP \_\_\_\_\_

SYSTAT \_\_\_\_\_

DYNASTATS \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

Cuál? \_\_\_\_\_

b) Procesadores:

WS \_\_\_\_\_  
 ChiWriter \_\_\_\_\_  
 XyWriter \_\_\_\_\_  
 Otro \_\_\_\_\_  
 Cuál? \_\_\_\_\_

c) Bases de Datos:

D BASE III \_\_\_\_\_  
 Microsoft \_\_\_\_\_  
 Otro \_\_\_\_\_  
 Cuál? \_\_\_\_\_

d) Hojas de cálculo:

Lotus 1-2-3 \_\_\_\_\_  
 Lotus Symphony \_\_\_\_\_  
 Multiplan \_\_\_\_\_  
 Otro \_\_\_\_\_  
 Cuál? \_\_\_\_\_

e) Graficadores:

Storyboard \_\_\_\_\_  
 First Publisher \_\_\_\_\_  
 Harvard Graphics \_\_\_\_\_  
 Otro \_\_\_\_\_  
 Cuál? \_\_\_\_\_

f) Otro

Cuál? \_\_\_\_\_

23. Maneja Ud. la computadora:

Directamente \_\_\_\_\_  
 A través de ' \_\_\_\_\_  
 operadores. \_\_\_\_\_

24. Trabaja Ud. el tema de inteligencia artificial?

No \_\_\_\_\_

Sí \_\_\_\_\_ De qué manera? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

II) LISTADO DE DEPENDENCIAS EN QUE SE REALIZA  
INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNAM



## DEPENDENCIAS DE LA UNAM EN LAS QUE SE REALIZA INVESTIGACION EDUCATIVA:

1. CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras)
2. CESU (Centro de Estudios sobre la Universidad)
3. CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos)
4. CUIECC (Centro Universitario de Investigaciones, Exámenes y Certificación de Conocimientos)
5. CEUTES (Centro Universitario de Tecnología Educacional para la Salud)
6. CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades)
7. DEE (Departamento de Estudios Educativos/Coordinación de Humanidades)
8. DGOV (Dirección General de Orientación Vocacional)
9. DGP (Dirección General de Planeación)
10. ENAF (Escuela Nacional de Artes Plásticas)
11. ENEO (Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia)
12. ENEP-AC (Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Acatlán)
13. ENEP-AR (Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón)
14. ENEP-I (Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala)
15. ENEP-Z (Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza)
16. ENM (Escuela Nacional de Música)
17. ENTS (Escuela Nacional de Trabajo Social)
18. FA (Facultad de Arquitectura)
19. FC (Facultad de Ciencias)
20. FCPyS (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales)
21. FCyA (Facultad de Contaduría y Administración)
22. FES-C (Facultad de Estudios Superiores-Cuautitlán)
23. FFyL (Facultad de Filosofía y Letras)
24. FI (Facultad de Ingeniería)
25. FM (Facultad de Medicina)
26. FMVYZ (Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia)
27. FO (Facultad de Odontología)
28. FP (Facultad de Psicología)
29. FQ (Facultad de Química)
30. IIE (Instituto de Investigaciones Económicas)
31. IIMAS (Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas)
32. IIJ (Instituto de Investigaciones Jurídicas)
33. IIS (Instituto de Investigaciones Sociales)

### III) EXPLICACION DE LAS SIGLAS

#### DE LAS DEPENDENCIAS DE LA UNAM

## EXPLICACION DE LAS SIGLAS DE LAS DEPENDENCIAS

CELE

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

CESU

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD

CISE

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS

CUIECC

CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES, EXAMENES Y CERTIFICACION DE CONOCIMIENTOS

CEUTES

CENTRO UNIVERSITARIO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA LA SALUD

CCH

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

CH/DEE

COORDINACION DE HUMANIDADES / DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

DGOV

DIRECCION GENERAL DE ORIENTACION VOCACIONAL

DGP

DIRECCION GENERAL DE PLANEACION

ENAP

ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLASTICAS

ENEO

ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA

ENEP-ACATLAN  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

ENEP-ARAGON  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON

ENEP-IZTACALA  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA

ENEP-ZARAGOZA  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ZARAGOZA

ENM  
ESCUELA NACIONAL DE MUSICA

ENTS  
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL

FACULTAD DE ARQUITECTURA

FACULTAD DE CIENCIAS

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

FACULTAD DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION

FES-C  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLAN

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

FACULTAD DE INGENIERIA

FACULTAD DE MEDICINA

FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA

FACULTAD DE ODONTOLOGIA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

FACULTAD DE QUIMICA

IIE  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS

IIMAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN MATEMATICAS APLICADAS Y EN  
SISTEMAS

IIJ  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURIDICAS

IIS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

IV) CLASIFICACION DE LAS TEMATICAS  
DE LAS INVESTIGACIONES

#### 14) CLASIFICACION DE LAS TEMATICAS DE LAS INVESTIGACIONES

Las temáticas clasificadas son 99 en total y se retomaron de los temas de las investigaciones trabajadas por los profesores/investigadores de la UNAM. Se trató de hacerlo lo más amplio posible a fin de que pudieran ser detectados según el interés o especialidad de cada profesor. Por orden alfabético son las siguientes:

ADMINISTRACION Y EDUCACION, ADOLESCENCIA, ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS, ANALISIS CONCEPTUAL/ANALISIS DEL DISCURSO, APOYO DIDACTICO, APRENDISAJE (TIPOS/METODOS), ASESORIAS, COMPUTACION Y EDUCACION, CURRICULUM-ALTERNATIVAS, CURRICULUM-EVALUACION, CURRICULUM-METODOLOGIA/DISEÑO CURRICULAR HISTORIA, CURRICULUM-PLANIFICACION, CURRICULUM-PLANEOS DE ESTUDIO, CURRICULUM-PROGRAMAS, DEMANDA EDUCATIVA, DESERCIÓN, DIAGNOSTICOS, DOCENTES-DESARROLLO/INNOVACION/RESPONSABILIDADES ACTITUDES, DOCENTES-FORMACION, EDUCACION BASICA, EDUCACION CONTINUA, EDUCACION DE ADULTOS, EDUCACION EN AMERICA LATINA, EDUCACION EN MEXICO, EDUCACION ESPECIAL, EDUCACION FAMILIA Y SOCIEDAD, EDUCACION MEDIA, EDUCACION MEDIA SUPERIOR, EDUCACION PREESCOLAR, EDUCACION SUPERIOR, EDUCACION-POLITICA/RELACIONES CON EL ESTADO/IDEOLOGIA, EGRESADOS, EGRESADOS-FORMACION PROFESIONAL/TRABAJO, ELABORACION DE INSTRUMENTOS/EXAMENES, ENFOQUES EDUCATIVOS/CORRIENTES DE INTERPRETACION/PERSPECTIVA, ENSEÑANZA DE DISCIPLINAS/ASIGNATURAS/DIDACTICAS ESPECIALES, ESTUDIANTES-ACTITUDES, ESTUDIANTES-DESERCIÓN, ESTUDIANTES-ORIENTACION VOCACIONAL, ESTUDIANTES-PERFILES, ESTUDIANTES-PRIMER INGRESO, ESTUDIANTES-PROCEDENCIA ESCOLAR, ESTUDIANTES-PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDISAJE, ESTUDIANTES-REPRODUCCION, ESTUDIANTES-SIGUIENTES, ESTUDIANTES-SERVICIO SOCIAL, ESTUDIANTES-TECNICAS Y HABITOS DE ESTUDIO, EVALUACION DE LA ENSEÑANZA/DEL APRENDISAJE/DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDISAJE, EVALUACION DEL DOCENTE, EVALUACION INSTITUCIONAL/ANALISIS INSTITUCIONAL, EVALUACION-CURRICULAR/PLAN DE ESTUDIOS, EVALUACION-PROGRAMAS DE ESTUDIO/CURSOS/TALLERES, EVALUACION-RENDIMIENTO ESCOLAR, EVALUACION-SISTEMAS DE EVALUACION/EXAMENES/TRABAJOS, EVALUACION-SISTEMA EDUCATIVOS, EVALUACION-VARIOS (METODOS/MATERIALES DE ENSEÑANZA/APRENDISAJE, FORMACION DE PROFESORES, FORMACION EN INVESTIGACIONES/INVESTIGADORES, FORMACION PROFESIONAL/ACTIVIDAD PROFESIONAL/PRACTICA PROFESIONAL, HABITOS DE ESTUDIO, INSTRUMENTOS DE MEDICION, INTERDISCIPLINARIEDAD, INVESTIGACION DE LA INVESTIGACION-INVESTIGACION EDUCATIVA, INVESTIGACION SOBRE LA DEPENDENCIA, INVESTIGACION SOBRE LA DEPENDENCIA-LICENCIATURA, INVESTIGACION SOBRE LA DEPENDENCIA-POSGRADO, INVESTIGACION SOBRE LA UNIVERSIDAD, MEDIOS AUDIOVISUALES/TELEVISION/EQUIPOS/RECURSOS, MERCADO DE TRABAJO/REQUERIMIENTOS DEL PAIS, METODOLOGIAS, METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS, MODELOS PEDAGOGICOS/MATEMATICOS/DE EVALUACION, ORIENTACION VOCACIONAL, PERFIL DEL DOCENTE, PERFIL DEL ESTUDIANTE DURANTE LA CARRERA, PERFIL DEL ESTUDIANTE EGRESADO O TERMINAL, PERFIL DEL ESTUDIANTE-POSGRADO, PERFIL DEL ESTUDIANTE-PRIMER INGRESO, PERFIL PROFESIONAL, PERFIL-VARIOS/ESTUDIO SOCIOECONOMICO, PLANIFICACION EDUCATIVA/UNIVERSITARIA, POSGRADO, PRACTICAS DE CAMPO/PRACTICAS BASICAS, PROBLEMAS DE APRENDISAJE, PROCESO COGNOSCITIVO, PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDISAJE, RELACION DOCENTE-ALUMNO, RENDIMIENTO ESCOLAR/APROVECHAMIENTO ESCOLAR/ACREDITACION, REPROBACION, SEGUIMIENTO-EGRESADOS, SEGUIMIENTO-ESTUDIANTES, SEGUIMIENTO-ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO, SERVICIO SOCIAL, SISTEMA ABIERTO DE ENSEÑANZA, TECNICAS DE ESTUDIO/LECTO-ESCRITURA/COMPRESION DE LECTURA, TEORIA PEDAGOGICA, TEORIAS DEL APRENDISAJE/DE LA MOTIVACION, TESIS/ELABORACION DE TESIS/SEMINARIOS DE TESIS/EXAMEN PROFESIONAL, TITULACION/EFICIENCIA TERMINAL.

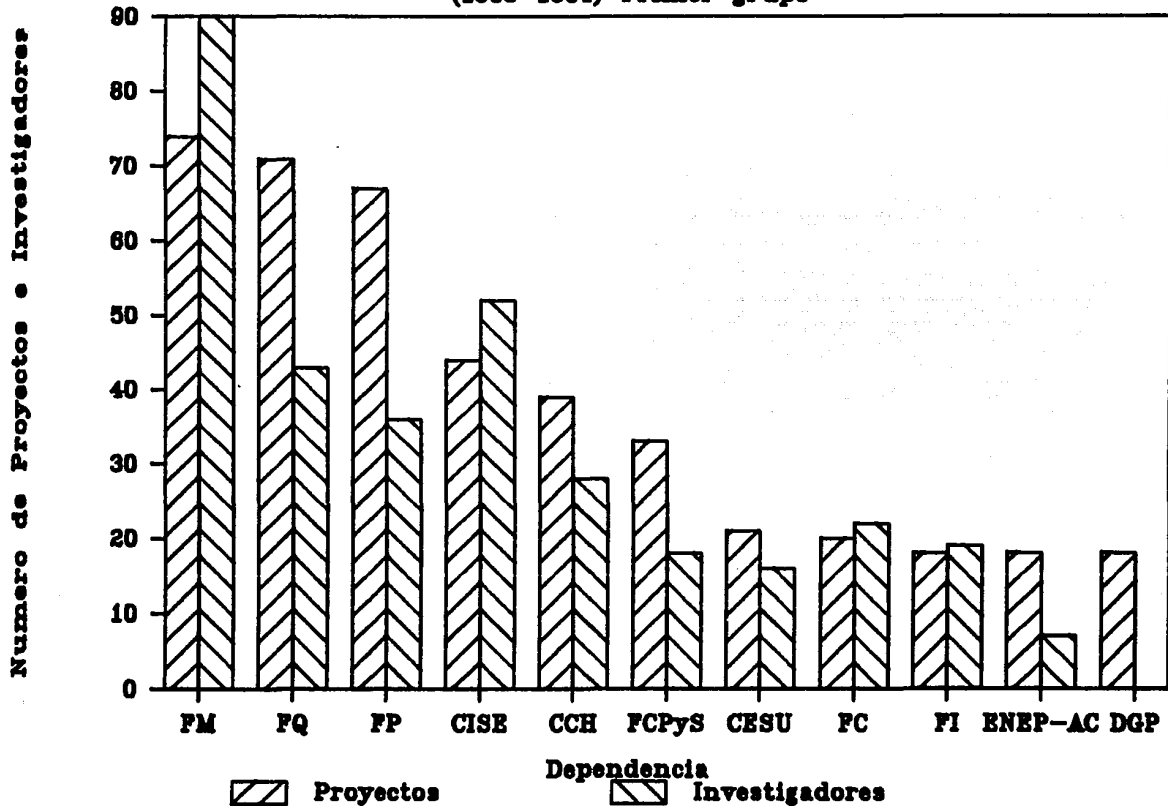
V) CUADROS ESTADISTICOS Y GRAFICAS DE LOS

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA UNAM:

- GENERALES
- POR DEPENDENCIAS
- POR TIPOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA
- POR TEMATICAS
- CRUCES DE VARIABLES



**GRAFICA IV-1**  
**Dependencias e Investigadores de UNAM**  
**(1983-1984) Primer grupo**

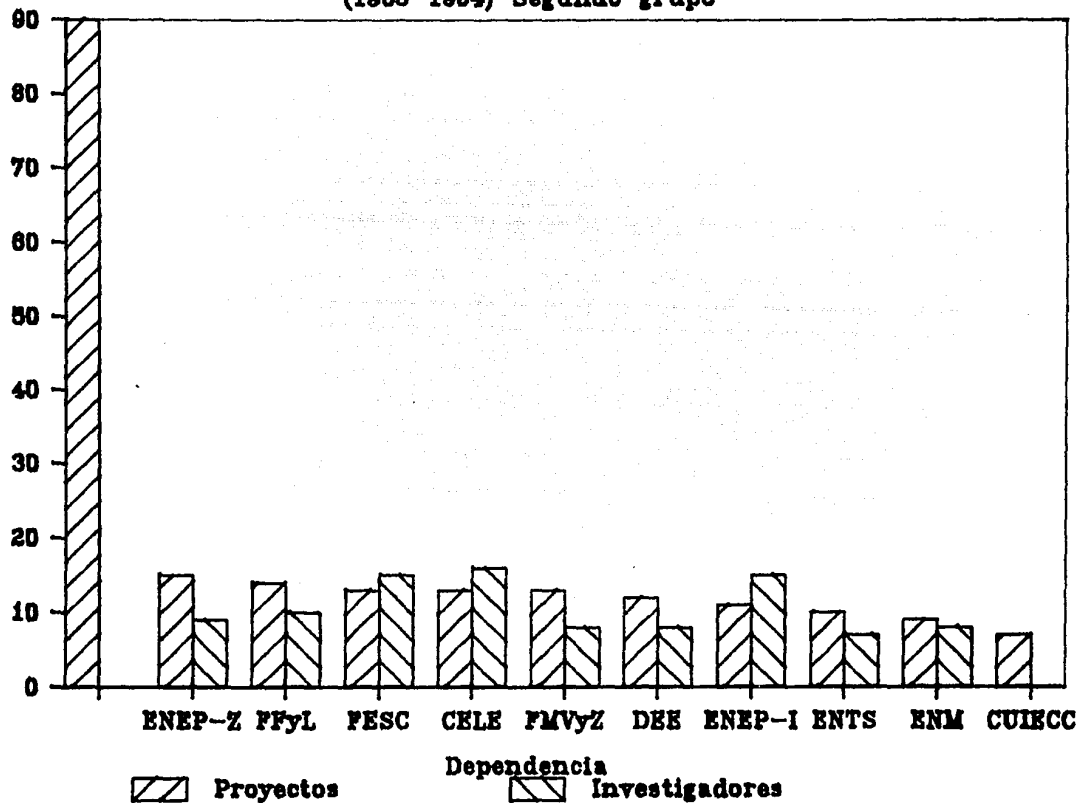


GRAFICA IV-II

# Dependencias e Investigadores de UNAM

(1983-1984) Segundo grupo

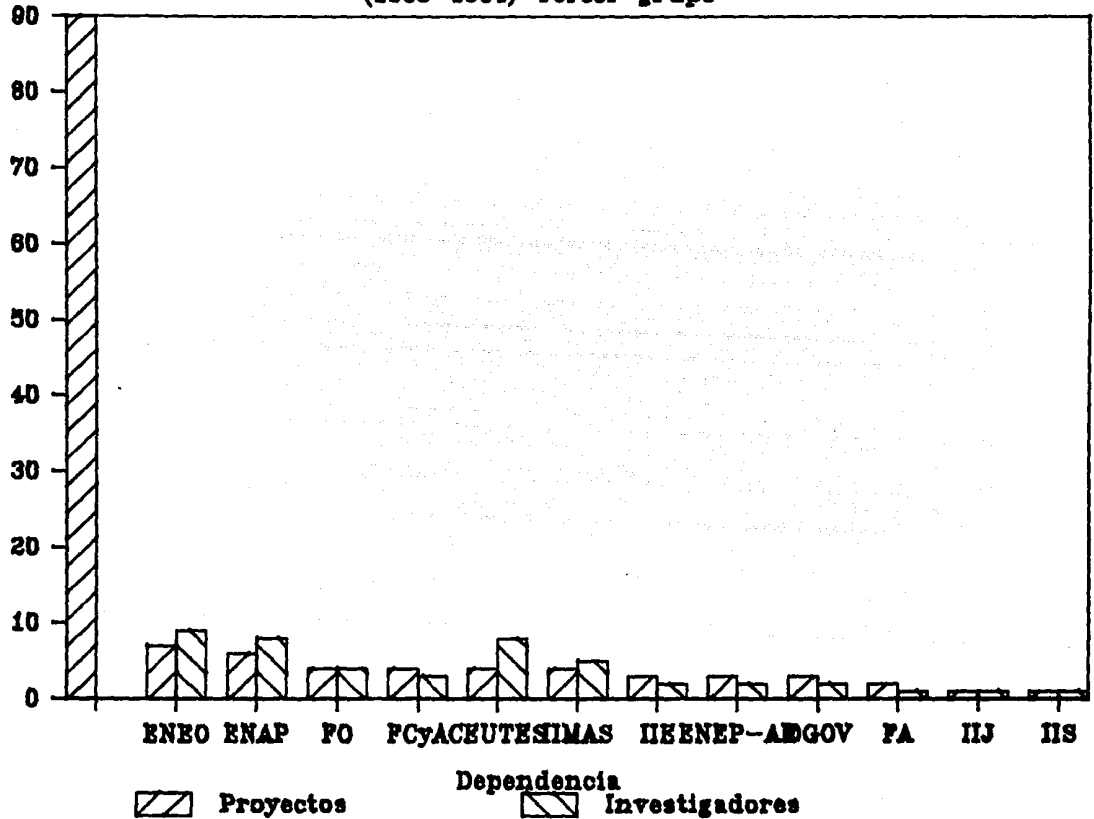
Numero de Proyectos e Investigadores



GRAFICA IV-III

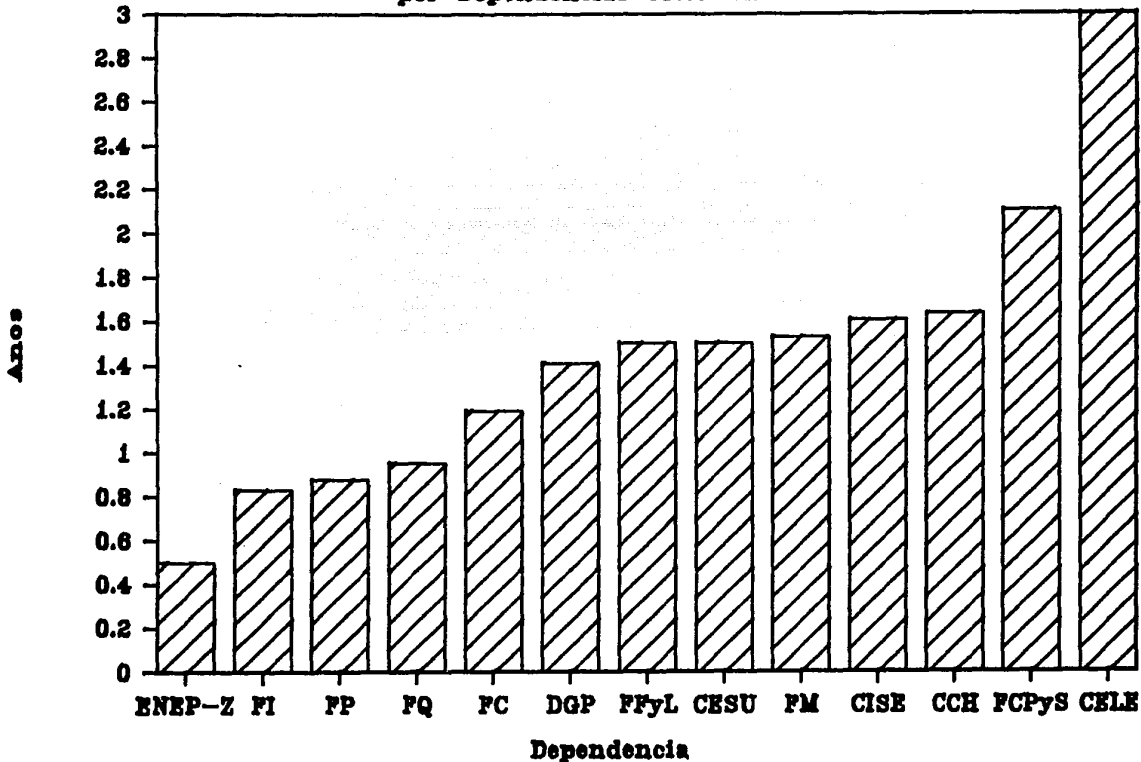
# Dependencias e Investigadores de UNAM (1983-1984) Tercer grupo

Numero de Proyectos e Investigadores



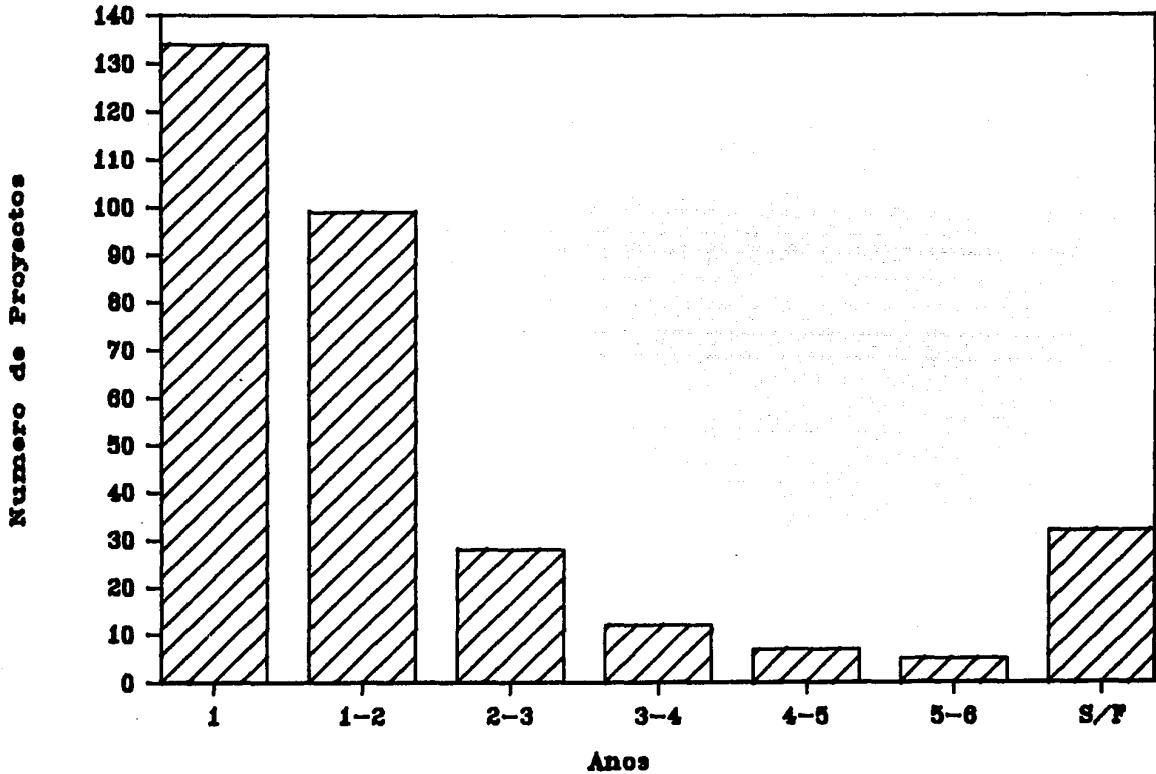
GRAFICA IV-IV

# Duracion Promedio de Investigaciones por Dependencias seleccionadas

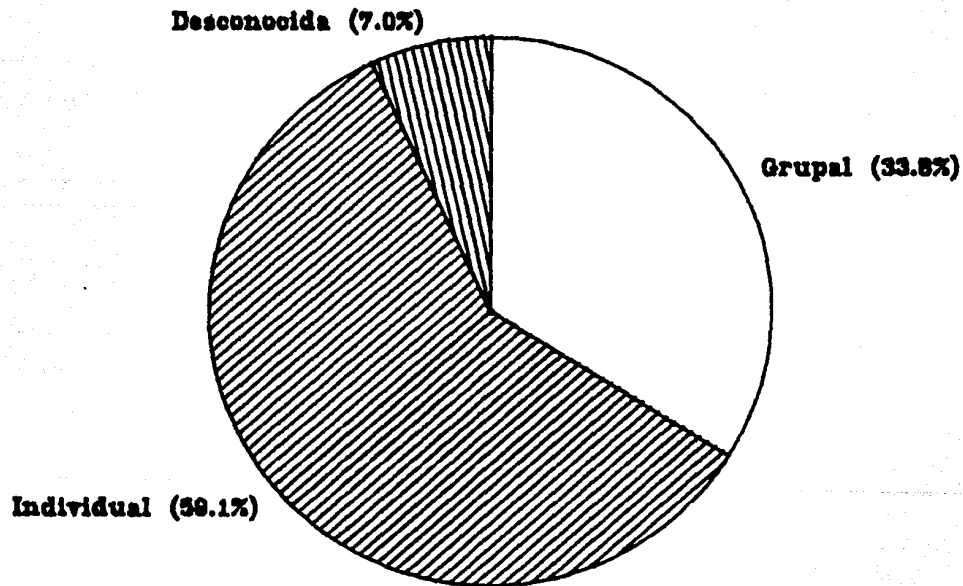


GRAFICA IV-V

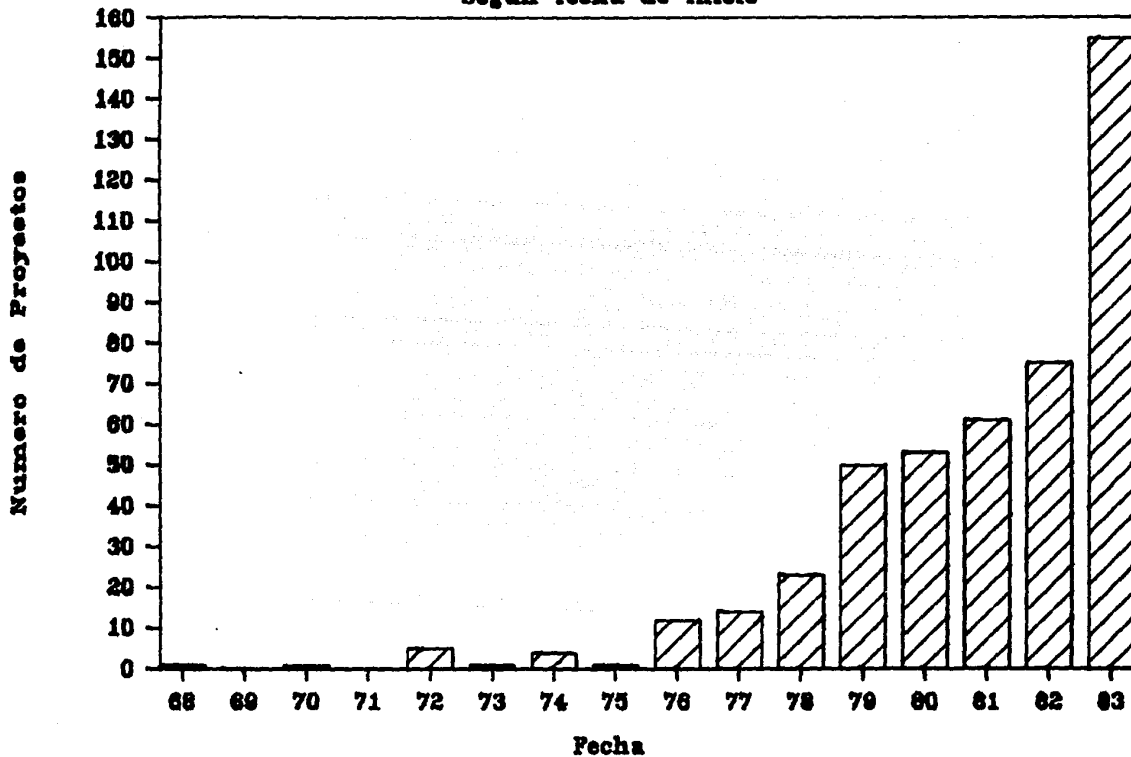
# Duracion de las Investigaciones



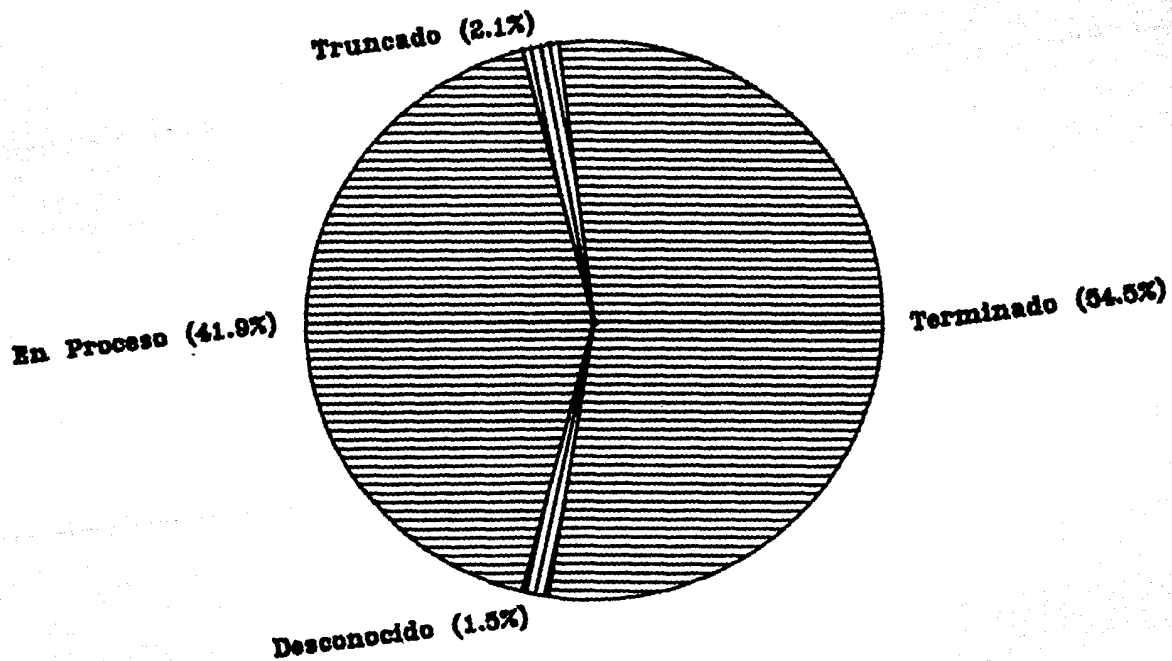
GRAFICA IV-VI  
**Modalidad de Trabajo**  
en las Investigaciones



GRAFICA IV-VII  
Numero de Proyectos  
Segun fecha de inicio

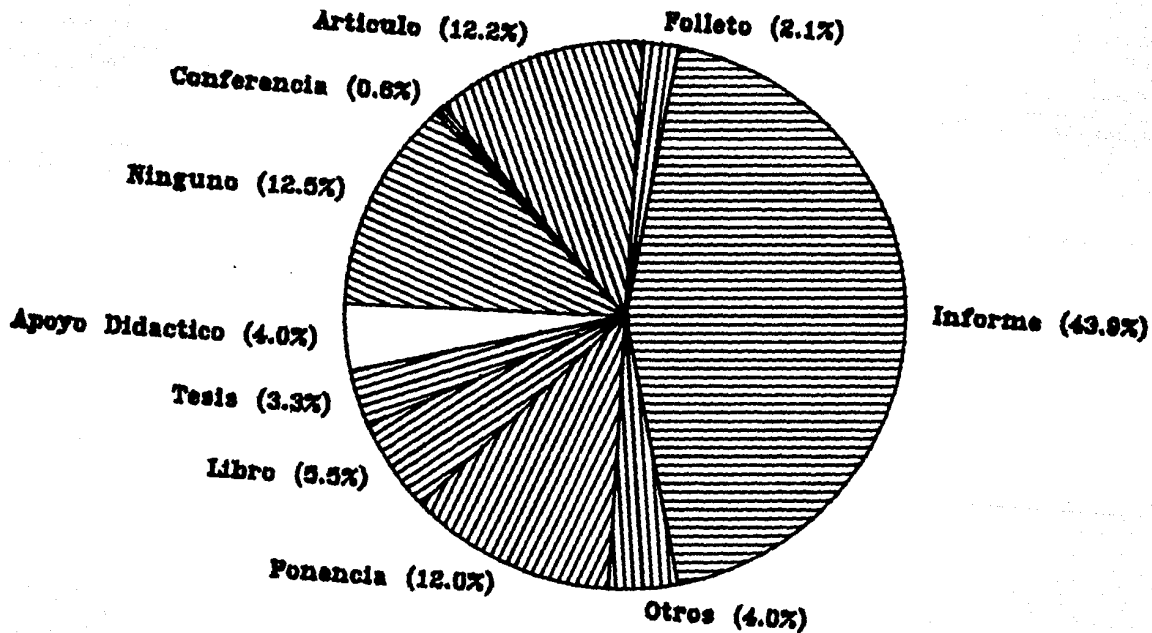


GRAFICA IV-VIII  
Estado de los Proyectos en 1983-1984

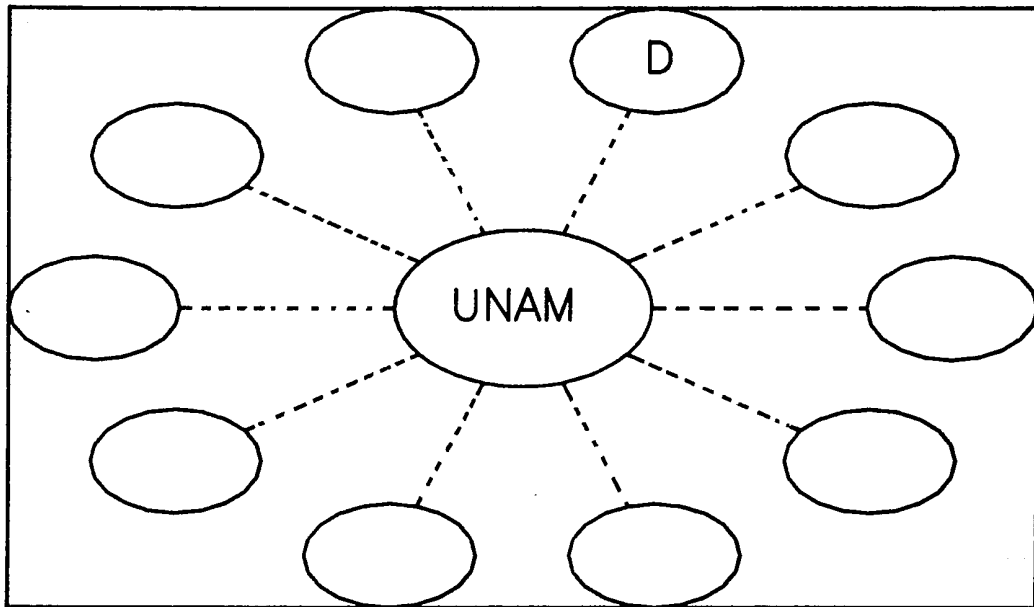




GRAFICA IV-IX  
Productos de las Investigaciones

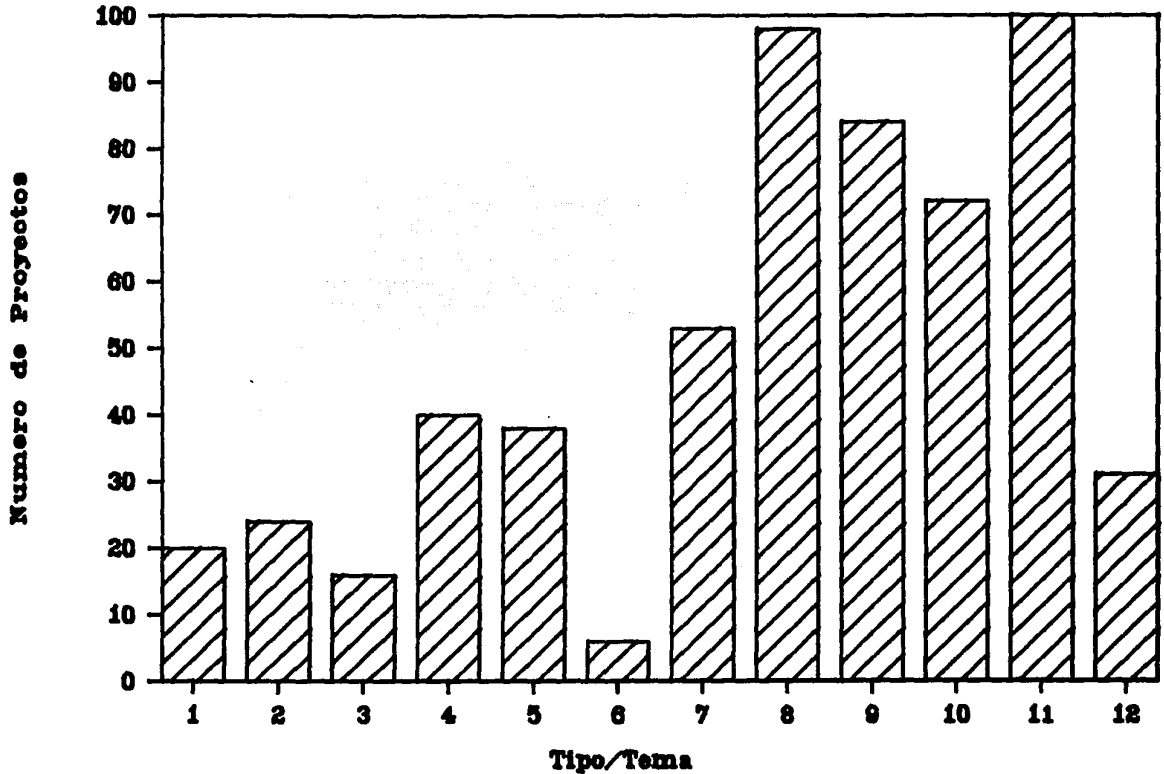


GRAFICA IV-X

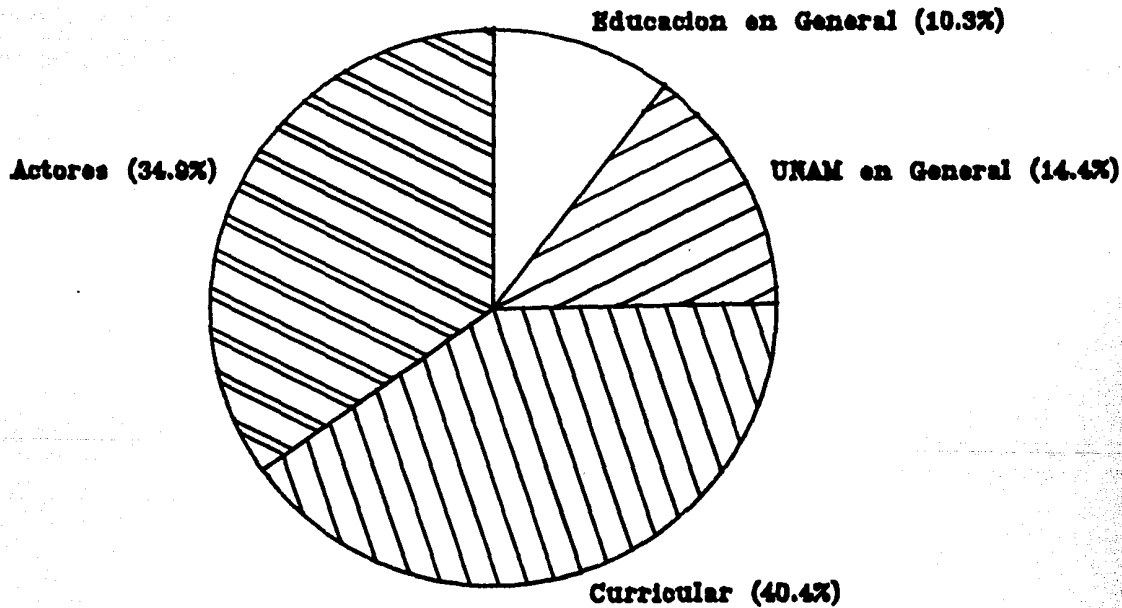


GRAFICA IV-XI

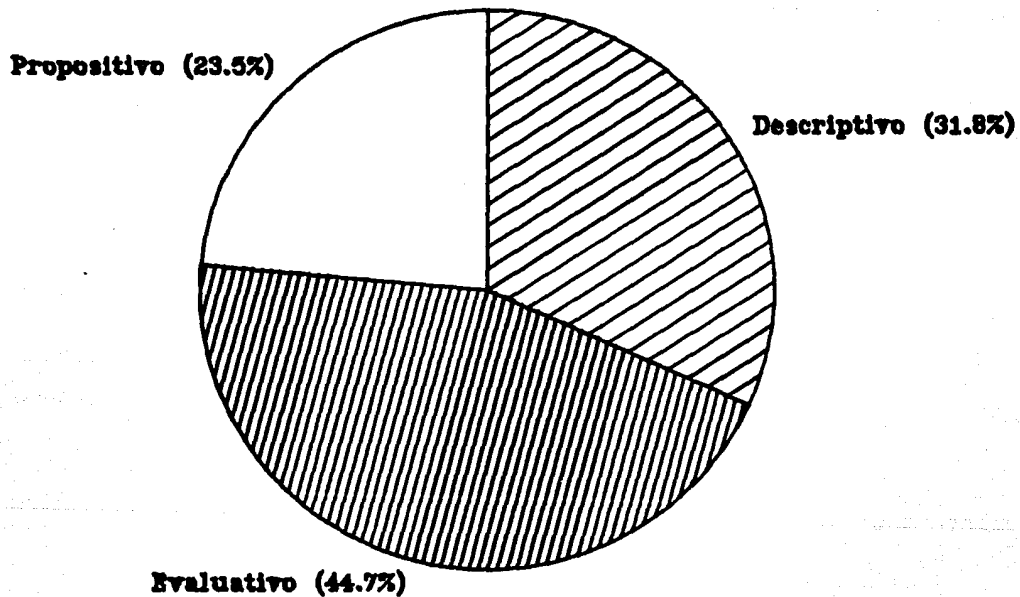
# Numero de Proyectos por Tipos y Temas



GRAFICA IV-XII  
**Temas de Investigacion**

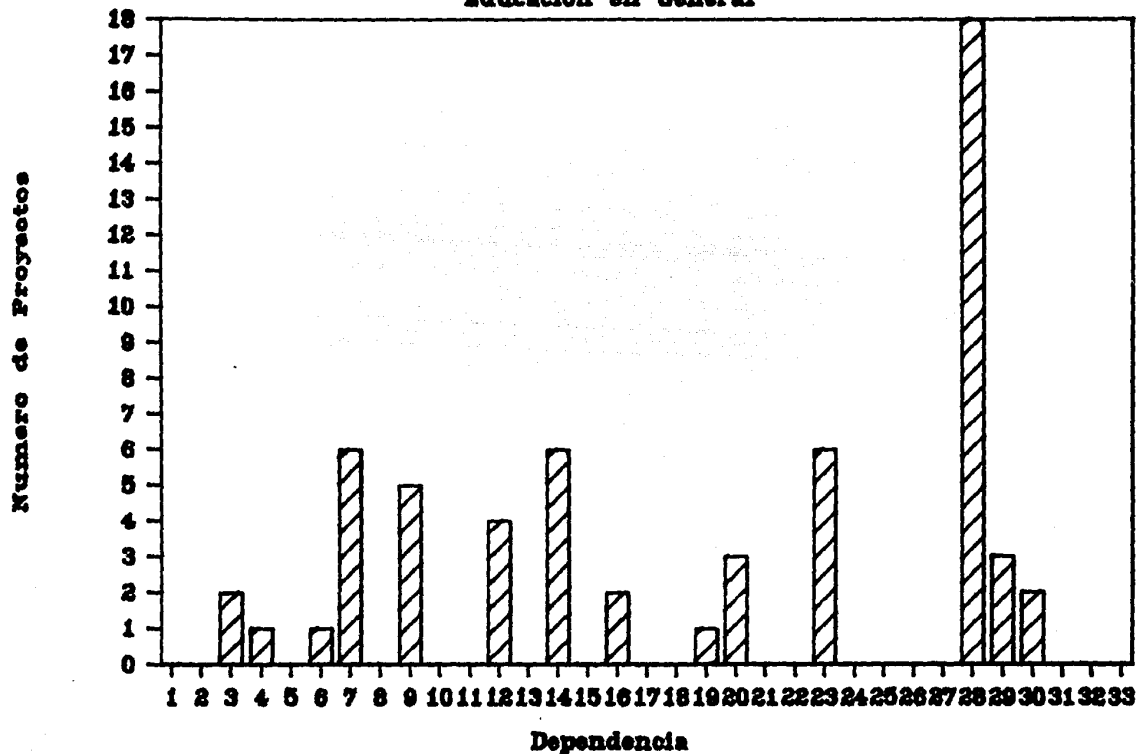


GRAFICA IV-XIII  
**Tipos de las Investigaciones**



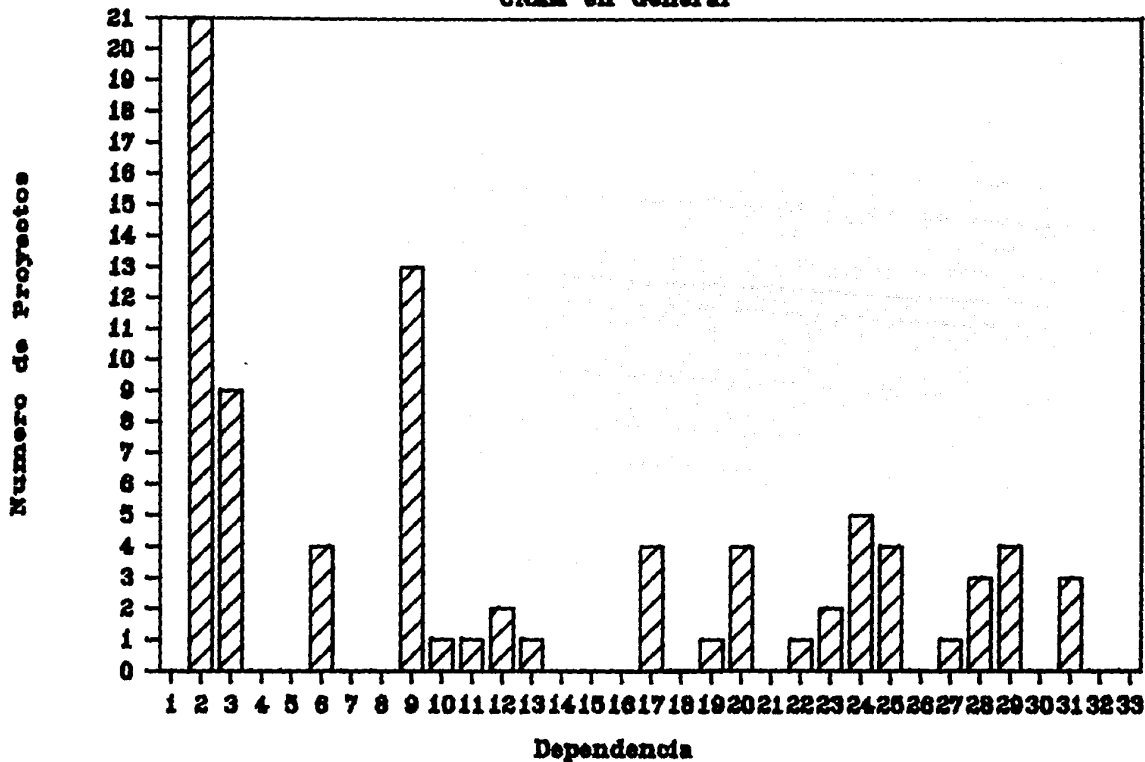
GRAFICA IV-XIV

# Temática sobre la Educación en General

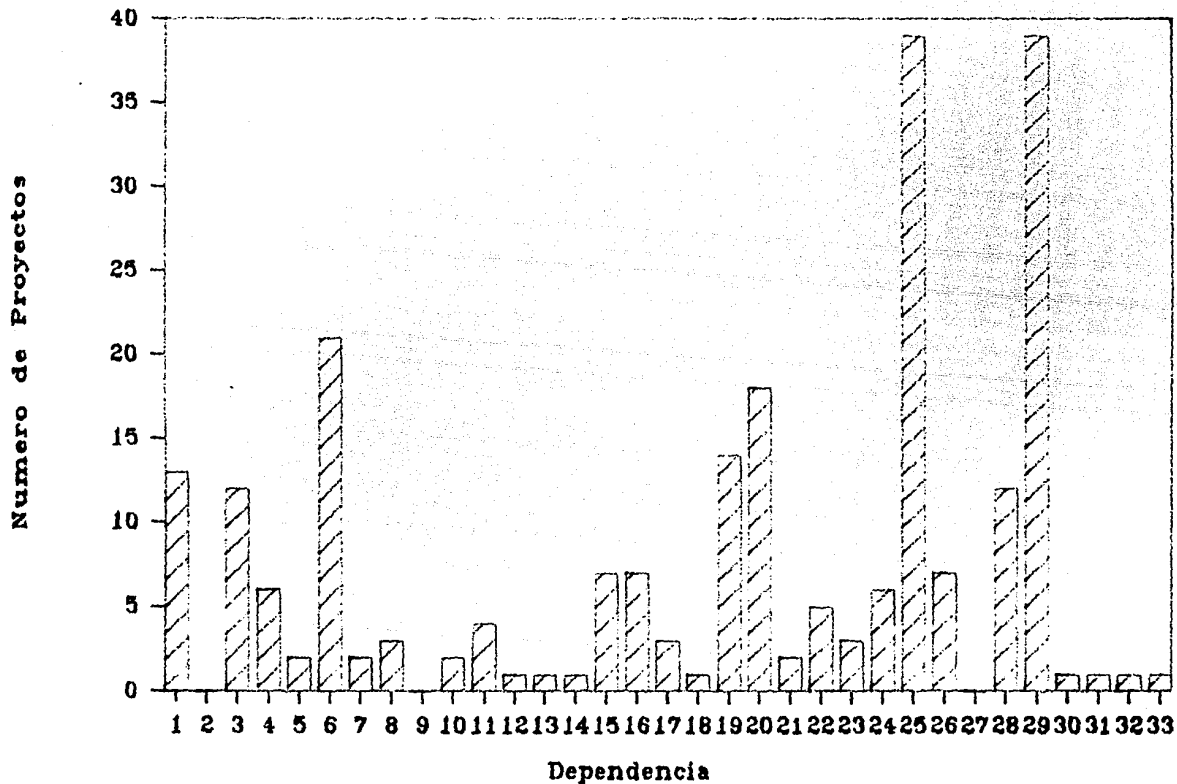


GRAFICA IV-XV

# Temática sobre la URAM en General



GRAFICA IV-XVI  
Tematica Curricular

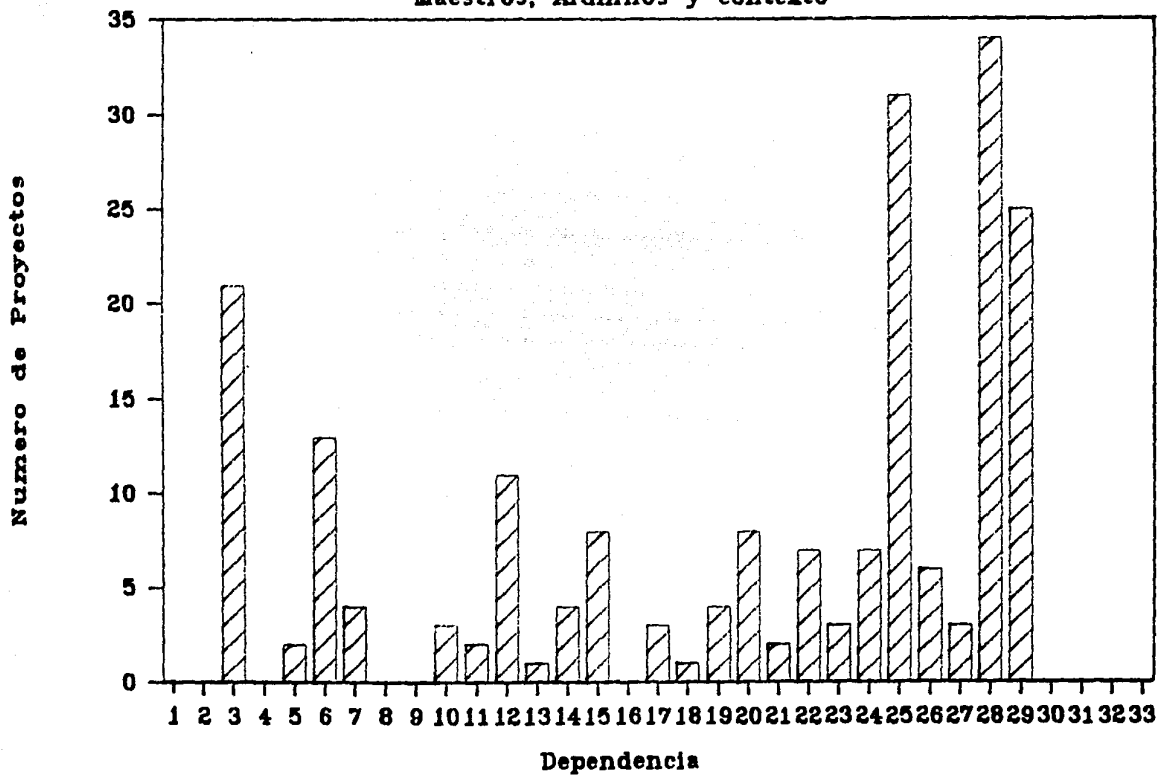




GRAFICA IV-XVII

# Actores de la Educación

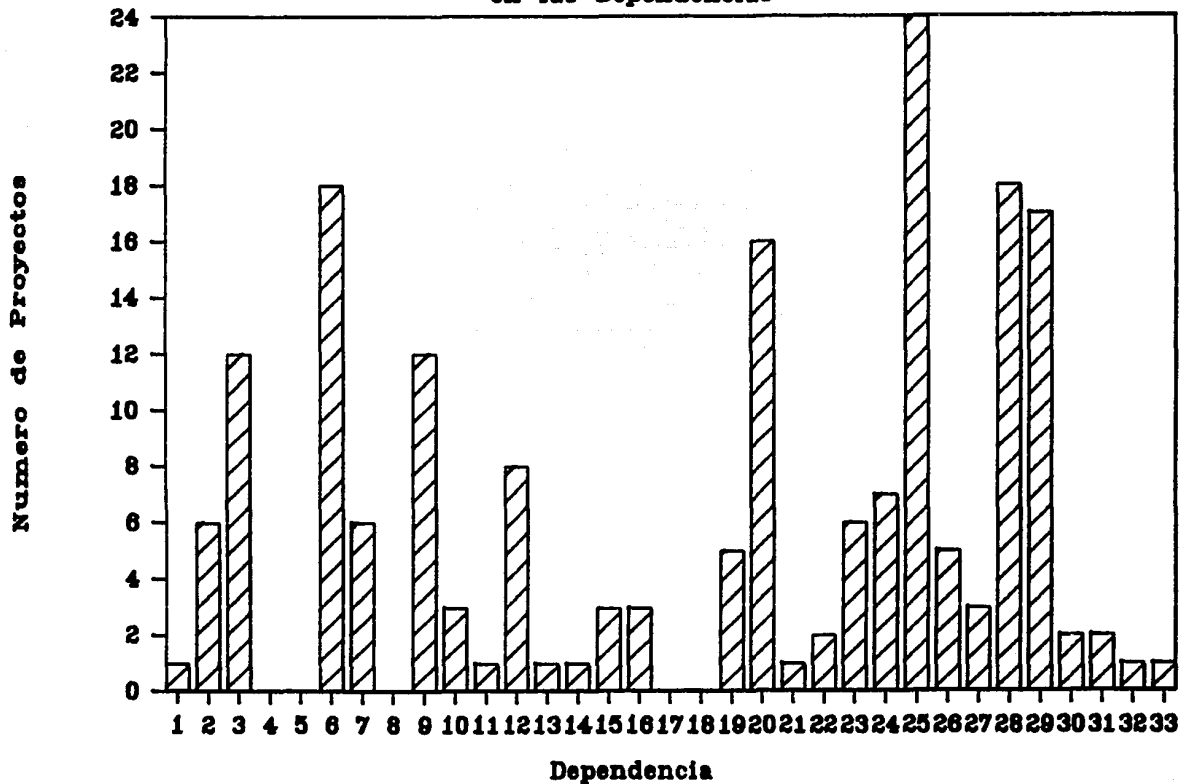
Maestros, Alumnos y contexto



GRAFICA IV-XVIII

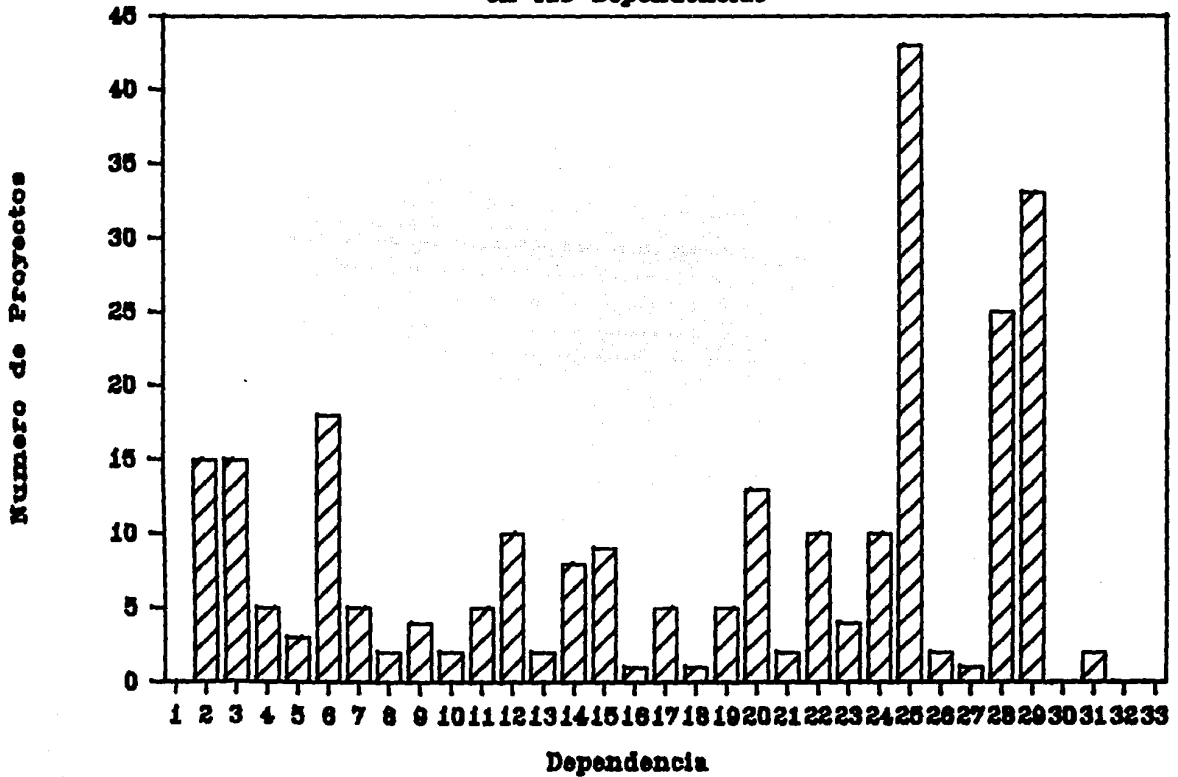
# Tipo Descriptivo de las Investigaciones

en las Dependencias



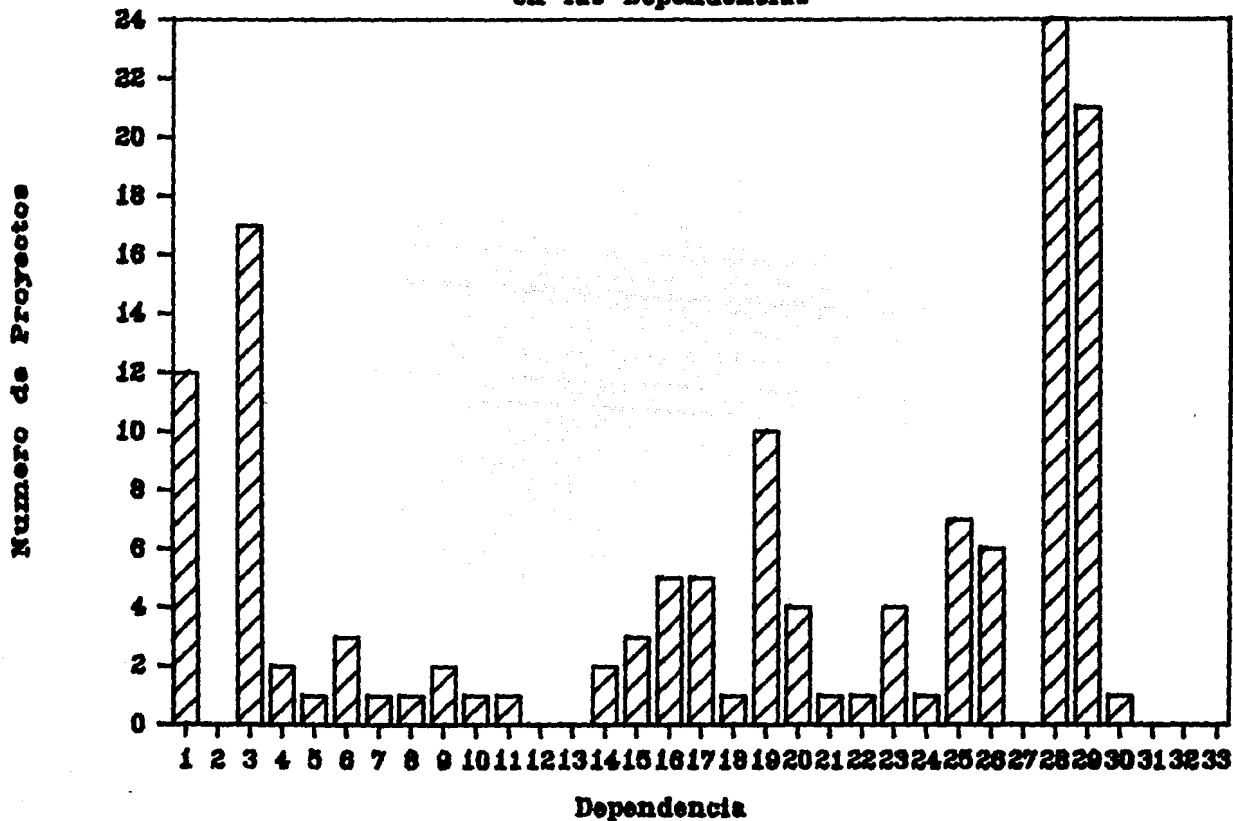
GRAFICA IV-XIX

# Tipo Evaluativo de las Investigaciones en las Dependencias

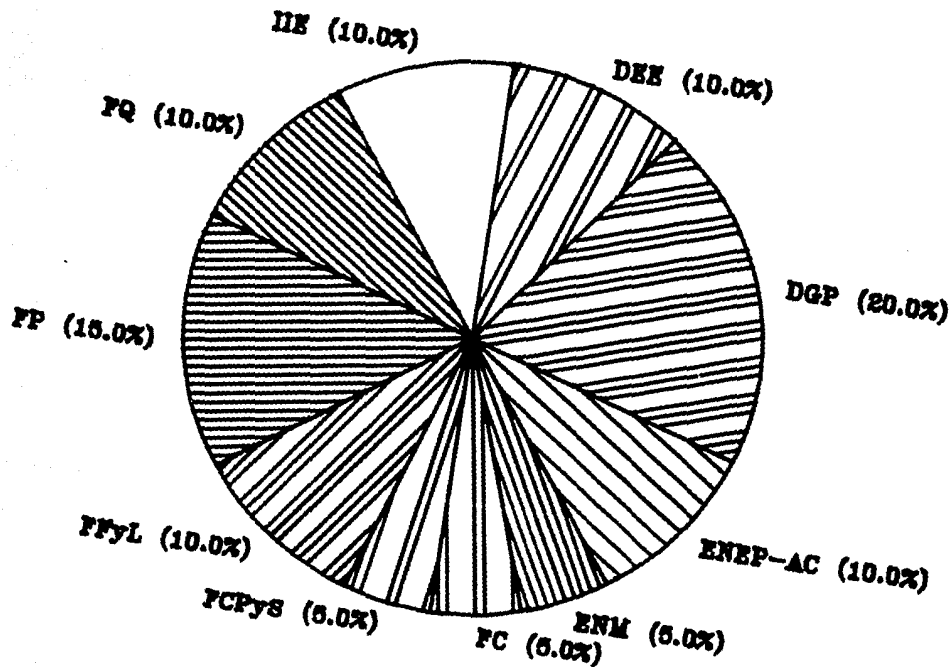


GRAFICA IV-XX

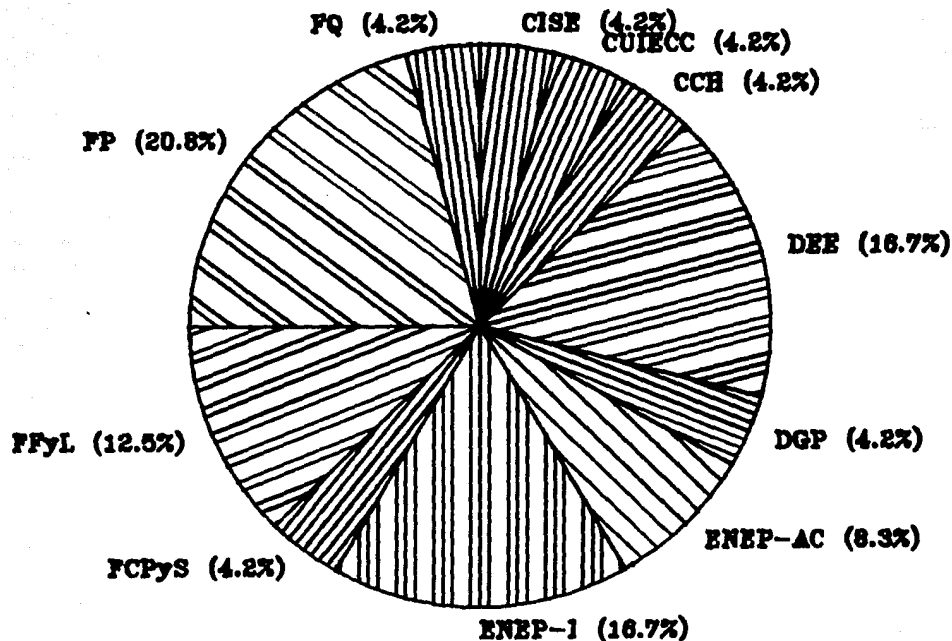
# Tipo Propositivo de las Investigaciones en las Dependencias



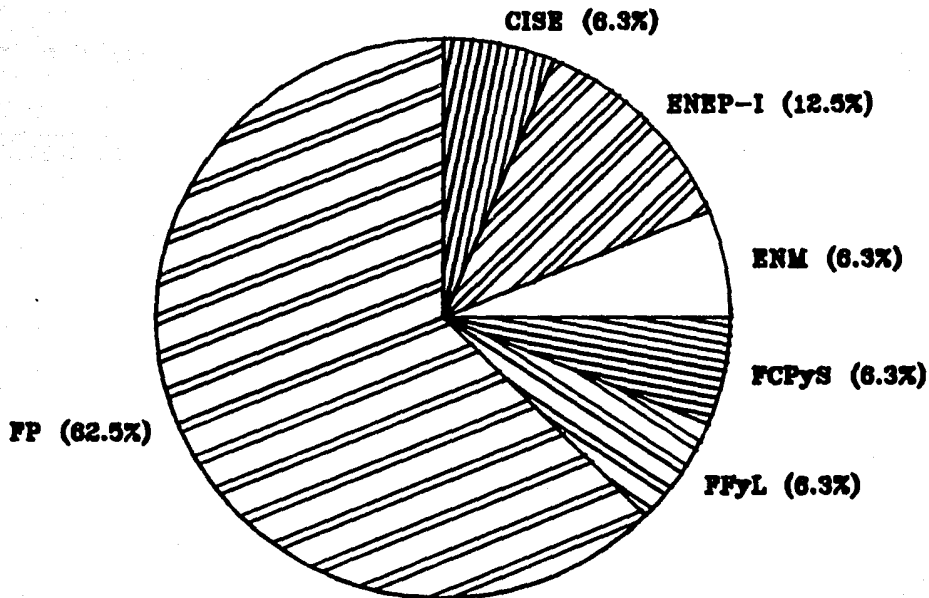
GRAFICA IV-XXI  
**Investigaciones Descriptivas de la  
Educacion en General por Dependencias**



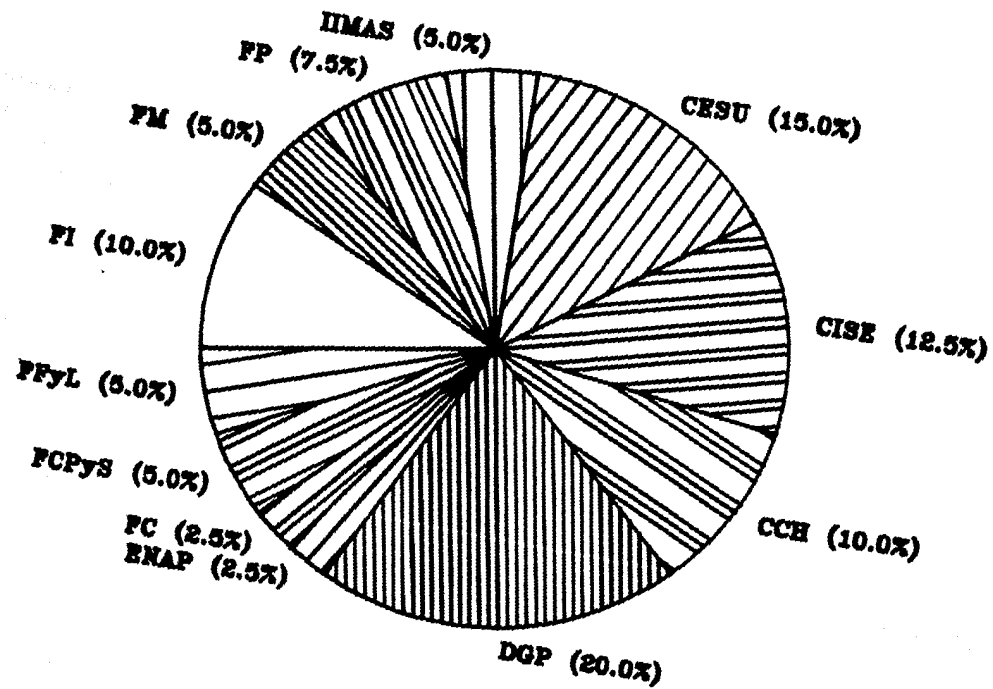
GRAFICA IV-XXII  
Investigaciones Evaluativas de la  
Educacion en General por Dependencias



GRAFICA IV-XXIII  
**Investigaciones Propositivas de la  
Educacion en General por Dependencias**

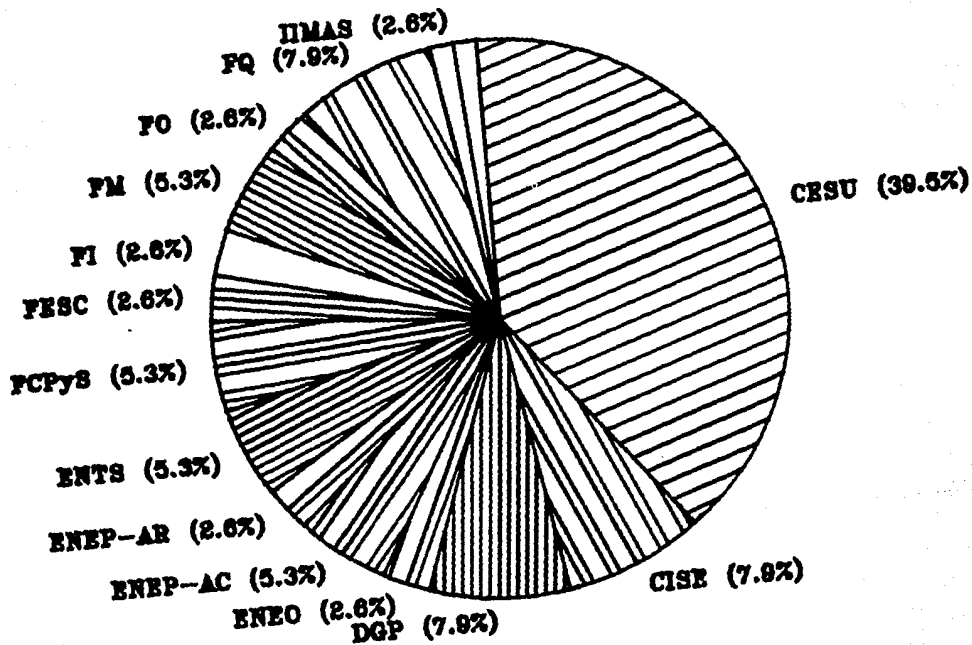


GRAFICA IV-XXIV  
Investigaciones Descriptivas sobre la  
UNAM en General por Dependencias



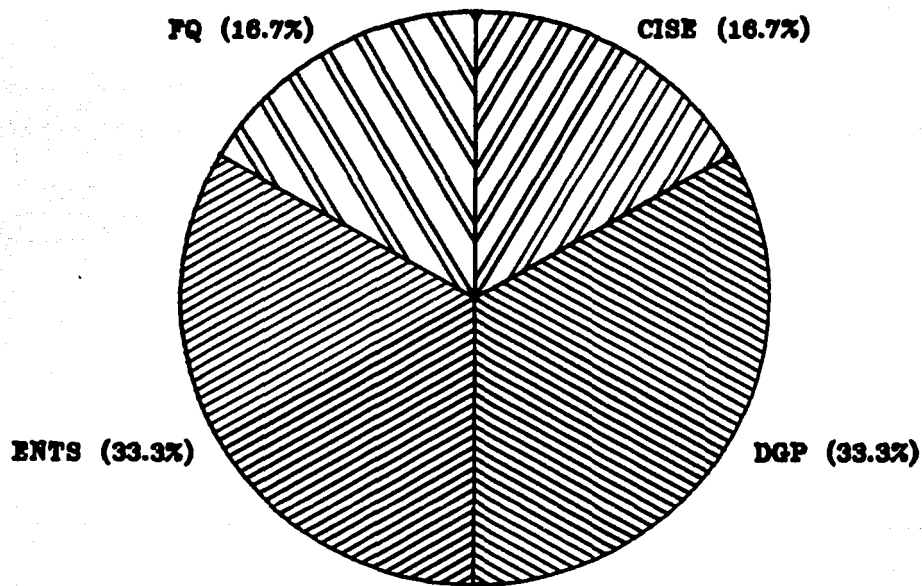


GRAFICA IV-XXV  
Investigaciones Evaluativas sobre la  
UNAM en General por Dependencias



GRAFICA IV-XXVI

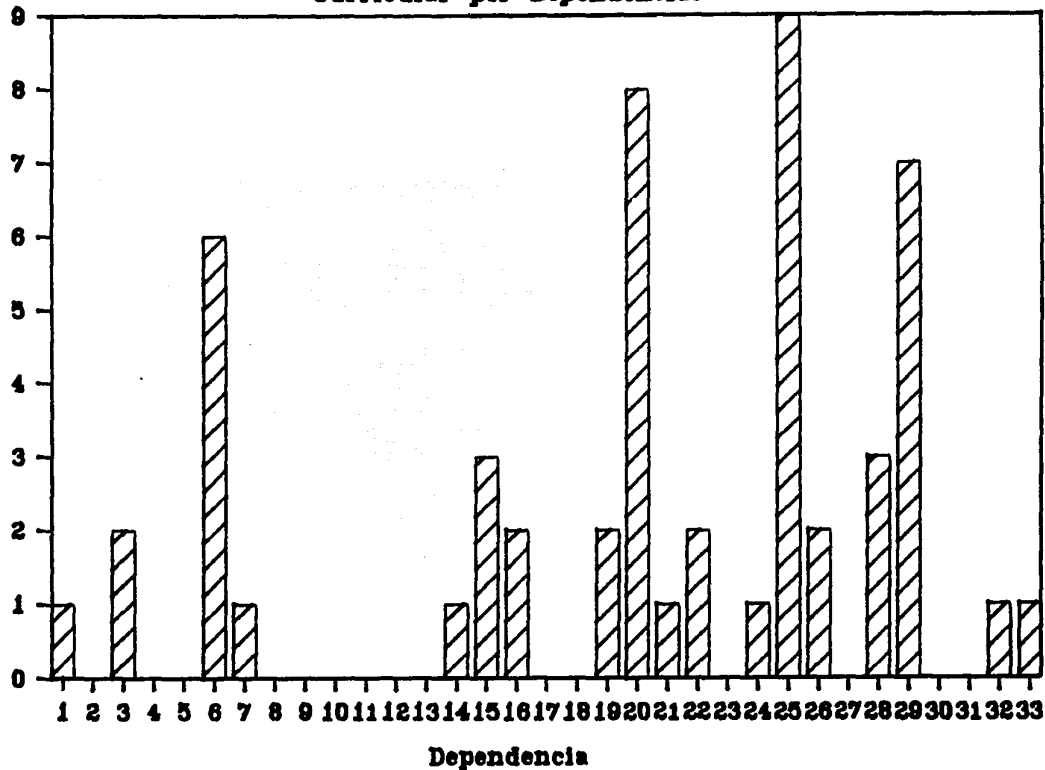
# Investigaciones Propositivas sobre la UNAM en General por Dependencias



GRAFICA IV-XXVII

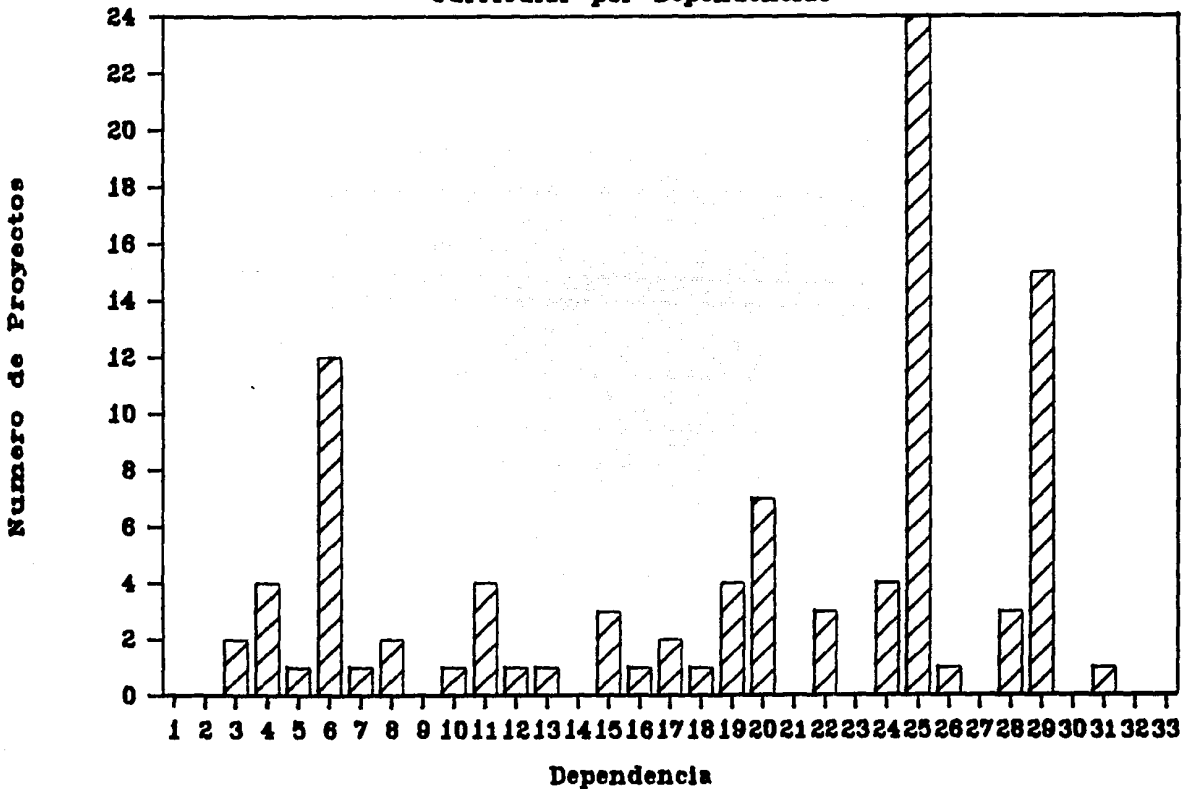
# Investigaciones Descriptivas sobre lo Curricular por Dependencias

Numero de Proyectos



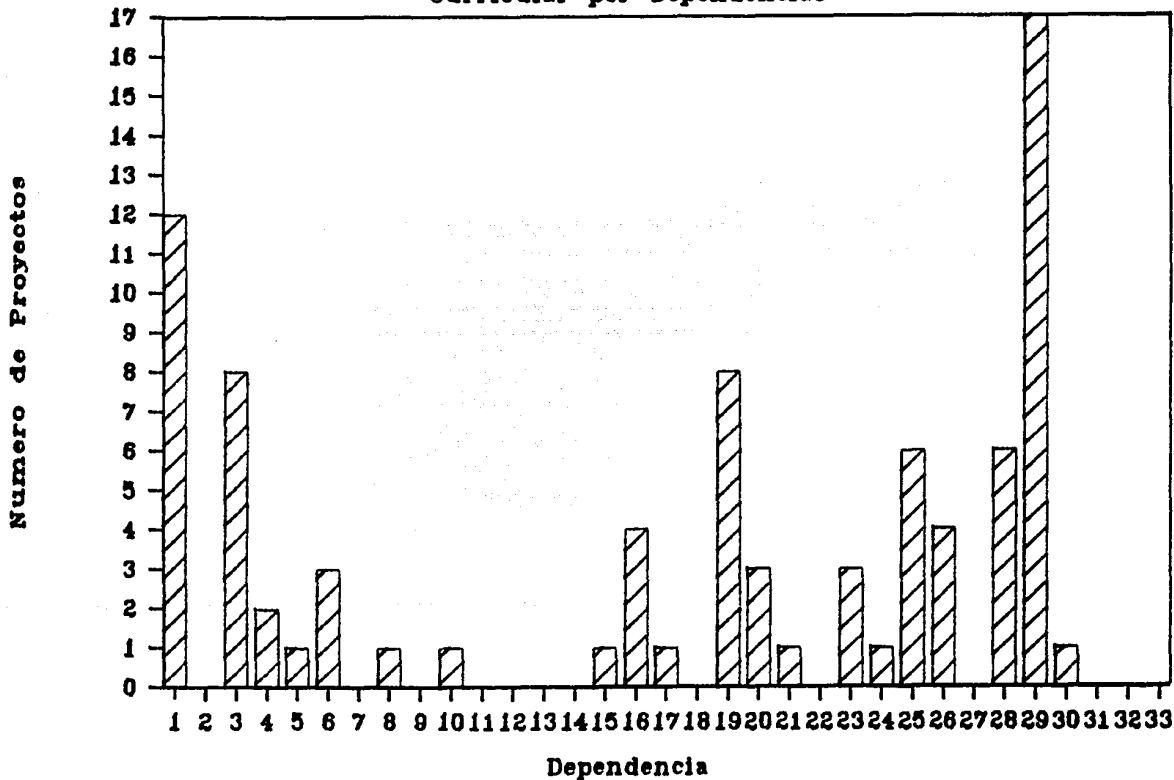
GRAFICA IV-XXVIII

# Investigaciones Evaluativas sobre lo Curricular por Dependencias



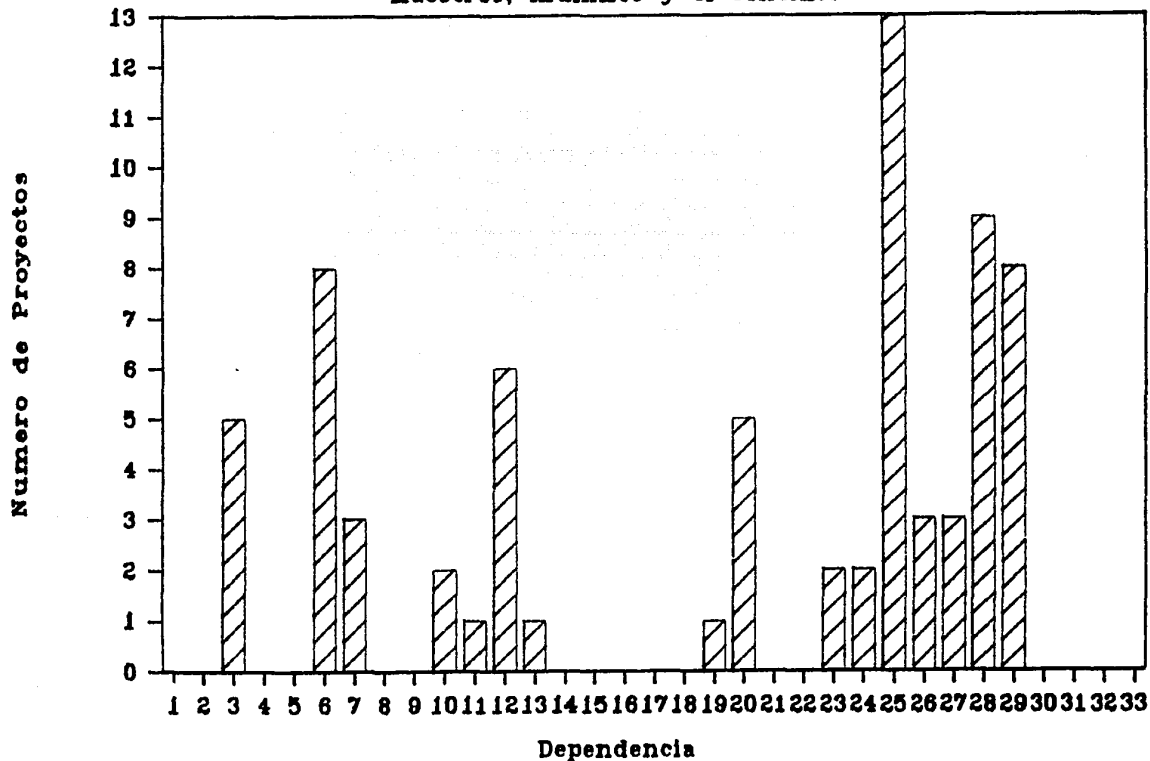
GRAFICA IV-XXIX

# Investigaciones Propositivas sobre lo Curricular por Dependencias



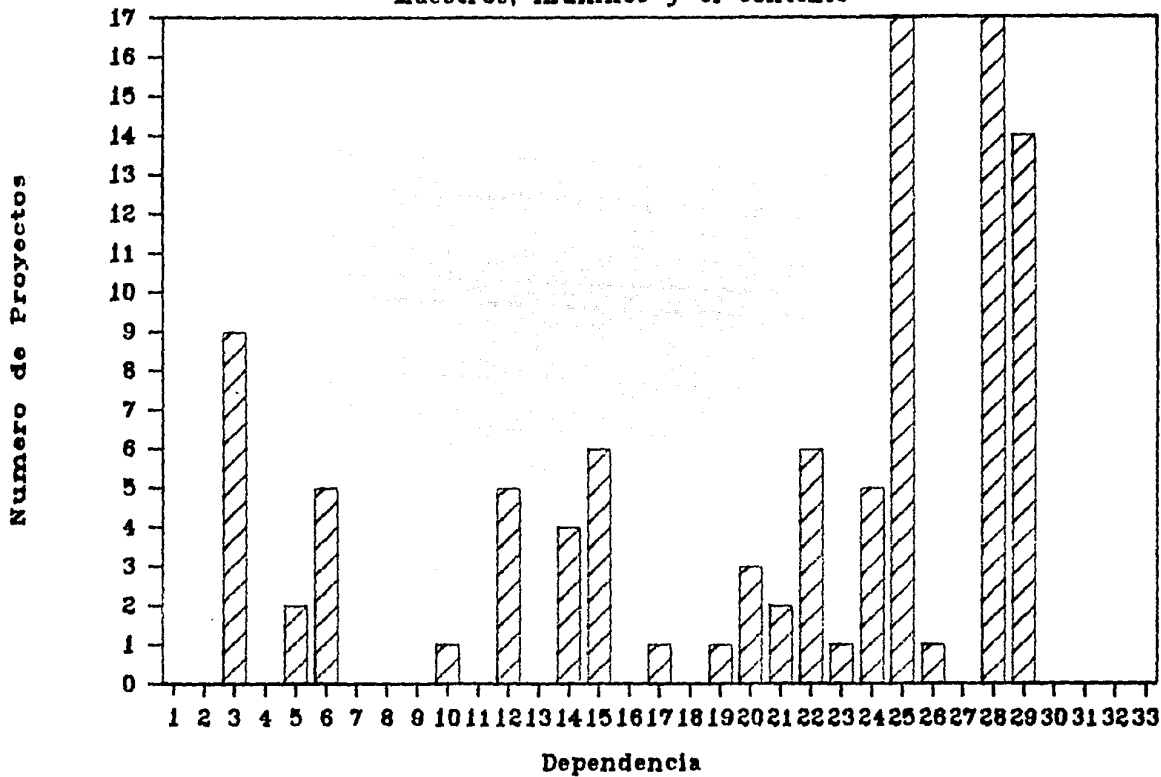
GRAFICA IV-XXX

# Investigaciones Descriptivas sobre Maestros, Alumnos y el contexto

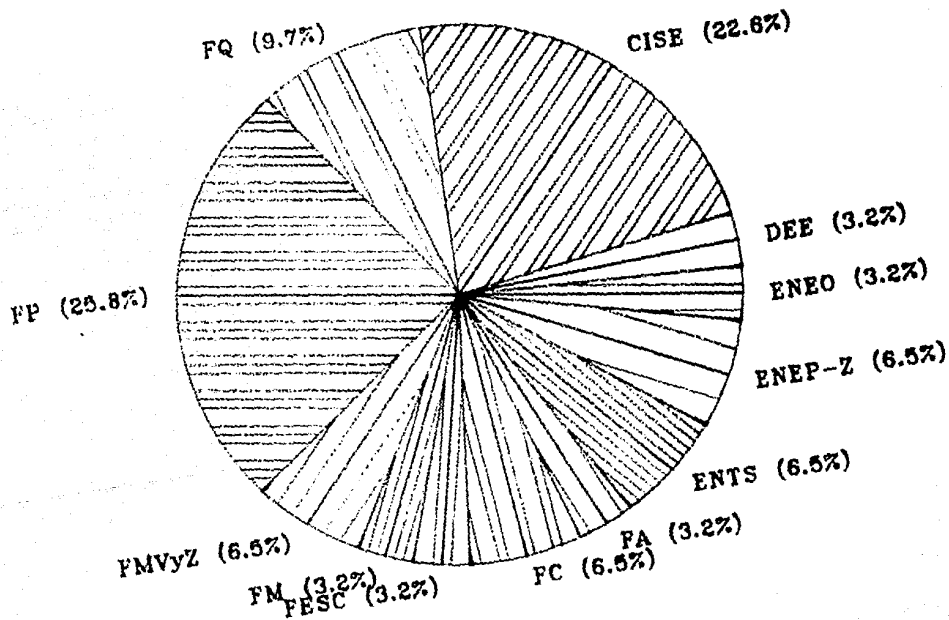


GRAFICA IV-XXXI

# Investigaciones Evaluativas sobre Maestros, Alumnos y el contexto

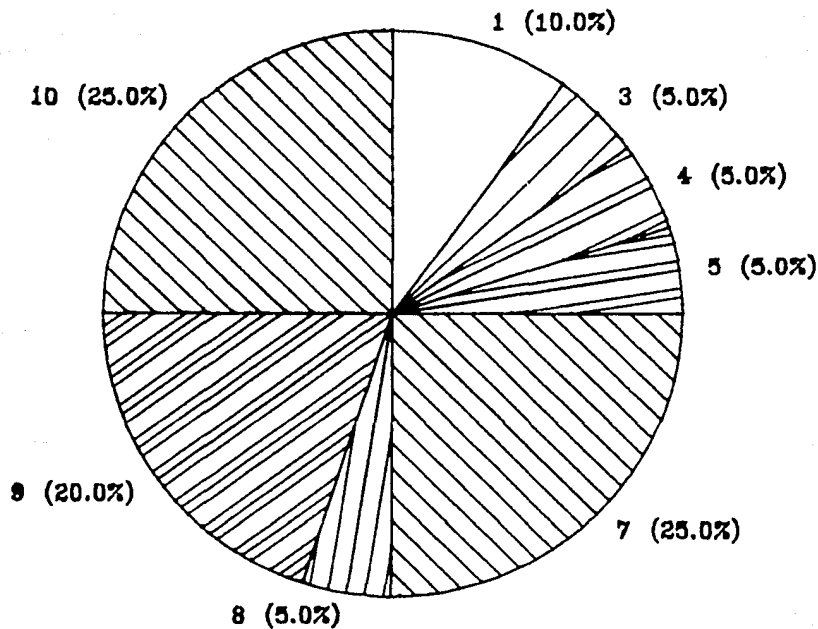


GRAFICA IV-XXXII  
Investigaciones Propositivas sobre  
Maestros, Alumnos y el contexto

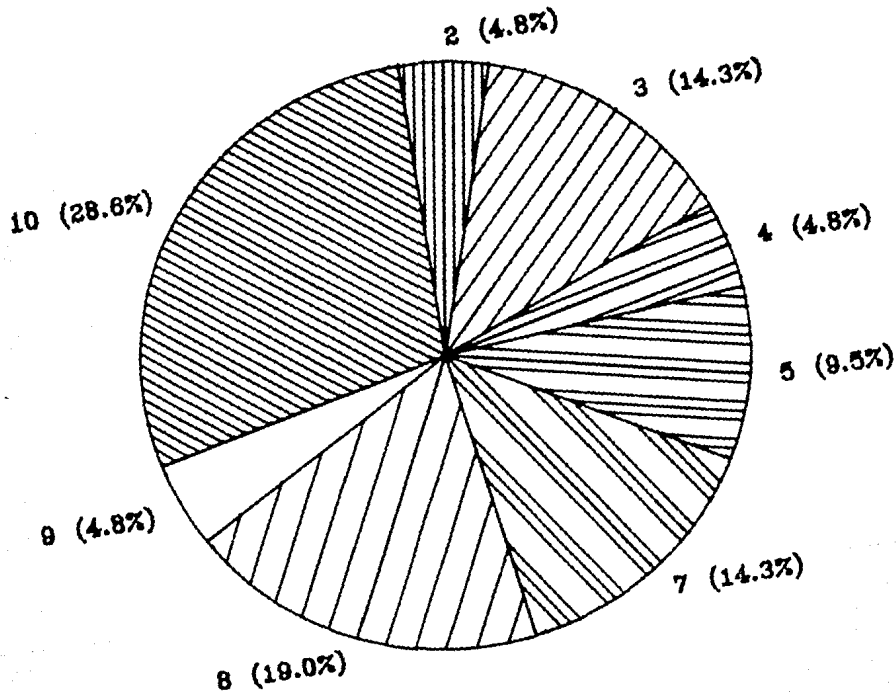




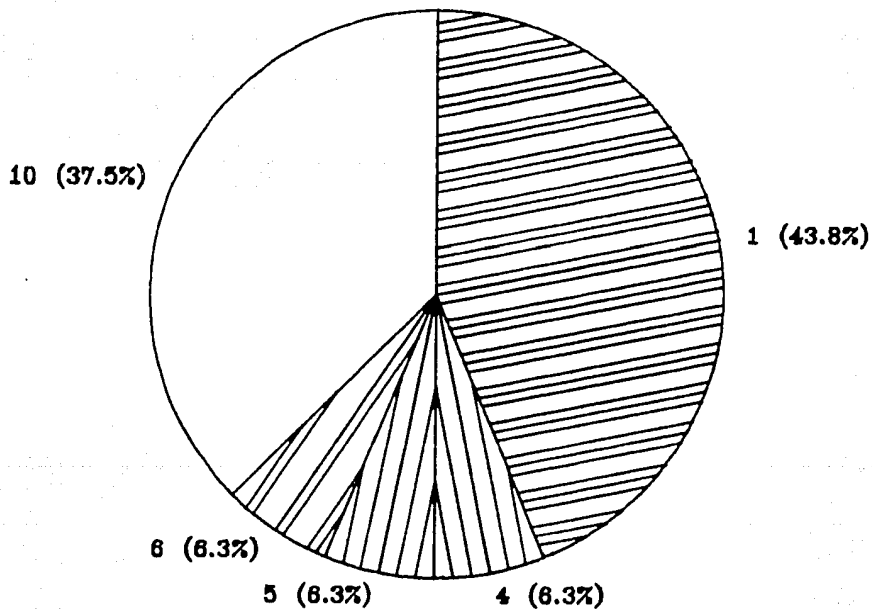
GRAFICA IV-XXXIII  
Investigaciones Descriptivas de la  
Educacion en General por Subtemas



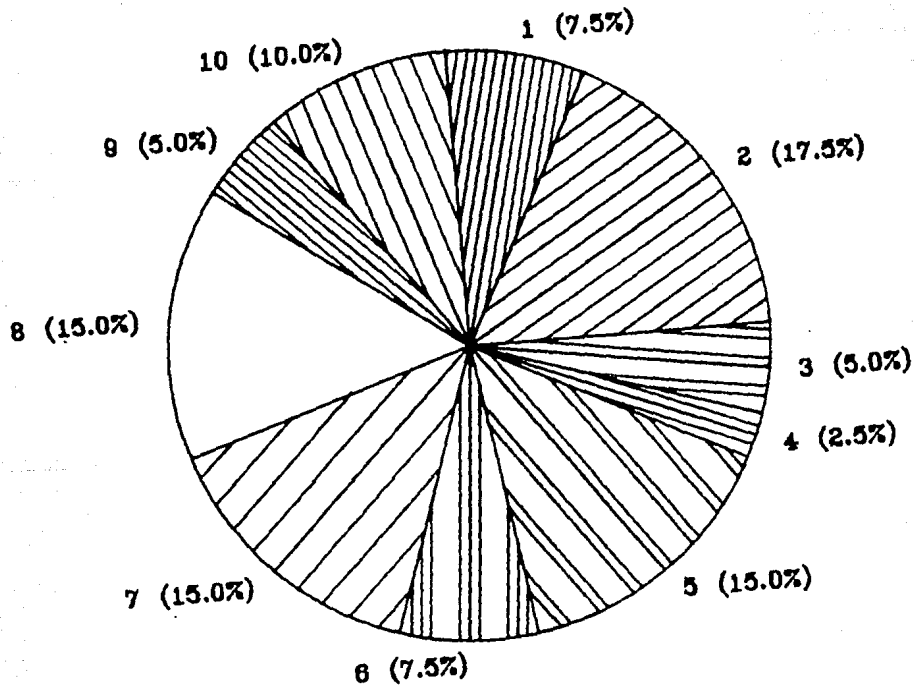
GRAFICA IV-XXXIV  
Investigaciones Evaluativas de la  
Educacion en General por subtemas



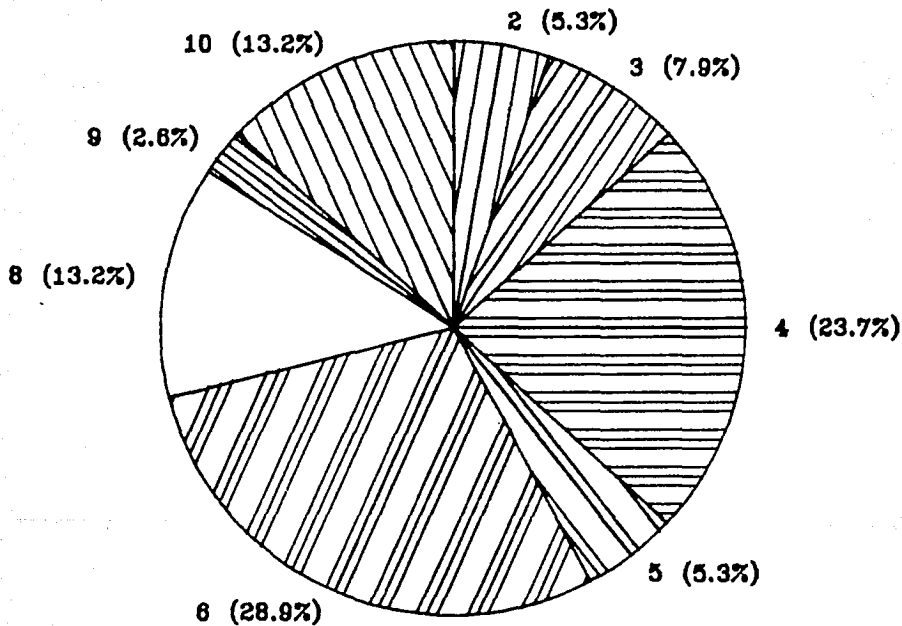
GRAFICA IV-XXXV  
Investigaciones Propositivas de la  
Educacion en General por Subtemas



GRAFICA IV-XXXVI  
Investigaciones Descriptivas sobre la  
UNAM en General por Subtemas

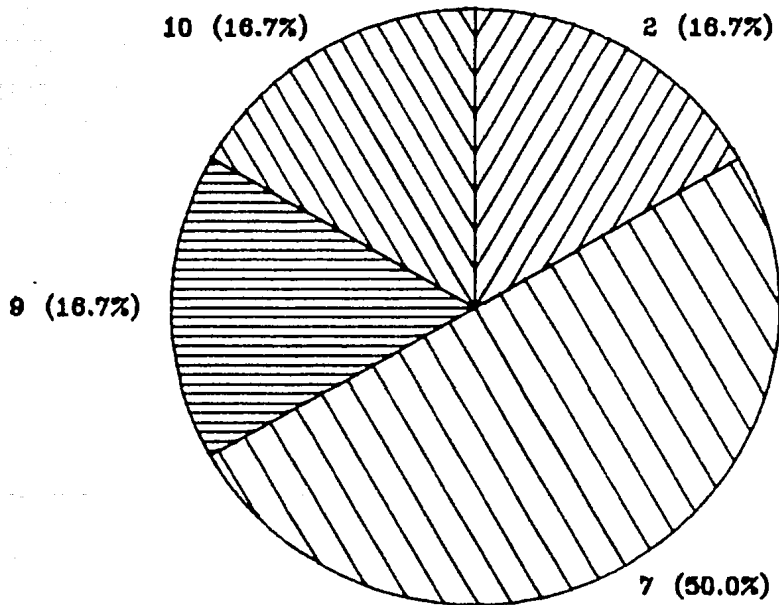


Investigaciones Evaluativas sobre la  
UNAM en General por Subtemas

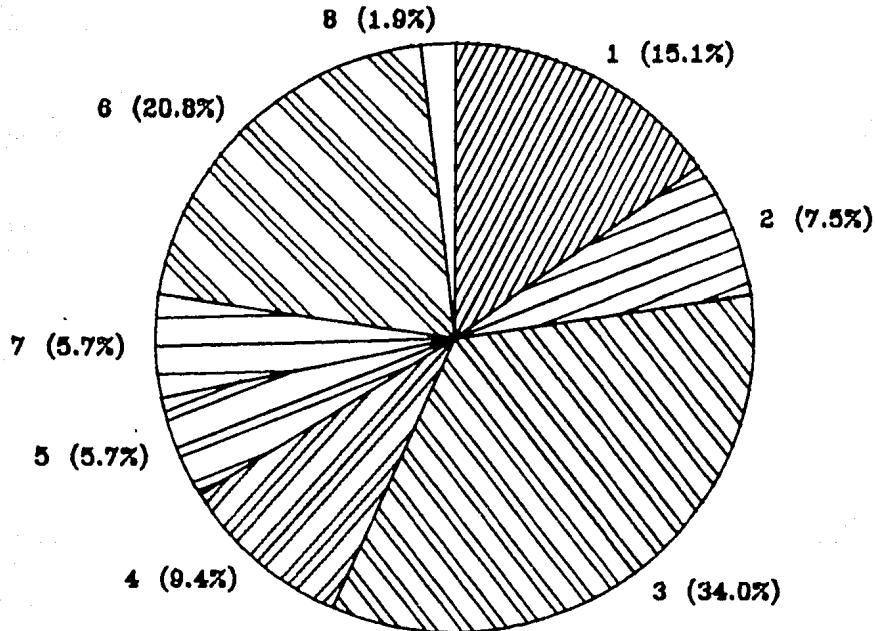


GRAFICA IV-XXXVIII

# Investigaciones Propositivas sobre la UNAM en General por Subtemas

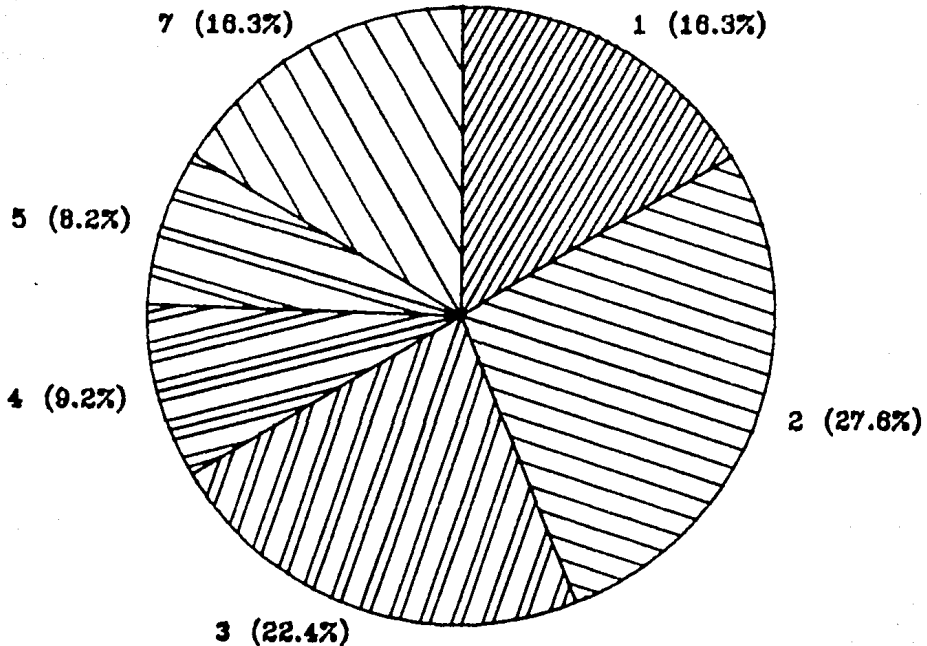


Investigaciones Descriptivas sobre lo  
Curricular por Subtemas



GRAFICA IV-XL

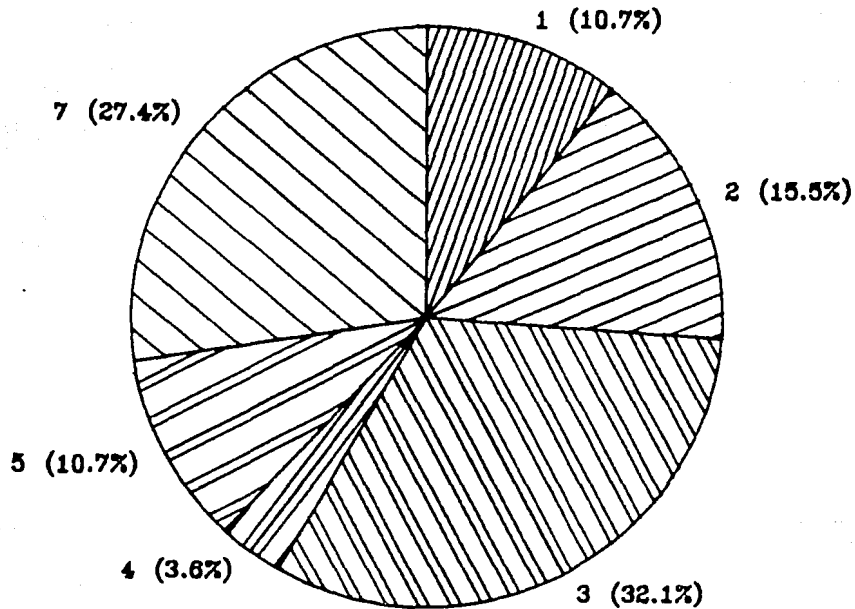
Investigaciones Evaluativas sobre lo  
Curricular por Subtemas



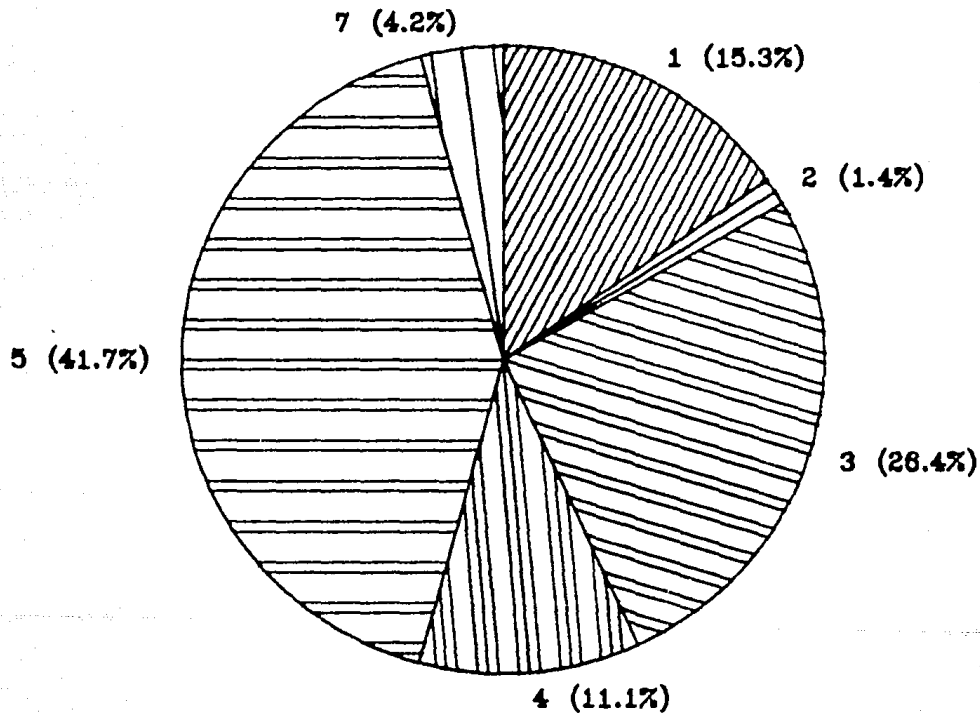


GRAFICA IV-XLI

Investigaciones Propositivas sobre lo  
Curricular por Subtemas

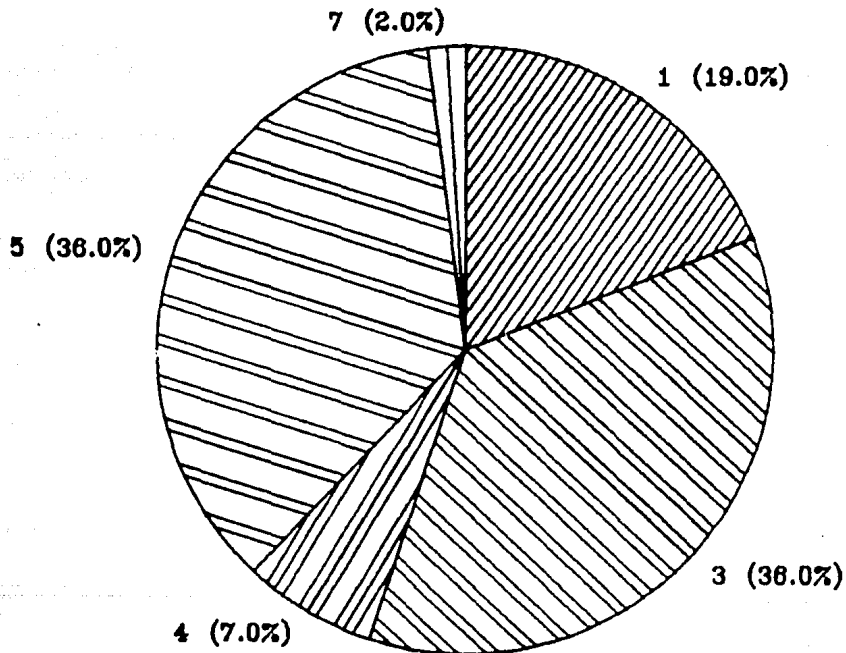


# Investigaciones Descriptivas sobre Maestros, Alumnos y el contexto Por Subtemas

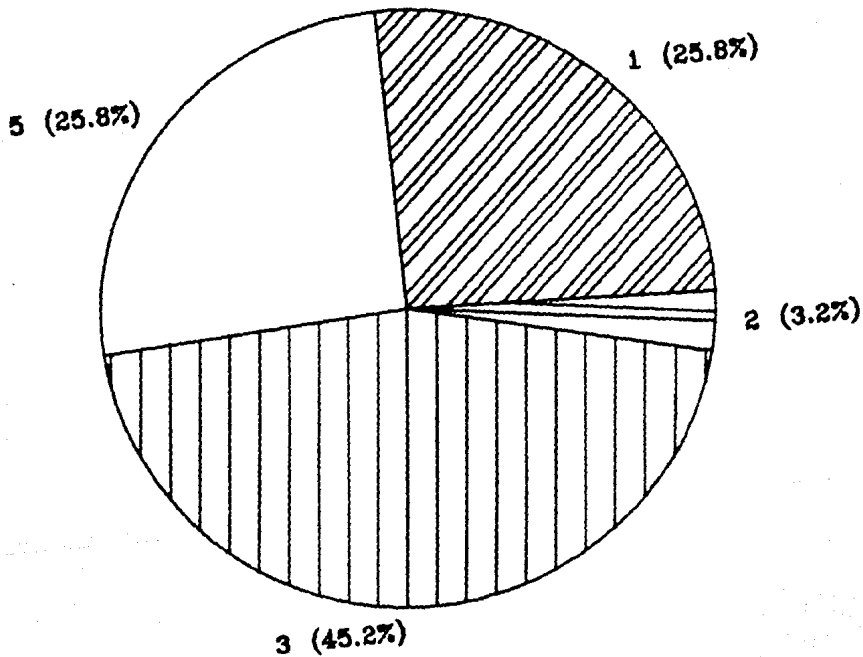


GRAFICA IV-XLIII

# Investigaciones Evaluativas sobre Maestros, Alumnos y el contexto Por Subtemas



GRAFICA IV-XLIV  
Investigaciones Propositivas sobre  
Maestros, Alumnos y el contexto  
Por Subtemas



## VI) LISTADO CON EXPLICACION DE SIGLAS

## EXPLICACION DE LAS SIGLAS

---

|           |                                                                                                                                                                                                   |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AJIJIC    | INSTITUTO AJIJIC SOBRE EDUCACION INTERNACIONAL, A.C.                                                                                                                                              |
| ANUIES    | ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR.                                                                                                                          |
| ARMO      | ADiestRAMIENTO RAPIDO DE LA MANO DE OBRA.                                                                                                                                                         |
| CEE       | CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.                                                                                                                                                               |
| CEESTEM   | CENTRO DE ESTUDIOS ECONOMICOS Y SOCIALES DEL TERCER MUNDO.                                                                                                                                        |
| CEMPAE    | CENTRO PARA EL ESTUDIO DE MEDIOS Y PROCEDIMIENTOS AVANZADOS DE LA EDUCACION.                                                                                                                      |
| CENAPRO   | CENTRO NACIONAL DE LA PRODUCTIVIDAD (DESPUES TRANSFORMADO EN EL INAPRO).                                                                                                                          |
| CEUTES    | CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA LA SALUD-UNAM (ANTES CLATES: CENTRO LATINOAMERICANO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA PARA LA SALUD). ACTUALMENTE INTEGRADO AL CISE -UNAM. |
| CICH      | CENTRO DE INFORMACION CIENTIFICA Y HUMANISTICA-UNAM.                                                                                                                                              |
| CIESAS    | ANTES: CENTRO DE INVESTIGACIONES SUPERIORES, ACTUALMENTE: CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGIA SOCIAL-INAH.                                                            |
| CINVESTAV | CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS                                                                                                                                                             |

AVANZADOS-IPN.

|          |                                                                                                                                                                           |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CISE     | CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS-UNAM.                                                                                                                    |
| CONAFE   | CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO A LA EDUCACION.                                                                                                                               |
| CONACYT  | CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA.                                                                                                                                 |
| CNTE     | CONSEJO NACIONAL TECNICO DE EDUCACION.                                                                                                                                    |
| COPLAMAR | COORDINACION GENERAL DEL PLAN NACIONAL DE ZONAS DEPRIMIDAS Y GRUPOS MARGINADOS.                                                                                           |
| CREFAL   | ANTES CENTRO REGIONAL PARA LA FORMACION DE ADULTOS AMERICA LATINA, ACTUALMENTE CENTRO REGIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS Y ALFABETIZACION FUNCIONAL PARA LA AMERICA LATINA. |
| DGP      | DIRECCION GENERAL DE PLANEACION.                                                                                                                                          |
| DIE      | DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS / CINVESTAV.                                                                                                                   |
| ERIC     | EDUCATIONAL RESEARCH INTERNATIONAL CENTER.                                                                                                                                |
| ERRAG    | EDUCATIONAL REVIEW AND ADVISORY GROUP.                                                                                                                                    |
| FJBS     | FUNDACION JAVIER BARROS SIERRA.                                                                                                                                           |
| GEFE     | GRUPO DE ESTUDIOS PARA EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION.                                                                                                                 |
| IDRC     | INTERNATIONAL DEVELOPMENT RESEARCH CENTER.                                                                                                                                |
| ILCE     | INSTITUTO LATINOAMERICANO DE COMUNICACION EDUCATIVA.                                                                                                                      |

|        |                                                                        |
|--------|------------------------------------------------------------------------|
| INAPRO | ANTES: CENAPRO, DESPUES: INSTITUTO NACIONAL DE LA PRODUCTIVIDAD.       |
| INEA   | INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE LOS ADULTOS-SEP.               |
| INET   | INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO.                            |
| INIE   | INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS-SEP.                  |
| IPN    | INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL-SEP.                                    |
| IRESE  | INDICE DE REVISTAS DE EDUCACION SUPERIOR Y DE INVESTIGACION EDUCATIVA. |
| ISEAC  | INVESTIGACION SOBRE LA EDUCACION, A.C.                                 |
| OEAS   | ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS.                                |
| OIT    | ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO.                                |
| ONU    | ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS (UNO)                              |
| PM     | PLAN MAESTRO ...                                                       |
| PNII   | PROGRAMA NACIONAL INDICATIVO DE INVESTIGACION EDUCATIVA-CONACYT.       |
| REDMEX | RED MEXICANA DE INFORMACION Y DOCUMENTACION EN EDUCACION.              |
| REDUC  | RED LATINOAMERICANA DE INFORMACION Y DOCUMENTACION EN EDUCACION.       |
| RIE    | REUNIONES DE INFORMACION EDUCATIVA, AC.C.                              |



|        |                                                                                                                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SECOBI | SEERVICIO DE CONSULTA A BANCOS DE INFORMACION-CONACYT.                                                                                                    |
| SEP    | SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.                                                                                                                          |
| SHCP   | SECRETARIA DE HACIENDA Y CREDITO PUBLICO.                                                                                                                 |
| SPP    | SECRETARIA DE PROGRAMACION Y PRESUPUESTO.                                                                                                                 |
| UAM    | UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA.                                                                                                                       |
| UDUAL  | UNION DE UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA.                                                                                                                 |
| UNESCO | UNITED NATIONS FOR THE EDUCATION, THE SCIENCE AND CULTURE ORGANIZATION. (ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA). |
| UNICEF | UNITED NATIONS FOR THE INFANT CARE AND EDUCATION FUND-UND (ONU).                                                                                          |
| UPN    | UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL-SEP.                                                                                                                      |

VIII) PROGRAMA DE LA I REUNION DE INVESTIGADORES

EN EDUCACION DE LA UNAM.

Mesas de trabajo según Dependencias y  
Áreas de Conocimiento y Coordinadores:

1. Área de Ciencias.  
Coord. Margarita Theesz P.  
Facultad de Ciencias, Química, In-  
geniería, Inst. de Investigación -  
en Matemáticas Aplicadas a Siste-  
mas, Dirección Gral. de Servicios  
de Cómputo Académico.
2. Área de la Salud  
Coord. Alejandro Rojo Ustaritz  
Facultad de Medicina, Medicina Ve-  
terinaria y Zootecnia, Odontología,  
Esc. Nal. de Enfermería y Obste-  
tricia.
3. Área de Humanidades y Artes  
Coord. Norma Durán  
Facultad Fil. y Letras, Contaduría  
y Admón., Centro de Enseñanza de -  
Lenguas Extranjeras, Centro de Es-  
tudios sobre la Universidad, Di-  
rección Gral. de Planeación, Eva-  
luación y Proyectos Académicos, --  
Inst. de Investigaciones Jurídicas,  
Coord. de Estudios de Posgrado, --  
SUA, DGIRE, Facultad de Arquitect-  
tura, Escuela Nal. de Artes Plásti-  
cas, Escuela Nal. de Música.
4. Área Psico-Social y Educativa  
Coord. Armando Alcántara Santuario  
Facultad de Ciencias Políticas y  
Sociales, de Psicología, Dirección  
Gral. de Orientación Vocacional,  
Inst. de Investigaciones Económicas,  
Inst. de Investigaciones Sociales,  
Esc. Nal. de Trabajo Social, CISE.
5. Área de las ENEP's y FES-C  
Coord. Ma. Eugenia Alvarado R.
6. Área de los CCH's y ENP  
Coord. Carmen Merino Gamíño

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Dr. José Sarukhán Kermez  
Rector

Dr. José Narro Robles  
Secretario General

Dr. José Manuel Álvarez  
Manilla  
Director del CISE

SECRETARÍA GENERAL



CENTRO DE INVESTIGACIONES  
Y SERVICIOS EDUCATIVOS



**1ª REUNION**

de INVESTIGADORES en EDUCACION  
de la UNAM

FECHA: 1 y 2 de junio de 1989

HORARIO: 9.00 a 14.00 y 16.00 a 19.00  
Hrs.

LUGAR: Edificio del CISE  
Circuito Exterior  
Ciudad Universitaria  
04510 México, D.F.

EL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS  
EDUCATIVOS DE LA U.N.A.M

MODALIDAD DE TRABAJO

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

Invita a los profesores-investigadores de la UNAM que principalmente fueron incluidos en el Catálogo de Investigación Educativa (IE) de la UNAM (1983-84) a participar en la I Reunión de Investigadores en Educación de la UNAM en las instalaciones de este Centro.

Los objetivos de esta Reunión son los siguientes:

- 1) Iniciar un proceso de comunicación y retroalimentación colectiva para posibilitar la elevación de la calidad de la IE de la UNAM.
- 2) Establecer una red de comunicación entre los profesores-investigadores en educación de la UNAM.
- 3) Ir generando, a partir de las necesidades concretas de la realidad de los participantes y de las investigaciones que realizan, una posible política de Investigación Educativa en la UNAM que permita orientarla de manera significativa.

Las discusiones se realizarán en Mesas de Trabajo y tendrán en un principio la finalidad de iniciar un diálogo entre los participantes alrededor de los siguientes temas:

- a) ¿Qué se entiende por IE?
- b) ¿Qué temáticas se plantean en mayor medida?
- c) ¿Para qué y por qué se realiza IE?

Más adelante se discutirán las siguientes problemáticas referentes a las dependencias, a las áreas de conocimiento y al papel de cada profesor-investigador participante:

- 1.- Planeación de la investigación educativa. Organización. Instancias de coordinación. Toma de decisiones. Financiamiento y recursos, etc.
- 2.- Enfoques teórico-metodológicos. Concepción de la IE, corrientes epistemológicas, etc.
- 3.- Formación de Investigadores en Educación.
- 4.- Obstáculos a la realización de la IE.
- 5.- Evaluación y difusión de la IE. Usos y efectos de la IE en la UNAM perspectivas, relevancia e incidencia de los proyectos, etc.

Jueves 1 de Junio

- 9:00 Inauguración  
Planteamiento de objetivos y modalidades de trabajo.
- 10:00 Reunión de las Mesas de Trabajo según sus áreas correspondientes (Científica, de la Salud, Humanística, Psico-social y Educativa, de las Artes, ENEP's y CCH's)
- 14:00-16:00 Receso
- 16:00-19:00 Mesa de Trabajo.

viernes 2 de Junio

- 9:00-14:00 Trabajo por Areas  
Elaboración de Conclusiones de cada Mesa.
- 14:00-16:00 Receso
- 16:00-19:00 Plenaria-Conclusiones
- Clausura

Rogamos confirmar su asistencia y para ese fin hacerlo con:

CISE-UNAM  
Departamento de Didácticas  
Universitarias.

Mtra. Margarita Theesz  
Tel. 550-52-15 Ext. 4687  
(de 8:00 a 15:00 hrs.)

Mtra. Ma. Eugenia Alvarado  
Tel. 550-52-15 Ext. 4684  
(de 16:00 a 20:00 Hrs.)

