



DIRECTORIO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
DE DURANGO

DIRECTORIO

Gonzalo Arreola Medina
DIRECTOR GENERAL

Wenceslao Ayala Haros
SECRETARIO ACADÉMICO

Juana Molina Aragón
COORDINADORA DE
DOCENCIA

Jesús Flores García
COORDINADOR DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

José Juan Romero Verdín
COORDINADOR DE DIFUSIÓN
Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

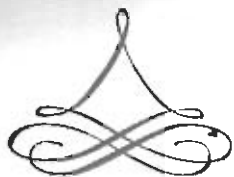
Paula Elvira Cedeñas Torrero
COORDINADORA DE
SERVICIOS DE APOYO

Arturo López Soto
Ana Claudia Arce Muñoz
Luis Reyes Rodríguez
Luis Manuel Martínez Hernández
Alicia Josefina Aldaba Corral
CORRECTORES DE ESTILO

Josefina Eréndira Pérez Olvera
RESPONSABLE DE LA
EDICIÓN

GACETA

EDITOR UPD, Av. 16 de septiembre # 132
Col. Silvestre Dorador, c.p. 37000,
Tel-Fax (618)8-12-52-09 y (618)8-11-90-88
Durango, Dgo. Mex.



EDITORIAL

Por: Jesús Flores García

Durante los días 23, 24 y 25 de octubre de 2003, la Universidad Pedagógica de Durango, en coordinación con el Consejo Regional de Investigación y Posgrado, se congratuló de contar con la presencia de investigadores de las entidades de Tamaulipas, Nuevo León, San Luis Potosí, Coahuila, Zacatecas y de esta misma entidad, Durango, compartiendo experiencias investigativas con todos aquellos que motivados por la temática del II Congreso Regional de Investigación Educativa: EL CAMBIO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, se dieron cita tanto en las instalaciones del Teatro del IMSS como en las de la propia Universidad Pedagógica, donde realizaron conferencias, mesas de trabajo y talleres.

En los estudios de posgrado que imparte la Universidad Pedagógica de Durango convergen de forma relevante las actividades fundamentales de docencia e investigación, por eso, la importancia de realizar investigaciones que tengan que ver con el cambio en las instituciones educativas, además, eventos como este congreso se consideran la forma más eficiente para incentivar a los docentes a la actualización y capacitación profesionales. Entre sus propósitos destacan los de contribuir al progreso y a la difusión del conocimiento científico y humanístico.

El Dr. Jaume Carbonell habló sobre la necesidad de cambiar nuestra visión de lo educativo, desde lo académico hasta la gestión. Para captar las cualidades asociadas al cambio educativo en movimiento, se han aplicado nociones como ciclos, olas, tendencias y más recientemente, rupturas. Usando la idea de tendencia (que es una de las nociones más utilizadas), la trayectoria del cambio en la escuela pública no tiene por qué plantearse ni como una evolución inevitable ni como un conjunto plagado de repeticiones, sino como una interacción entre las tendencias institucionales de largo alcance y la retórica política que crea nuevas etiquetas para mensajes recurrentes (Tyack y Cuban, 1995).

La maestra Berta Fortull, de manera muy clara y concreta nos definió cómo puede una institución funcionar exitosamente, trabajando de manera colaborativa, alrededor de un proyecto de institución en el que es necesario que todos nos comprometamos.

El Dr. Carlos Ornelas advirtió sobre los riesgos de la privatización de la educación superior y criticó las políticas dictadas por los organismos internacionales que consideran a la investigación universitaria como un bien privado-no público, cuyos problemas son manejables o están al alcance de soluciones de mercado, además analizó las políticas educativas más recientes.

En las mesas de trabajo, se hizo manifiesto que es indispensable hacer más investigaciones sobre el campo educativo con relación a la enseñanza y el aprendizaje, pero también se hizo patente la necesidad de darle a las instituciones otra dinámica, más en la línea de lo cualitativo que como se ha estado haciendo sólo en la línea de lo cuantitativo (lo administrativo).

Estamos satisfechos con los logros alcanzados en el pasado congreso, mas no conformes, esperamos que los resultados sean mejores en el próximo, que se realizará dentro de un año en las ciudades de Monterrey y Guadalupe Nuevo León, hasta entonces.

LO NUEVO

**DISEÑO DE LA INSTRUCCIÓN****Teorías y Modelos**

Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción

Parte I

AUTOR: Charles M. Reigeluth

La Teoría de la instrucción describe una variedad de métodos de instrucción (diferentes maneras de facilitar el aprendizaje humano y su desarrollo) y cuándo usar o no usar cada uno de estos métodos. Trata de cómo ayudar a las personas a aprender mejor.

Este es un libro esencial para cualquier interesado en explorar las nuevas aproximaciones al fomento y desarrollo del aprendizaje humano y a los métodos de pensamiento creativo que mejor sirven para satisfacer las necesidades de los estudiantes en cualquier tipo de contexto de aprendizaje.

Los lectores están invitados a usar la página web teórica del Dr. Charles M. Reigeluth para comentar y descubrir otros comentarios sobre las teorías del diseño de instrucción de éste.

LA GENERACIÓN HISTÓRICA DEL SUJETO INDIVIDUAL.

Colección textos

AUTOR: Francisco Covarrubias Villa

El autor ha sostenido en *Las herramientas de la razón* y *La teorización de procesos histórico/sociales* que, aunque el discurso teórico aparezca como un discurso sin sujeto, lo cierto es que el sujeto constructor está íntegramente ahí, aunque expresado en una sola de sus dimensiones existenciales: la dimensión teórica.

La generación histórica del sujeto individual trata de la teorización de un problema percibido en procesos de investigación de otros objetos, que recurrentemente hacía acto de presencia: El hombre siempre se ha pensado como individuo. ¿Cuáles fueron las condiciones sociales que lo indujeron a hacerlo? La presente obra indaga este problema y busca precisamente en el proceso de trabajo y su organización, los elementos que impulsaron al tránsito del hombre colectivo al hombre individual, pero sin llegar al análisis del hombre más enajenado.

Se trata del conducto teórico de un problema del presente, pensando con los andamiajes categoriales de tres autores básicos: Kant, Hegel y Marx.

¿CÓMO HACERLO?**PROPUESTA PARA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD.**

AUTORES: Ma. del Mar Aldámiz-Echevarría, J. Alsinet, E. Bassedas, N. Giné, J. Masalles, M. Masip, E. Muñoz, C. Notó, Á. Ortega, M. Ribera, A. Rigol

¿Es posible educar en la diversidad? ¿Cómo podemos superar las dificultades con que día a día nos encontramos en las aulas? ¿Cómo sobrellevar este inmenso, profundo cansancio que nos llevamos cada día a casa y cuya raíz está en la suma de las pequeñas pero constantes dificultades que encontramos en nuestra práctica? ¿Por qué estrategias que empiezan funcionando bien dejan de ser efectivas?... De todos modos no es nuestra intención ofrecer preguntas porque lo que el profesorado quiere encontrar (y nosotros compartir) son respuestas. Por tanto, a lo largo de esta obra les presentamos una serie de propuestas fruto de las preguntas surgidas de la práctica, de la búsqueda de respuestas con reflexiones compartidas, de la experimentación de propuestas innovadoras y de contrastar todo ello con la práctica, donde encontramos límites y posibilidades.

II CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

“LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS. ALGUNOS LINEAMIENTOS PARA SU ANÁLISIS”

Conferencista: Dra. Ma. De los Ángeles Huerta Alvarado (UPN-Ajusco)

Resumen elaborado por: Claudia Arce Muñoz



La investigación educativa se ha construido en múltiples derroteros que han permitido un avance significativo en las llamadas Ciencias de la Educación.

Es por ello que el conocimiento y la explicación desarrolladas hasta el momento sobre los fenómenos educativos, hacen evidente la necesidad de traspasar fronteras a los límites tradicionales del investigador educativo e incursionar en ámbitos relativamente novedosos como puede ser el caso de la educación en y para el trabajo.

En la actualidad el sistema educativo ha mantenido históricamente distancias ideológicas y reales con el sistema productivo. La articulación ha sido muy escasa, sobre todo, como cita Hualde (2001), a partir de la inexistencia de trayectorias coherentes y escaso desarrollo de formas identitarias ligadas a la industria.

Debido a esto, el interés central del sector educativo ha sido asegurar el empleo para los egresados. Del mismo modo, la necesidad central de los empleadores ha sido la reorientación de la oferta educativa basada en la demanda del sector productivo. Gradualmente, se ha ido abandonando la idea de que el conocimiento se adquiere en forma lineal y secuencial: en la escuela se adquieren los conocimientos teóricos y en el trabajo se aplican.

Así pues, el sistema educativo se considera cada vez más como un sistema abierto en interacción constante con otras esferas de la vida social y económica. Sin embargo, a pesar de la relación positiva entre expansión educativa y desarrollo económico, los logros no se pueden basar exclusivamente en la eficiencia del sistema educativo o en la formación de mano de obra. (Hualde, 2001)

La educación no está desligada de la globalización pues es parte de este fenómeno; una consecuencia visible de ello ha sido el interés de las empresas por mantener la atención del mercado y acrecentar su zona de influencia. Esto propició, desde un principio, que los diferentes sectores productivos se abocaran fundamentalmente al abatimiento de costos, sin afectar la calidad del producto o servicio.

En este sentido la promoción de competencias es clave de la organización; es decir, los aprendizajes que por sus características y forma de aplicación en las diferentes funciones productivas adquieren un carácter estratégico o crítico, son aquellas que establecen los elementos distintivos

de la organización y que es necesario aprovechar y potenciar explícitamente. Además; la evaluación de Competencias da cuenta de un juicio de valor con respecto a la competencia e implica la atención tanto al Educando y al Docente. Se refiere también a un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimiento que permita la identificación de una tarea o problema y formas de resolverla mediante acciones eficaces.

Es por ello, que la formación académica basada en competencias, entendidas como los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en el tránsito, por instrucciones educativas o por el mundo del trabajo, que son pertinentes para la realización de un trabajo en un contexto determinado conforme a lo esperado, si bien es un proceso individual y/o personal, en realidad requiere de una organización social que se fundamente en las aportaciones recientes de un marco multidisciplinario, de política educativa y laboral.

Para poder atender esta problemática, se plantea la necesidad de delimitar el tipo de resultados que se esperan de cada subsistema y con base en ello, definir las tareas que deben desarrollar y, finalmente, las competencias que deben poseer los individuos que participan en ellos. Este proceso fluyó de manera más ágil debido a que, en la marcha, se hizo evidente que diversas áreas requerían la realización de tareas similares y/o complementarias. La precaución debería recaer en la delimitación de los ámbitos de coincidencia e identificar aquellas habilidades y conocimientos que, por su nivel de especificidad, pertenecían exclusivamente a un área determinada. Este proceso se manifestó en dos acciones principales:

1. Con respecto a las tareas principales, se dio una tendencia a simplificarlas a través de una mayor estandarización de las operaciones con el fin de reducir los costos derivados de un sistema de producción-organización lineal.
2. En cuanto a las tareas periféricas -la administración, coordinación y organización del trabajo-, se les promovió un enriquecimiento de los de tipo social y técnico, con la intención de ir eliminando las actividades que generaban poco valor agregado y mejorar el flujo productivo.

La evaluación, sea cual sea el sistema utilizado, tiene una influencia decisiva sobre la calidad de la educación. Es un proceso continuo y un elemento, a la vez de toda actividad educativa intencional. Aplicada a la recuperación de información sobre las competencias, requiere necesariamente el manejo de los conceptos de evaluación calificación y medida.

II CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA ASIMILACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE LA IDENTIDAD ACADÉMICA DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES MEXICANAS

El caso de la UAEM en el período 1994-2000

Ponente: Mtro. César Barona Ríos

Resumen elaborado por: Delia Ines Ceniceros Cázares



El objetivo del presente estudio es analizar la asimilación de las políticas educativas en contextos institucionales específicos y las repercusiones de la **identidad** académica, asumiendo que esta **categoría** de la cultura académica permite retomar **factores** que han contribuido a desmontar los **referentes** tradicionales de la "universidad para el desarrollo".

El documento está estructurado en dos grandes apartados: En el primero de ellos, titulado "la asimilación de las políticas y el proyecto de desarrollo en el periodo 1994-2000", el autor hace un recorrido histórico por los momentos críticos y de gran movilidad por los que atravesó la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) en el período temporal referido. Se revisa la implementación del proyecto de desarrollo de la UAEM en el período 1994-2000. Se comenta, asimismo, acerca de algunas de las decisiones enmarcadas por el proyecto de desarrollo, sus repercusiones institucionales y sus consecuencias en la identidad considerando, básicamente, el hilo conductor de la investigación y la profesionalización académica.

En el segundo apartado, sobre las repercusiones para la gestión educativa, indicamos el ámbito de interacción de la cultura del departamento y cómo este aspecto podría contribuir potencialmente, a retomar las incoherencias de una gestión institucional atrapada entre la huella de la historia normativo-administrativa y las imágenes de modernidad de los ámbitos institucionales privilegiados por las políticas modernizadoras.

El trabajo concluye con una serie de recomendaciones de orden institucional que, como sugiere el autor, podrían apoyar en la solución de algunas situaciones problemáticas recurrentes, así pues, sugiere:

1. La departamentalización intermedia, es decir, una reorganización por debajo de las estructuras normativas de las EFICI.
2. Se debe llevar a cabo la integración del departamento a partir de un análisis de los perfiles del conjunto del profesorado.
3. La cultura del departamento requiere determinar su misión en términos de componentes específicos que afectan directamente la práctica de enseñanza.



II CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ENTREVISTA AL MTR. CÉSAR BARONA RÍOS

Por: Eréndira Pérez Olvera



1. La sobreoferta de títulos universitarios es un fenómeno que caracteriza a la sociedad del conocimiento en la que nos desenvolvemos actualmente. ¿Cuál cree usted que debe ser la postura de las universidades en el proceso regulador de esta situación?

De acuerdo a la Tesis de Randall Collins (inv. EU) que se usó como referencia para esta investigación, el cual analiza la explosión de las credenciales académicas, esto se ubica en el contexto de la regulación entre las señales del mercado y como éstas afectan el valor del título, y es lo que se considera de manera tradicional desde el punto de vista económico; sin embargo, la tesis de éste autor dice que este factor, en el caso de las universidades, no precisamente está relacionado; él, lo que postula es que el valor del título universitario depende de otros factores y muchos de ellos son de carácter interno y cultural. Entonces, la sobreoferta de títulos universitarios, en realidad, responde a cierta forma de organización de la universidad y que en el caso específico del texto que comenté, en la universidad que estudié, esta reacción se debe a que las políticas de los 70' y 80' propiciaron la expansión de las credenciales, particularmente, las de contaduría y administración; y, en cierto modo, es esta sobreoferta de títulos la que desencadena un deslizamiento hacia adoptar posiciones que regulen esta explosión, pero no depende directamente de las señales del mercado sino de una reorganización interna de la universidad; así que, esto es muy importante porque, en general, es una política que creo que prevaleció en los 90' y aún en la actualidad, la de fomentar o impulsar las áreas científicas como una manera de frenar la expansión que se dio en los años 70' y los 80' para la educación superior; particularmente, en el ámbito de la universidad

2. La propuesta -del modelo departamental de organización académica, como una estrategia organizacional opuesta al modelo napoleónico tradicional reporta muchos beneficios, sobre

todo de orden socioacadémico. ¿Cuáles podrían ser, desde su punto de vista, algunos de los riesgos que implica la adopción de este modelo organizacional?

Bueno, el principal riesgo de adoptar un esquema de funcionamiento alternativo al tradicional es muy grande. En el caso de la UAEM esto se plasmó en el Plan Institucional de Desarrollo pero naufragó. No se llevó a buen término debido a las condiciones políticas internas; pero el principal riesgo que hay, de acuerdo a lo que se ha visto en otras universidades que lo han adoptado, es que esa departamentalización se haga en la periferia solamente, es decir, sólo en el aspecto administrativo. Lo que yo comenté en la ponencia es la necesidad de repensar la forma tradicional de organizar la enseñanza por funciones, bien en los modelos departamentales o que se reconocen como tales, como es el caso de las Universidades de Guadalajara, Aguascalientes, Baja California, de la Metropolitana, etc. El punto no es cambiar sólo en el plano administrativo sino el impacto que tiene la cobertura del departamento con respecto a la actividad profesional de enseñanza. Esto es un sentido diferente de lo que es o debiese ser el trabajo académico, básicamente este aspecto de la organización en comunidades profesionales de enseñanza en interacción con estudiantes, etc. Tal como se comenta en la ponencia es algo que creo que debemos diagnosticar; o sea, debemos de hacer estudios orientados a reconocer qué grupos de profesores o comunidades profesionales dentro de las escuelas están trabajando en una misión que se reconozca dentro de los límites de un departamento. ¿Por qué razón? Porque esto es lo que afecta o lo que impacta directamente los hilos más sensibles del trabajo profesional de la enseñanza. Particularmente el punto es fomentar aprendizajes, formación en el caso de estudiantes, etc. Pero hay que ver que tenemos un gran vacío; o sea, la estructura departamental por la que han transitado algunas universidades con esquema tradicional y lógicamente las universidades tradicionales con modelo de separación de docencia e investigación; en general, no han puesto mucha atención al asunto de las comunidades profesionales de enseñanza.

3. ¿Cuáles de los factores que usted reconoce como determinantes de la deficiente construcción de la identidad académica de la UAEM considera que son compartidos por el resto de las

Universidades del País?

Es una pregunta muy compleja. Yo creo que lo podemos reconocer nombrando casos. La intención de mi trabajo era simplemente señalar uno, por lo que me referí al de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Creo que el tema de la identidad académica, que es, vamos a decirlo, un ámbito intermedio entre los aspectos macro y micro, que responde a una manera de ver a la institución en cuanto a la cultura organizacional y la cultura de la disciplina, creo que necesita exponerse a profundidad. Lo que yo señalo de alguna manera como dificultad es que las políticas nacionales y la identidad política interna de la universidad no están tocando los elementos centrales de la identidad académica; la identidad académica es básicamente un proceso que se define como un diálogo permanente con otro significado. ¿Y esto qué quiere decir? Que esto toca a los individuos, toca a las disciplinas, toca a la profesión, toca a la institución, toca al proyecto de nación. Pero todos estos elementos se articulan dentro del concepto de identidad académica; y no es un concepto móvil; es un concepto que atraviesa a estos diferentes sectores. Entonces, el problema, en particular con la UAEM, y creo que en general con instituciones de características similares a ésta, es que en estos dos ámbitos, el nacional y el de la política institucional, están resolviendo coyunturas políticas, y no están fomentando o no están siendo proactivos con respecto a generar este tipo de grupos o de comunidades profesionales que estén sustentadas en el fortalecimiento interno de grupos o de comunidades profesionales de enseñanza, orientadas hacia el aprendizaje, hacia la formación, etc. Yo creo que éste es el aspecto que compete a las políticas, lo que no quiere decir que las instituciones no tengan esto; o sea, yo creo que, en general, como señalan algunos autores como Ibarra, el asunto es que las universidades, a pesar de que las políticas tienen un fuerte componente de capital social y cultural, estos capitales, resultado de las interacciones en comunidades profesionales, son completamente ajenos, o no están siendo considerados dentro del impulso de las políticas ni de la identidad política de las mismas instituciones; o sea, esto se da a pesar de esas políticas.

4. Desde su visión como académico universitario, ¿En qué condiciones considera que se encuentra el trinomio sustantivo docencia-investigación-difusión que sostiene y le da sentido a las

instituciones de educación superior?

En general, el problema de estas funciones se ubica en una visión de la institución; esta visión, desde luego, está plasmada en la ley orgánica, etc. Y lo que se plantea aquí es la relación entre docencia, investigación y difusión o servicios, precisamente porque el modelo que tenemos promueve la departamentalización, promueve los enclaves; o sea, los grupos de investigación trabajan por un lado, los grupos docentes trabajan por otro y la vinculación o la difusión se hace por otro. Entonces, de alguna manera el esquema departamental o lo matricial departamental en sentido estricto, se supone que es de una manera de organizar a los grupos académicos para que desarrollen estas 3 funciones de manera integral, entonces en el caso de la institución que estudio, este proceso ocurre en ambas situaciones, aunque de manera normativa se trabaja con el modelo napoleónico que divide investigación, docencia y servicio, en la práctica existen departamentos al interior de las facultades que están integrando estas funciones, y el punto es que resuelven de una manera mucho más rápida, mucho más flexible el problema de la funcionalidad interna y del servicio que se debe dar a los usuarios, en este caso a los estudiantes o a los empresarios etc., etc. En términos generales, el esquema departamental, en uno de los casos donde se ha impulsado y tiene una mejor manera de resolver las inconsistencias que se presenten, y en otra que no hubo oportunidad de comentar pero que aparece en el texto, es el asunto de la unidad de análisis, es decir, la unidad de gestión para el diseño de la política pública. En el esquema tradicional, la unidad de gestión es la escuela; pero, bajo la concepción de departamentos, resulta que la escuela a lo mejor no es el elemento más importante para el diseño de la política. ¿Por qué razón? Porque podemos tener una escuela con ciertas características que pudiera ser tipificada de más o menos eficiente, pero lo que la hace realmente eficiente es la vida colegiada que tiene al interior de sus departamentos, y puede darse el caso, yo lo he analizado en algunas escuelas, que no es la totalidad de la escuela la que tiene esas características, sino que son algunos grupos de profesores los que hacen la diferencia. ¿Qué quiero decir con esto? Que la escuela está tipificada como poco eficiente, pero es posible que al interior exista un grupo organizado como un departamento que sea eficiente. Entonces, por esa razón, creo que este modelo general no es tan preciso para identificar elementos mejor cuestionados que realicen más bien las tareas de investigación, docencia y servicio.

II CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CAMBIO CULTURAL EN ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIA

Ponente: Mtra. Alicia Rivera Morales (UPN, Unidad Ajusco)

Resumen elaborado por: José de Jesús Corrales Castillo



Cada escuela tiene una personalidad, un estilo; es decir, cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen lo que llamamos cultura escolar.

El presente trabajo se propone analizar, en primer lugar, las peculiaridades de la escuela; en segundo lugar se describe la peculiar cultura de la escuela y en qué consiste el cambio cultural y, finalmente, en un intento por comprender la vida de las escuelas, se presentan algunos resultados de una investigación que se llevó a cabo en 56 escuelas primarias en las que se observaron los rasgos de su cultura.

I. LAS PECULIARIDADES DE LA ESCUELA

La escuela es una organización de reclutamiento forzoso, tanto en el aspecto legal como en el psicológico y social. Este hecho condiciona las actitudes y comportamientos de los usuarios. Por otra parte, la escuela es una institución con una fuerte presión social. Se encarna en las concretas experiencias que conforman cada contexto, está formada por personas de carne y hueso, amalgamada por intereses de diferente tipo y tejida de relaciones interpersonales que le confieren una peculiar fisonomía. (Santos Guerra, M. A., 1994). Finalmente, la actividad que se realiza en la escuela no obedece a leyes.

II. LA PECULIAR CULTURA DE LA ESCUELA

La cultura es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. Por ello participar y vivir una cultura supone interpretarla, reproducirla tanto como transformarla.

La escuela es una organización que se estructura sobre procesos, normas, valores, significados, rituales, formas de pensamiento que constituyen su propia cultura. Dentro de ésta existen subculturas en las aulas, en el equipo directivo. También los grupos comparten una red de significados que les son propios. La cultura y las subculturas no son monolíticas, ni estáticas, ni repetibles. En el marco de esa cultura el individuo se comunica y aprende según unos patrones peculiares.

La cultura escolar se halla ubicada en el marco de una cultura social más amplia. La cultura del aula se halla enmarcada dentro de la escolar. Las fronteras de estas culturas son permeables. Y existe una simbiosis de doble circulación y sentido.

La cultura de la escuela tiene algunas características que muchos miembros de la comunidad escolar y de la sociedad en general aceptan teórica y/o prácticamente: Es individualista, del rendimiento, es formalista, uniformadora, jerarquizada; es una cultura de rutinas y de rituales (Santos, G. M., 2000).

¿CÓMO TIENE LUGAR EL CAMBIO CULTURAL?

Desde un enfoque cultural del cambio, éste se construye en un proceso de mediación/interacción entre la propuesta de innovación y el conjunto de creencias, disposiciones, actitudes del profesorado y del centro, que van a condicionar en gran parte el funcionamiento de la innovación en los contextos particulares de cada centro (Bolívar, 1999).

Desde la política educativa se pueden implantar cambios, pero éstos no llegarán a formar parte viva de las escuelas y a promover una mejora si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares. Los cambios educativos que quieran tener una incidencia real en la vida del centro, tendrán que generarse desde dentro y capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral (Bolívar, 1999).

III. UN ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN SOBRE CULTURA ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS

Para realizar esta investigación se seleccionó una muestra de 56 escuelas en las que se realizó un registro de observación de cada una de estas instituciones. Este registro se llevó a cabo efectuando dos visitas a cada una de las escuelas seleccionadas y observando la jornada completa en los patios y salones.

Para llevar a cabo este estudio se consideraron los siguientes aspectos:

1. **CONTEXTO:** Tipo de escuela, características socioeconómicas de los alumnos que atiende: nivel medio, medio bajo y bajo, ocupación de los padres, actividades económicas del entorno, tamaño de la escuela, infraestructura: tipo de construcción, salas o espacios adicionales, instalaciones deportivas, equipamiento.
2. **CULTURA ESCOLAR:** Rituales de entrada y salida, formación, recreo, honores a la bandera y ceremonias, tiempo efectivo de clase, clima, conflictos, normas y reglas internas.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS OBSERVADAS

De acuerdo con Frigerio (1996), en esta investigación se encontraron dos tipos de escuelas: aquellas que tienen ciertos rasgos de cambio cultural que podríamos caracterizar como escuelas "progresistas" (27 en total) y otras que en que no se ven a simple vista cambios en su cultura escolar, y que podríamos caracterizar como escuelas "tradicionales" (29).

Según pudo apreciarse, existen diferencias en la cultura de cada uno de los tipos de escuelas observadas. En las progresistas, hay ciertas modificaciones que vale la pena resaltar. Una de ellas es la disminución de conflictos entre docentes y la mejora de las relaciones en general entre docentes y directivos. En relación al tiempo efectivo dedicado a la enseñanza, se observa la aplicación de medidas para evitar utilizar parte del tiempo de la jornada escolar en rituales innecesarios como la formación a la hora de la entrada, el recreo y la salida, así como la organización de festivales como los de primavera, día de las madres, etc. Mientras que en las escuelas tradicionales, entre los valores que más se comunican están la puntualidad y asistencia de los alumnos, así como el respeto y la conservación de los diferentes espacios escolares.

II CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

“LA CONFIGURACIÓN DE LO ACADÉMICO: UN HILO TRANSVERSAL PARA LA COMPRENSIÓN DE LA GESTIÓN Y EL CAMBIO”

Ponente: Mtra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga

Resumen elaborado por: Delia Inés Ceniceros Cázares

En la presente ponencia, la autora presenta el recorrido teórico-metodológico que siguió de los procesos locales ligados a la producción de contenidos escolares, los procesos de organización institucional y la influencia que tuvieron las políticas educativas en el proceso de conformación de la UPN (1979-1980).

Para llevar esta exploración se realizó un análisis de discurso que le permitió identificar las estructuras de significación que le dan sentido a la vida académica institucional. Se habla en esta investigación acerca de un recorrido histórico que permite analizar el cambio como movimiento intrínseco al proceso, no como interfase de estabilidades. Esta noción de cambio se articula con las ideas de configuración, diferenciación y estrategia, conceptos todos que le dan significados específicos al análisis que se hace de las estructuras académicas vividas en los orígenes de la UPN.

Los resultados que arrojó la investigación se pueden concentrar en dos aspectos fundamentalmente: la docencia y la investigación como funciones sustantivas con peso e importancia diferenciados.

Con los análisis realizados se pudo detectar que la producción académica de la función de Docencia proliferó la creación de diversos espacios que le dieron soporte como área y el establecimiento de vínculos con otras áreas a partir de las contribuciones que hizo el Sistema de Educación a Distancia.

Por su parte, para la función de Investigación se encontró que en los orígenes de la UPN no se



dieron las condiciones que hicieran posible la producción académica de la investigación de manera articulada ni con una regulación, tanto interdisciplinariamente como colegiadamente. El área de investigación toma forma en el acontecer institucional por el soporte jurídico que le otorga el decreto de creación.

Reconocer estas debilidades y fortalezas, dice la autora, ayuda a mirar retrospectivamente, que los sentidos puestos en juego cobraron particularidades en función de las condiciones diferenciales posibilitadas para la producción académica en los distintos espacios institucionales.



II CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ENTREVISTA A LA MTRA. TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEGA

Por: Eréndira Pérez Olvera

1. Como usted lo expresa en su ponencia, la idea de cambio tiene implicaciones muy fuertes, sobre todo entendida como movimiento intrínseco al proceso institucional, ¿cuál cree usted que deba ser la actitud de las instituciones ante el cambio?

Primero yo creo que las instituciones deben identificar que el cambio está en el proceso que se viene desarrollando al interior y reconocerlo ahí para poder impulsar nuevos horizontes de desarrollo de la institución, hay que tomar como punto de partida esos elementos, creo que el problema o la actitud que podemos decir que se toma en el terreno institucional, es que se piensa que el cambio viene de fuera solamente y no en esta interacción que se da de los dos elementos de las definiciones externas pero también de las condiciones de posibilidad que se generan al interior, entonces el cambio desde mi punto de vista, está puesto más en los procesos que solamente en los productos o que solamente en las expectativas que tienen respecto al cambio.

2. Considerando que su estudio se remite a los inicios de la UPN, ¿qué valoración haría usted de la propia UPN a más de veinte años de distancia?

Yo creo que la valoración que se puede hacer justo cumpliendo nuestro 25 aniversario este año, es que hay pautas que se definen desde el origen de la Universidad como temas, tópicos y ámbito de intervención de la institución que fueron signados en ese momento, como fue la formación de maestros en servicios y este tema de la nivelación, el cual adquiere un sentido político constituido desde el origen de lo que fue la tarea del profesor en México. Tuvo su impacto hasta la creación de la Universidad Pedagógica, con la tarea que se le asignó, y hoy podemos decir que la Universidad a 25 años cierra un ciclo histórico, entonces creo que ese es un impacto muy importante que hay que poder señalar en términos de que eso es lo que logró esta Institución y ahora abre otros procesos en estos ciclos; procesos que tienen que ver con concebir a la educación más allá de la escuela en donde la universidad puede y tiene la capacidad de insertarse, en ámbitos de intervención que no solo están ligados a la escolarización, entonces esto es un aspecto importante porque da pie a concebir a la sociedad de otra forma, no sólo a la sociedad vinculada a la escolarización y a la conformación del estado-nación que fue la herencia que tuvimos en términos de lo que sería históricamente la definición constitucionalista de esta sociedad, sino que hoy también apunta a otras perspectivas de organización político-social y el hecho educativo cobra otros sentidos, entonces creo que la Universidad ahora está apuntando a eso, a pensar de manera más amplia el concepto de educación y su posibilidad de intervención.



3. ¿Cuál es el papel de la cultura institucional en la consolidación de los procesos académicos?

Los procesos académicos se arman y se constituyen desde la cultura institucional, aquí lo interesante es ver que integramos qué reconocemos bajo el concepto de institucional. En muchos estudios se ha asumido a la cultura institucional más en el terreno de las acciones de política educativa y se han dejado de lado el reconocer los procesos que en general le son propios, como sus actores, sus haberes, su trayectoria personal, sus lugares de procedencia, referentes que se ponen en juego cuando tienen que dividir su trabajo académico, entonces para mí la cultura institucional tiene que ver con estos elementos que devienen con la experiencia de los sujetos y su condición como sujetos, pero también se insertan en dinámicas de la institución en función de las tareas que se les solicitan y la propia tarea en sí esta cargada de valores, y de definiciones en las que entran en juego múltiples visiones interculturales, entonces la dinámica institucional se conforma por una multiplicidad de referencias culturales y en función de ellos algunos adquieren preponderancia en determinados momentos, y esas preponderancias y lo que queda subalterno a eso conformarían la cultura institucional.

4. ¿Qué papel juega la gestión en el proceso de consolidación académica de una institución de educación superior?

Yo creo que la gestión habría que verla en dos sentidos, la gestión en términos de las acciones y de la planeación de las acciones y los procesos que se acompañan en esas expectativas de trabajo de la planeación, creando condiciones de posibilidad para que se lleven a cabo las tareas, y otro tiene que ver la gestión como un elemento de análisis y de concepción de la vida institucional. La gestión vista como concepción de la vida institucional nos lleva y nos obliga a establecer que los procesos académicos administrativos y políticos están relacionados, que no son ámbitos separados y entonces desarrollar en propuestas de trabajo y procesos de gestión, el que impliquen esta articulación de elementos y no verlos como terrenos distintos, yo creo que es uno de los puntos en donde la idea de gestión nos obliga a pensar en estas articulaciones, a diferencia de otras visiones que sólo ubicaban las cuestiones de carácter académico separadas de las administrativas y además las administrativas sólo centradas en las cuestiones normativas.

II CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ENTREVISTA AL DR. JAUME CARBONELL

Por Alicia Aldaba Corral y Eréndira Pérez Olvera



1. ¿Podría comentarnos algunas de las más importantes innovaciones que se hayan logrado en el proceso educativo de España?, tal vez algunas relacionadas con las nuevas tecnologías como las computación, el Internet, etc.

Yo creo que la innovación educativa en España no tiene una larga tradición, surge a principios del Siglo XX y yo diría que, básicamente las innovaciones tienen que ver sobre todo con la relación de la escuela con el entorno, por que uno de los problemas que hay es que lo que se aprende en la escuela no tiene relación con lo que sucede en la vida y el entorno profesional, yo diría que una línea de innovación muy interesante ha sido cómo la escuela sale al entorno para conocer el paisaje natural, el medio ambiente, la ciudad, los museos, el hablar con la gente; en cuanto a cultura popular, yo creo que esto es un aspecto importante, y al mismo tiempo como todo las fuentes de información de la cultura del entorno entran en la escuela, bien sea que los escritores van, hablan, y les cuentan a los niños lo que escriben, bien sea que los padres o madres que van a la escuela y cuentan de que trabajan, como era la escuela hace unos tiempos, como vivían sus abuelos, entonces yo creo que una línea muy importante de innovación es esta. Respecto al tema de las computadoras, de las tecnologías, hay también una gran preocupación no solo para que en los salones haya computadoras, se trabaje Internet y las tecnologías, sino para que se haga un uso interactivo de ellas, que los trabajen de una manera creativa, imaginativa, se les ayude a seleccionar la información y por tanto se haga un uso de esos materiales para que se cultive mejor su inteligencia y sus distintas capacidades, aunque hay que decir que en esto aún estamos un poco dejando las innovaciones en el terreno de las tareas no cumplidas.

2. En cuanto a las políticas educativas, ¿Qué se ha determinado con respecto a las reformas curriculares?, ¿Qué se ha hecho?

Bueno hay que decir que en España, hubo una Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE) en los años '90, y esa ley lo que hizo fue en primer lugar regular todas las etapas educativas, por ejemplo la educación infantil (de los 0 a los 6 años), por primera vez se "reconoció" como etapa educativa, el otro logro importante fue que la enseñanza se hizo obligatoria hasta los 16 años, dentro de un sistema que se llamaba escuela comprensiva; que quiere decir, que todos los alumnos aprenden lo mismo con el mismo currículum común, aunque sea a partir de la atención a la diversidad con adaptaciones curriculares, cada cual avanzando a su propio ritmo, entonces el currículum se ha probado también como un currículum final, el cual funciona en toda España, pero como también allá hay distintas comunidades autónomas como aquí son los estados, esas comunidades también adaptan el currículo a las características de su propio entorno o de su propia comunidad. Así pues ese currículo se inspiró básicamente en la perspectiva o en la concepción de enseñanza-aprendizaje constructivista, y se ha aplicado en los distintos niveles educativos. Pero como ese currículum se reformó hace un año, cuando quedó digamos anulado por una nueva ley de educación, llamada la Ley de Calidad, la cual fue aprobada hace un año en diciembre del 2002, cuando debido al cambio de gobierno, ascendió al poder el Partido Popular, un partido de inspiración conservadora, y esto supuso un paso atrás en la reforma anterior. Ahora nos encontramos en un proceso de transición, y el aplicar una nueva reforma supone volver atrás tanto en los logros de igualdad de oportunidades, de democratización, de innovación, como en otros aspectos.

3. ¿De qué manera han participado los docentes en este cambio, ya sea en la remodelación del currículum o en el diseño de nuevas estrategias curriculares?

Bueno en la ley anterior del '90, la LOGSE, si hubo bastantes debates, se recogieron aportaciones de los docentes en los centros, se realizaron debates en los centros, había aportaciones particulares y también aportaciones de colectivos o redes de maestros, y

algunas de ellas si se incorporaron, en cambio en la última ley, la Reforma del '96, la Ley de la Calidad, no ha habido prácticamente ningún tipo de debate, prácticamente no han habido consultas y ya ha sido aprobada por el Congreso de Diputados, pero prácticamente sin participación del pueblo.

4. Aquí en México ha sido un poco complejo promover los equipos de docentes para el rediseño del currículo, ¿Qué tan difícil ha sido en España?

Bueno en España en la ley del '90, se ponía énfasis en lo que se daba la autonomía del docente, la idea era la siguiente, los centros disponían de autonomía para adaptar el currículum a su centro, tenían que hacer su proyecto educativo con la definición de los objetivos del modelo pedagógico, del modelo de organización, y los proyectos curriculares en distintas áreas, en ese sentido se daba autonomía a los centros, esto propició la formación de equipos docentes para que discutieran y tomaran decisiones en torno al nuevo currículum, en algunos casos efectivamente se crearon equipos, en otros fue muy difícil, la reforma no crea equipos, entonces hay que decir que existen dinámicas distintas, hay centros y escuelas donde realmente se forman equipos completos y hay centros donde no hay ni equipos ni proyectos, si no que cada maestro trabaja individualmente y hace lo que quiere o lo que puede dentro de su salón de clases, ahí las dinámicas son distintas, también es verdad que se hicieron algunos esfuerzos que ahora ya han remitido resultados respecto a la formación del profesorado, en donde había una modernidad muy interesante pero que se había dejado de trabajar, y que era la formación en el propio centro donde la idea era la de fomentar la creación de equipos docentes para que a través del análisis, de las dificultades que tenían los mismos centros, sus necesidades, proyectos y ocupaciones, el equipo se formara alrededor de manera colectiva con asesores y formadores externos, esto dio sus frutos en algunos lugares pero fue una pena que esta política se abandonara, y ahora en formación permanente se da una cierta marcha atrás y ya no hay iniciativas, voluntad ni recursos para continuar esas experiencias más elaboradas.

5. Estamos hablando que desde 1990 surge la primera posibilidad de cambio en las leyes de educación, sin embargo, ahora a trece años de estos cambios, ¿Cuál ha sido el avance logrado?, ¿Cuál ha sido el producto en la expresión del individuo ante la sociedad?

Universidad Pedagógica de Durango 10

El problema ha sido el siguiente, que ahora tendría que evaluarse esta ley del '90, pero lo que ha ocurrido, es que como ésta se aprobó con las fuerzas progresistas, apenas se iba a evaluar, pero cuando a partir del '96 vino el Partido Popular, a esta ley se le empezó a congelar, a dinamitar, a ponerle obstáculos para promover otra ley, pero claro se ha propuesto otra y no se ha hecho una evaluación de los logros y de los resultados de la anterior, y este es uno de los problemas graves de la política educativa, que según sea quien gobierna, quiere imponer su ley, pero no atiende ni a evaluaciones ni a diagnósticos de la realidad, claro esta ahora hubiera sido una oportunidad fantástica en el año 2000, para una evaluación al cambio de 10 años y ver cuales ha sido los logros, los avances, las dificultades, en qué sitios se ha fracasado, en qué sentido habría que modificar la ley, introducir nuevas medidas del código educativo, pero eso no se ha hecho. "El Partido Conservador", lo que ha hecho es, punto y aparte, punto y raya, no hablemos de la ley anterior, no nos interesa y vamos a hablar de otra ley, entonces eso ha generado muchas frustraciones y mucho desconcierto en los maestros y en los centros escolares, por que ahora vendrá una nueva ley y no se sabe exactamente cuáles fueron los resultados de la ley anterior.

6. Uno de los puntos coyunturales de las estrategias curriculares, ha sido que los sujetos en formación, los sujetos objetos de la educación, lleguen a poseer competencias genéricas básicas y transversales, para ese aprender a ser, aprender a vivir, aprender a aprender; ¿Se ha llegado a lograr que estos sujetos en formación, estén realmente dotados de esas competencias?

En los objetivos de la ley del '90, estaba contemplado el logro de esas competencias, en términos generales yo diría que los maestros lo acogieron bien sobre todo en la educación infantil de lo 0 a los 6 años y en la educación primaria, en cambio hubo más resistencias en el ramo de la educación secundaria de los 12 a los 18 años, por que ahí se ha seguido más el modelo clásico de enseñanza transmisiva, de dar la lección, de enseñar la asignatura simplemente, claro eso no basta, lo importante no es aprender los contenidos sino aprender estrategias, procedimientos, hábitos, convivencias sociales, aprender a aprender y todo eso. Así que yo diría que si se han dado unos pasos importantes en los centros infantil y primaria, pero mucho menos en secundaria, lo que ocurre es lo siguiente, vuelvo a lo de antes, esto que era una línea de avance, ha quedado anulada y bloqueada con la nueva ley del Partido Popular.

LA UPD, SUBSEDE DE UNA CÁTEDRA DE LA UNESCO

Por: Jesús Corrales Castillo

En julio de 2002, la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED), por conducto del Ing. Jesús Ruvalcaba González, a la sazón Subsecretario de Servicios Educativos, y de la Profra. Josefina Borrego Fernández, Secretaria Técnica del Consejo Estatal Técnico de Educación Básica, propuso a la UPD funcionar como subsede de la "Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura desde una perspectiva discursiva e interactiva". La propuesta, presentada en el seno de la Junta Directiva de la Universidad, fue aprobada por este órgano colegiado y, con ella, la intención de implementar un diplomado, a fin de formar personal con cierto nivel de especialización para colaborar en los trabajos de la cátedra.

Posteriormente, se decidió que el nivel del programa de estudios que se ofrecería sería de posgrado y, a fines de ese año, apareció la convocatoria, dirigida a docentes e investigadores de las diversas instituciones del sistema educativo estatal, para ingresar a la Especialidad en Enseñanza de las Prácticas Discursivas Escolares. De los 80 aspirantes a este programa fueron seleccionados 30 y con ellos se constituyó el grupo que, en marzo del presente año inició sus estudios en la especialidad mencionada. Este grupo está integrado por docentes que laboran en diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo: profesores de educación preescolar, primaria, secundaria y de la propia UPD, así como algunos otros que colaboran en varios departamentos y programas de la SEED.

La Especialidad en Enseñanza de las Prácticas Discursivas Escolares tiene como objetivo general: "Mejorar la capacidad de los



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

docentes en activo para enriquecer las prácticas discursivas de los estudiantes, de manera que puedan desenvolverse adecuadamente en los ámbitos escolares. De manera particular, se considerará el enriquecimiento de las habilidades de lectura, escritura y expresión oral, como medios que constituyen las bases de la interacción escolar. La estructura curricular de esta especialidad consta de nueve módulos, agrupados en tres líneas:

- Línea de enriquecimiento teórico-pedagógico
- Línea de enriquecimiento teórico lingüístico
- Línea de enriquecimiento instrumental

Los cursos de estos módulos son impartidos por un equipo de profesores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), institución donde radica una de las sedes de la Cátedra. Actualmente, los alumnos cursan el octavo de los módulos del programa.

Al término de sus estudios, los egresados de la especialidad están llamados a colaborar, como miembros de la subsede de la Cátedra UNESCO, en la elaboración e implementación de un "proyecto integral para el mejoramiento de la lectura y la escritura en el estado de Durango", según reza en una carta-compromiso que firmaron a su ingreso al programa.

La UPD ha estado participando, de diversas maneras, en el desarrollo de esta especialidad, principalmente funcionando como sede física para el desarrollo de los cursos, y como enlace con la BUAP para la prestación del servicio, en lo general.

FOROS

PARTICIPACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO EN EL FORO ESTATAL DE ANÁLISIS SOBRE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Por: Martha Moreno



El pasado 25 de septiembre del año en curso se llevó a cabo el Foro Estatal de Análisis Sobre la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica, actividad que se inscribe en el marco del proceso nacional de discusión que se está llevando en todo el país con el objetivo de definir una política integral para la formación y desarrollo profesional de profesores de educación básica.

En este foro que tuvo como sede la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, estuvo presente la Universidad Pedagógica de Durango; a través del Mtro. José de Jesús Corrales Castillo con la ponencia "Posibilidades de Integración del Sistema de Formación y Desarrollo Profesional de los Docentes" y de la Profra. Martha Moreno, con las ponencias: "Formación Inicial y Actualización de Docentes para la intervención en el Contexto de la Integración Educativa" y "Oferta de Programas de Posgrado en Educación en el Estado de Durango".

La ponencia "Posibilidades de Integración del Sistema de Formación y Desarrollo Profesional de los Docentes" plantea que, aunque hipotéticamente existe una entidad, unas veces llamada, sistema; otras, subsistema; que engloba a las instituciones encargadas de realizar las tareas relativas a la formación, la actualización y la superación profesional de los docentes, tal entidad, más allá del discurso educativo oficial, no tiene existencia real.

Se hace una revisión de los lineamientos de política educativa respecto a este sistema, expresados fundamentalmente en los programas educativos a nivel nacional, desde 1988 hasta la fecha; en el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y en la Ley General de Educación (1993). Esta revisión permite apreciar que los planteamientos desde el discurso de la política y la planeación educativa respecto un sistema de formación y desarrollo profesional de los docentes, con alcances nacional y estatal han sido frecuentes, reiterativos y consistentes. Sin embargo, en la realidad tales planteamientos y directrices no han logrado concretarse en acciones efectivas.

Finalmente, se plantea, ante la situación descrita, que es urgente que las instancias correspondientes se aboquen a

la constitución real del sistema en cuestión y además se suman una serie de criterios y consideraciones que deberían tomarse en cuenta en dicho proceso de constitución.

La ponencia: "Formación Inicial y Actualización de Docentes para la intervención en el Contexto de la Integración Educativa", presenta un breve análisis sobre la Formación Inicial de docentes tanto de Educación Primaria como de Educación Especial y su función en la Integración Educativa. Así mismo se plantean algunos aspectos referidos a la Educación Especial en el marco del Plan Nacional de Educación y del Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración Educativa.

Esta ponencia concluye con una serie de ejes temáticos que a modo de contenidos se sugieren para formar parte del nuevo Plan de Estudios en la formación de Licenciados en Educación Especial y de cursos de actualización para el personal en servicio de Educación Básica y Especial.

En la ponencia "Oferta de Programas de Posgrado en Educación en el Estado de Durango", se realiza un análisis de la oferta de programas de posgrado en educación en el contexto de la Educación Superior en el Estado de Durango de la cual se hace una breve caracterización, tomando como elementos para el análisis, número de programas de especialidad, maestría y doctorado; matrícula total en educación superior por cada nivel de posgrado y su distribución por área de conocimiento y régimen de las institución que los ofrecen.

Dicha ponencia concluye con una serie de observaciones en relación a la planta docente que atiende la educación superior en Durango aporta sugerencias acerca de las áreas de conocimiento que podrían ser objeto de algún programa de posgrado en educación dirigido a profesores de Educación Básica y Normal..



CONSEJO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

REGIÓN NORESTE

Wenceslao Ayala Haros



En la ciudad de Saltillo, Coah., el 22 de septiembre de 2000, en el aula magna de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 05A, fue formalmente constituido el Consejo Regional de Investigación y Posgrado, Región Noreste (CRIP RNE), con la participación de representantes de las unidades UPN y UPD, pertenecientes a los estados de Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila, San Luis Potosí, Zacatecas y Durango. Las Unidades UPN por el estado de Tamaulipas se encuentran en Matamoros, Reynosa, Ciudad Victoria, Tampico y Nuevo Laredo; por Nuevo León, la Unidad de Monterrey y la de Guadalupe; por Coahuila, la Unidad de Piedras Negras, la de Monclova, la de Saltillo y la de Torreón; por San Luis Potosí, la de Ciudad Valles y la de la propia Capital; por Zacatecas, la unidad de Guadalupe; y por Durango, la unidad extensiva de Gómez Palacio y la propia UPD, unidad central.

En su definición, el CRIP RNE se plantea como una instancia encargada de coordinar, gestionar y dictaminar los programas de posgrado e investigación de las instituciones que lo conforman.

En cuanto a su conformación, el CRIP RNE está integrado por los directores titulares y por los coordinadores de posgrado de cada una de las instituciones UPN de la región noreste, así como de la UPD, y presidido por un comité directivo. En la actualidad, este comité está integrado de la siguiente manera: como presidente, el Profr. Daniel Martiñón Romero (Unidad Torreón); como secretario técnico, el Mtro Luis Abel Robles Monreal (Unidad Torreón); como primer vocal, el Mtro. Pedro Javier Vargas García (Unidad de Ciudad Victoria); y como segundo vocal, Dr. Jaime Calderón López Velarde (Unidad de Guadalupe, Zac.)

En cuanto a sus propósitos, de manera general, el CRIP RNE busca propiciar la vinculación entre las instituciones que lo integran, a fin de promover el desarrollo de la investigación y el posgrado, teniendo entre sus expectativas la creación de un doctorado con la participación de todas las instituciones que lo conforman.

Hasta la fecha, se han realizado los siguientes eventos académicos:

- I Foro de investigación Educativa, en Ciudad Victoria, Tamps., 7 y 8 de marzo de 2002.
- I Congreso Regional de Inv. Educativa, en Torreón, Coah., 3, 4 y 5 de octubre de 2002.
- II Congreso Regional de Inv. Educativa, en Durango, Dgo., 23, 24 y 25 de octubre de 2003.

Para efecto de discutir su programa de acción, este Consejo ha venido sesionando regularmente dos veces al año. La VII y última reunión se realizó en la ciudad de Durango, Dgo., el 24 de octubre del año en curso, en la cual, entre otros, se tomó el acuerdo de realizar el III Congreso Regional en las ciudad de Monterrey, y el IV, en la ciudad de Guadalupe, Zac. (existe el acuerdo de realizar un Congreso Regional por año).

Tanto sus representantes como quienes confiamos en este CRIP RNE exhortamos a los académicos de las entidades que conforman la Universidad Pedagógica, a sumarse a este propósito de colaboración interinstitucional en pro del desarrollo de la investigación y el posgrado.

INVESTIGACIÓN

PRIMER JORNADA ACADÉMICA “POR UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN”

Por: Arturo Barraza Macías

Con fecha 29, 30 y 31 de enero, los alumnos y asesores de la Maestría en Educación Básica llevaron a cabo la Primera Jornada Académica “Por una Teoría Crítica de la Educación” en las instalaciones de la propia Universidad.

La Maestría en Educación Básica surge con un compromiso teórico perfectamente definido en el modelo de formación que dio origen a su plan de estudios, este compromiso es asumido por la planta docente y los alumnos de la maestría y ha tenido en las aulas su espacio de concreción y discusión, lo que ha posibilitado la reflexión colectiva de los temas educativos contemporáneos.

El análisis realizado, en cada uno de los espacios curriculares que constituyen la maestría, ha permitido enriquecer el esquema referencial de los participantes promoviendo una ecología intelectual reflexiva y crítica. Como complemento a esta fase de trabajo se decidió desarrollar un proceso de socialización de las reflexiones generadas durante el transcurso del primer semestre y con esta acción vincularse a la comunidad académica del estado.

En ese sentido se llevó a cabo la Primera Jornada Académica “Por una Teoría Crítica de la Educación” que tenía como propósitos centrales:

Socializar los productos, análisis y reflexiones desarrollados por los alumnos y asesores de la Maestría en Educación Básica entre la comunidad académica del Estado de Durango.

Vincular los esfuerzos institucionales de formación de la Maestría en Educación en Educación Básica con la comunidad académica del Estado de Durango.

Estos propósitos se lograron a partir de las tres conferencias dictadas por asesores de la institución

y por las mesas de trabajo que contaron con la participación de los alumnos de la propia maestría.

Las conferencias brindadas fueron las siguientes:

- La escuela como espacio social y de reproducción: la obra de Pierre Bordieu, *ofrecida por el Maestro Gerardo Alberto Cosain Simental.*
- La alfabetización como proceso de liberación social: la obra de Paulo Freire, *ofrecida por el Maestro Luis Francisco Tremillo González.*
- La democracia y el discurso de la diferencia cultural: la pedagogía de frontera, *ofrecida por el Maestro Arturo Barraza Macías.*

Por otra parte las mesas de trabajo que contaron con la participación de los alumnos fueron las siguientes:

- Tendencias internacionales de la educación básica: la educación para todos.
- El discurso pedagógico y sus implicaciones en la práctica educativa: la obra de Basil Bernstein.
- La investigación acción en la formación de docentes: el modelo de formación investigativo.



EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Por Arturo Barraza Macías

En el contexto del seminario "Política Educativa en el Marco Institucional" que se desarrolló durante el primer semestre del año en curso, los alumnos de la Maestría en Educación Básica, llevaron a cabo, bajo la conducción del titular del seminario el Maestro Arturo Barraza Macías, la evaluación de distintos programas que se operan en el sistema educativo estatal.

Los programas evaluados fueron:

- A) El programa de Gestión Escolar
- B) El programa de Integración Educativa
- C) El programa de Escuelas de Calidad
- D) El programa para Abatir el Rezago en Educación Básica.

El modelo utilizado para la evaluación fue el de Referentes Específicos, este modelo puede centrarse en el contexto, los objetivos, los recursos, el funcionamiento, la población o los resultados, siendo éste último aspecto donde se ubicaron las diferentes evaluaciones.

Metodológicamente se siguió el diseño con medición, sólo después, se recurrió a la encuesta social como técnica para la recolección de datos. Los resultados

obtenidos en cada uno de los programas proyectos fueron presentados en la última sesión de trabajo del mencionado seminario en el mes de junio y se contó con asistencia de invitados externos.

Cabe destacar que el programa mejor evaluado por los maestros encuestados fue el de Gestión Escolar, mientras que el que recibió una calificación más desfavorable fue el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica. Por otra parte también vale la pena mencionar que el Programa de Integración Educativa recibió una calificación más favorable en educación primaria que en educación preescolar.

Con esta actividad los alumnos pudieron articular las discusiones desarrolladas durante el seminario con la evaluación de los programas que operan las políticas educativas contemporáneas en nuestro estado.

EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Por: Delia Inés Ceniceros Cazares



El ejercicio docente ha sido ubicado durante mucho tiempo en un nivel inferior al de las otras profesiones. La racionalidad técnica que otorga a las profesiones este rango en función del cumplimiento de tres condiciones sustantivas (Carr y Kemmis, 1988): 1.- La generación de un cuerpo teórico de conocimientos 2.- La conformación de grupos colegiados y 3.- La subordinación de las necesidades del profesional a las propias de su cliente, ha colocado a la docencia en la encrucijada epistemológica de ser o no ser una profesión

La investigación-acción se desarrolla fundamentalmente bajo la concepción emancipadora de la investigación (particularmente la educativa). Trabajos como los elaborados por Pablo Freire, John Dewey y Henry Giroux, entre otros, se ubican dentro de la perspectiva crítica de la comprensión de los sistemas sociales (Chehaybar y Kuri, Edith; et. Al., 1996). Dicha perspectiva surge del planteamiento Habermassiano que promulga la necesidad de enfrentarse con la realidad y transformarla a partir del análisis de las diversas alternativas de acción y la toma de decisiones acertada (*frónesis*) en el campo de la *praxis*.

De acuerdo con Elliot (1990; 2000), la alternativa más viable para acercarse a la realidad de los docentes y transformarla es reconociendo primero que los únicos que pueden realmente transformarla son los propios profesores. Nadie

como ellos para identificar las relaciones y los entramados que subyacen a las situaciones problemáticas y también, nadie como ellos, para identificar cuáles son las posibles causas de estas situaciones.

El esquema propuesto por Lewis en la década de los cuarenta se ve enriquecido sustancialmente por Elliot cuando se recupera la visión crítica desarrollada por Habermas, Dewey y Freire, entre otros (Carr & Kemmis, 1988). Este revestimiento epistemológico permite anclar a un planteamiento reivindicador y emancipador un ejercicio que en sus orígenes parecía meramente instrumental, es decir, no muy alejado de lo que los docentes venían haciendo tradicionalmente.

Elliot desarrolla una propuesta de investigación encaminada a la transformación de la realidad cotidiana, para lo cual plantea un proceso que podría resumirse en el siguiente esquema:



Retomando el esquema anterior, en un primer plano (al centro) aparece la situación del profesor, entendida como la realidad cotidiana y familiar que vive el docente día a día. Esa realidad que él conoce mejor que nadie pero que pocas veces se plasma en papel, se sistematiza y se da a conocer.

A partir del reconocimiento de esa realidad, Elliot plantea como el inicio del proceso de investigación-acción, el proceso de problematización, que no es otra cosa que dimensionalizar esa realidad, desmenuzarla en todas sus partes y tratar de entender tanto sus interacciones como sus potencialidades. Es en este momento que comenzamos a entender el por qué de muchas situaciones que se presentan en el aula de forma cotidiana. La dimensionalización es "el primer diálogo" con esa realidad multiforme y multifactorial. Al que le seguiría un proceso de categorización a través del cual se construyen grupos de factores, situaciones o relaciones que se influyen mutuamente.

A través de esta sistematización de la realidad se van reconociendo elementos sustanciales que permitirán elaborar un diagnóstico claro y preciso de la realidad que estamos intentando influir.

El diagnóstico da cuenta de esas situaciones, interacciones y sus implicaciones más importantes.

Una vez elaborado el diagnóstico, el profesor está en posibilidad de plantearse una o varias alternativas para poder solucionar un problema o bien, simplemente, mejorar su práctica docente. Es aquí donde comienza el diseño de la propuesta de intervención.

La aplicación se lleva a cabo simultáneamente con la evaluación de la propuesta, por lo que el trabajo de campo constituye una de las fases que exigen un mayor esfuerzo por parte del investigador profesor. Ya que no solamente se encontrará ante la disyuntiva de aplicar la propuesta diseñada tal cual aparece en el papel o adecuarla en el proceso, sino que, como bien dice Schon, se ve envuelto en la paradoja de tener que aplicar y evaluar sin tener del todo claro el proceso mismo de evaluación y aplicación, pero al mismo tiempo, no puede esperar a formarse para poder aplicar, porque la formación de una actividad práctica se da en la práctica misma.

El rediseño de la propuesta obedece tanto a la aplicación y evaluación, como también a la resignificación de la realidad misma que vive el docente, a partir del proceso de sistematización de la información que posee.

La propuesta crítica de acercamiento a la realidad del profesor, independientemente del nivel en el que desarrolle su práctica profesional, es un planteamiento que resulta atractivo y engañosamente sencillo. Parece estar desprovisto de la rigurosidad científica del positivismo y alejado de las condiciones epistemológicas del enfoque interpretativo, para centrarse exclusivamente en la posibilidad de transformación que ofrece. Sin embargo, esta visión no es del todo cierta, hay muchas situaciones que debemos analizar antes de lanzarnos a la aventura de la investigación. La teoría que parece ausente en este modelo de investigación está presente desde los inicios de su planteamiento hasta el final del mismo. No podemos concebir a un profesor investigador, a un profesional reflexivo o a un docente crítico, sin la formación teórica que hace de todo ser humano un ser racional, crítico y reflexivo.

Fuentes de consulta:

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción y la formación del profesorado*. España: Ediciones Martínez Roca.

Elliot, J.(2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata

Elliot, J.(1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.

Imbernon, Francisco (1998). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: GRAO.

Pérez Serrano, Gloria (1994). *La Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

EVENTOS ACADÉMICOS

Por: Alicia Josefina Aldaba corral



DICIEMBRE 2003



Congreso Internacional: "La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI"
Madrid, (España), 6-8 de diciembre de 2003.

CONGRESOS 2004

XXI Conferencia Mundial de Educación Abierta y a Distancia
Fecha: febrero 18 - 21
Lugar: Kowloon, Hong Kong, China
Organiza: Consejo Internacional de Educación Abierta (FEI) y a Distancia (ICDE) y la Universidad Abierta de Hong Kong (OUHK)
e-mail: HK2004@ouhk.edu.hk
http://www.ouhk.edu.hk/hk2003/spa/2sm_intro.html

Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas
Preparatorio de la III Conferencia Internacional sobre Violencia en las Escuelas- Brasil- 2005
Fecha: abril 28 - 29
Lugar: Brasilia, DF, Brasil
Organiza: Universidad Católica de Brasilia y UNESCO
e-mail: ciave@ucb.br
<http://www.ucb.br/observatorio>

IV Semana Internacional de las TIC e-Gallaecia
Fecha: mayo 31 al 4 de junio
Lugar: Santiago de Compostela, A Coruña, España
Organiza: e-Gallaecia
e-mail: smontoya@e-gallaecia.com
<http://www.e-gallaecia.com>

XIV Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación- 2004 (AMCE-AMSE-WAER)
Fecha: mayo 10 - 14
Lugar: Santiago de Chile, Chile
Organiza: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica
e-mail: lmartinez@tajamar.cl y marianela@tajamar.cl
<http://www.amcecongreso2004.cl/bienvenida.htm>

Conferencia Internacional de Aprendizaje Basado en Problemas
Fecha: junio 13 - 19
Lugar: Cancún, Quintana Roo, México
Organiza: Campus Estado de México del Tec de Monterrey
e-mail: pbl2004.cem@servicios.itesm.mx
<http://www.cem.itesm.mx/pbl2004/>

CONGRESOS 2005

International Congress for School Effectiveness and Improvement
Fecha: enero 2 - 5
Lugar: Barcelona, España
Organiza: Universidad de Barcelona
<http://barcelona-icsei2005.org>

EL EFECTO DE LOS COMPUTADORES SOBRE LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES: UN META-ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS ENTRE 1992 Y 2002.

Por: Alicia Josefina Aldaba Corral

Por: Arnie Goldberg, Michael Rusell Y Abigail Cook

EDUTEKA se complace en presentar la traducción de los apartes que encontramos más interesantes del Meta-Análisis: "El efecto de los computadores sobre la escritura de los estudiantes" el cual fue publicado en febrero de 2003. El estudio completo, al igual que las referencias, puede encontrarlos en el sitio Web de The Journal of Technology, Learning and Assessment (JTLA):

Como se describe abajo con mayor detalle, el estudio que aquí se presenta hace uso de las técnicas de meta-análisis, generalmente empleadas en los campos de la medicina y la economía, para integrar los hallazgos de estudios realizados entre los años 1992 y 2002. Esta síntesis de investigaciones permite que los educadores, administradores, generadores de políticas y otros, aprovechen mejor los hallazgos más recientes sobre el impacto del procesador de texto sobre el proceso de escritura de los estudiantes.

El procesador de texto y la escritura de los estudiantes.

En las últimas dos décadas, más de 200 estudios han examinado el impacto del procesador de texto sobre el proceso de escritura de los estudiantes. Sin embargo, más de la mitad de esos estudios se realizaron con anterioridad a la disponibilidad y uso en gran escala de los actuales procesadores de texto controlados por menús. Además, estos primeros estudios se enfocaron en estudiantes que, por lo general, estaban menos acostumbrados a trabajar con tecnologías de computador que lo que están los estudiantes actuales.

A pesar de estos obstáculos, las síntesis de las primeras investigaciones proporcionan alguna evidencia de efectos positivos. Por ejemplo, de la revisión de estudios cualitativos sobre el

uso del procesador de texto y la escritura en las clases de educación básica (primaria) realizada por Cochran-Smith en 1991, salieron algunos hallazgos importantes. Entre éstos hallazgos, ella encontró que los estudiantes de todas las edades tenían una actitud positiva hacia el uso del procesador de texto y eran capaces de dominar estrategias de teclado para utilizarlas en actividades de escritura apropiadas para la edad. Encontró también Cochran-Smith, que los estudiantes que utilizaban el procesador de texto pasaban una mayor cantidad de tiempo escribiendo y producían escritos ligeramente más largos, más ordenados y técnicamente más libres de errores que cuando hacían uso de lápiz y papel. Por otro lado, esta revisión de literatura también indicó que el uso del procesador de texto por sí mismo, no tenía un impacto general sobre la calidad de los escritos de los estudiantes.

Sin embargo, otras investigaciones previas, como la de Bangert-Drowns (1993), un meta-análisis cuantitativo de 28 estudios individuales que cobijaban desde niveles de educación primaria hasta niveles de post-secundaria, indicó que el uso del procesador de texto contribuía a una mejoría modesta aunque consistente en la calidad de la escritura de los estudiantes. Dos tercios aproximadamente de los resultados de los 28 estudios, favorecía el uso del procesador de texto en comparación al texto escrito a mano.

En general, la investigación sobre los procesadores de texto y la escritura de los estudiantes, realizada durante los años 1980s y 1990s, sugiere muchas maneras con las cuáles redactar en un computador puede ayudar a los estudiantes a producir un mejor trabajo. Aunque gran parte de esta investigación se realizó antes de que existiera un gran número de computadores en las

escuelas, hay estudios formales que manifiestan que al escribir en un computador los estudiantes tienden a producir mayor cantidad de texto y a efectuar más revisiones.

A lo largo de los años 1990s, la tecnología se ha desarrollado y continúa desarrollándose a un ritmo sorprendente. Las tecnologías para el procesamiento de texto se han vuelto más fáciles de utilizar y ya no son exclusivas del salón de clase, la novedad que alguna vez fueron. Las revistas académicas están repletas de una nueva generación de estudios que examina el impacto de los procesadores de texto sobre la escritura. Los estudios que comparan el trabajo que los estudiantes produjeron en un computador con el que produjeron sobre papel, encuentran que para algunos grupos de estudiantes redactar en el computador también tiene un efecto positivo sobre la calidad de su escritura. Este efecto positivo es mayor en estudiantes con discapacidades de aprendizaje, estudiantes de primeros grados o primaria, y estudiantes universitarios. Adicionalmente, cuando se aplica el cumplimiento de metas curriculares, la tecnología ofrece enfoques alternativos para mantener el interés de los estudiantes, desarrollar sus conocimientos y destrezas, y a la vez proporcionar materiales suplementarios que los maestros pueden emplear para ampliar el aprendizaje de los estudiantes. Aunque la síntesis de investigaciones anteriores revela sólo tendencias modestas, los estudios individuales de esa época han mostrado que escribir usando un computador puede aumentar la extensión del texto escrito y la cantidad de edición realizada por los estudiantes en ellos, lo que a su vez lleva a una escritura de mejor calidad.

TEMAS DE INTERÉS

¿QUÉ ES EL ERIC? Y ¿CÓMO SE UTILIZA?

Por: Luis Manuel Martínez Hernández

ERIC es el banco de datos más importante para material relacionado con educación. Es producido por el Centro de Información de Recursos Educativo (CIREF); es una organización gubernamental de los Estados Unidos de Norteamérica. La cobertura del banco de datos es internacional e incluye material desde el año de 1966 hasta el 2003.

Existen dos tipos de archivos en ERIC; estos se indican en 2 campos: el AN (Número de Acceso) y FI (Archivo Fuente). tienen las siglas de EJ para periódicos de ERIC o ED para los documentos de ERIC. Ellos indican lo siguiente:

EJ - éstas son referencias a artículos publicados en periódicos.

ED - éstas son referencias a los documentos de ERIC e incluyen recursos como papeles de la conferencia, maestro guía y manuales del plan de estudios. La biblioteca no tiene el texto completo de los documentos, sin embargo, se pueden obtener de la Biblioteca Nacional poniendo un correo.

Para acceder a ERIC, seleccione [Library Home Page](#) y haga click en el botón de [Databases](#) (el botón que se encuentra a la izquierda de la barra). ERIC se puede seleccionar por asunto ([Social Sciences](#)) o por título ([E](#)).

-
- The ERIC Database 1992-2001/09
- The ERIC Database 1982-1991
- The ERIC Database 1966-1981

Usted necesitará seleccionar la época en la que le gustaría investigar.

Haga clic en el cuadro de selección de la izquierda (checkbox) al lado del rango de años que usted desea investigar:

Pulse el botón Iniciar Búsqueda (Star Searching)

¿Cómo puedo decidir qué estoy buscando?

Cuando usted empieza su localización, es importante desarrollar una estrategia de búsqueda. Los pasos que se listan a continuación le ayudarán a convertir su tema en una forma de buscar que ERIC entienda:

1. Resuma el tema

¿Qué información desea encontrar? Clarifique y resuma su tema de la búsqueda tan preciso como le sea posible.

Por ejemplo, yo quiero encontrar artículos para "mejorar la motivación por leer".

2. Identifique los conceptos principales

Resalte los conceptos importantes dentro de su tema de la búsqueda.

Por ejemplo, mejorando **motiación** por leer.

3. Seleccione los términos

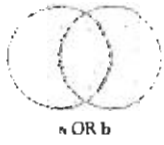
Liste todos los términos que pueden usarse para referirse a sus conceptos. Los términos de la búsqueda pueden ser palabras solas o frases cortas. Algunos de los aspectos que se deben de considerar cuando se seleccionen los temas son:

- ❖ Posibles sinónimos o términos relacionados (por ejemplo: términos alternativos para la motivación como son actitud, interés, incentivo etc.)
- ❖ Variaciones de deletreado (tener en cuenta que ERIC utiliza ortografía norteamericana)
- ❖ Variaciones de una palabra (por ejemplo: leyó, lectura y lee)
- ❖ Síglas (por ejemplo: GOB, Gobierno, ISSSTE, Instituto de Seguridad y Servicios para los Trabajadores del Estado. La mejor forma de encontrar buenos resultados es teclear la palabra entera, no la abreviación)

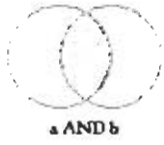
El truncar es una técnica muy socorrida para evitar escribir todas las variantes que existen de un término que se esté buscando. Puede utilizar caracteres comodines como los que se utilizan en Windows para buscar un archivo (si tiene dudas, consulte el libro PC y WINDOWS, publicado por la Universidad Pedagógica de Durango.) El carácter comodín es el asterisco (*) con éste usted puede encontrar todas las variantes de un término; por ejemplo, si usted escribe: aprend*, usted se estará refiriendo a los términos aprender, aprendizaje, aprendizajes, aprendí, aprendió, aprendices, etc.

4. Combine los términos

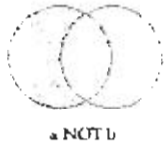
Usted necesitará usar "conectores" especiales para decirle a ERIC cómo combinar sus términos de la búsqueda. Estos "conectores" especiales se llaman Operadores de Booleanos. Existen tres Operadores de Booleanos: y (and), o (or), no (not). Dependiendo del operador que escoja son los resultados que usted obtendrá en su búsqueda.



OR Recupera todos los archivos que contienen uno o ambos términos.



AND Recupera todos los archivos que contienen ambos términos.



NOT Elimina un término

Por ejemplo:

virtual or educación computarizada, encontrarán archivos que mencionan cualquier término.

virtual and educación computarizada, encontrarán todos los archivos que contienen ambos términos juntos en cada registro.

virtual not educación computarizada, encontrarán todos los archivos que contienen virtual pero ningún archivo mencionarán a educación computarizada.

TEMAS DE INTERÉS

FORMATOS DE CITAS TEXTUALES, BIBLIOGRAFÍA Y DE REVISTAS SEGÚN LAS AMERICANA PSICOLOGY (APA)

CITAS TEXTUALES

Por Luis Manuel Martínez Hernández

Citas textuales menores de 40 palabras: se entrecomilla la cita.

Citas textuales de más de 40 palabras: se ponen en párrafo aparte, sin comillas, la primera línea va sin sangría, en su lugar se deja al párrafo una sangría del lado izquierdo de ½ centímetro. Las citas se escriben al mismo espaciado del párrafo que el texto normal. La primera línea de la cita textual no lleva ninguna sangría adicional.

Use tres puntos suspensivos (sin poner entre paréntesis) dentro de una cita para indicar que se ha omitido material de la oración original. Use cuatro puntos suspensivos (sin poner entre paréntesis) para indicar cualquier omisión entre dos oraciones de la fuente original. No se usen los puntos suspensivos al principio ni al final de una cita, aún en caso de que se haya omitido material.

Utilice corchetes [], no paréntesis, para incluir agregados o explicaciones de usted.

Citas indirectas y sumarios: son citas específicas o generales de ideas o datos de una fuente pero descritas con nuestras propias palabras. Deben ser fieles al sentido, idea y contexto originales.

Identificación de la fuente: antes o después de cualquier tipo de cita, se debe incluir el apellido o apellidos del autor o autores, el año en que se publicó la obra donde encontramos la información y la página o páginas donde aparece la cita directa o indirecta (en el caso de sumarios se omite la página). Por ejemplo: (Díaz Barriga, 1996, p. 8)

La sintaxis es la siguiente: después del apellido sigue una coma, luego un espacio, luego el año, luego coma, luego espacio, luego p. (en caso de una página) o pp. (en caso de dos o más páginas). No se debe incluir el nombre propio de los autores ni el nombre de la obra citada.

Si incorporamos el apellido del autor en nuestra redacción, entonces se omite del paréntesis, dejando el resto de los elementos. Por ejemplo:

De acuerdo con Díaz Barriga (1996, p. 8)...

En el formato de la APA no se utilizan los recursos de *ibid.*, *ibidem.*, *op. cit.*, etc. Cuando se requiera repetir la identificación de una fuente, volver a señalar el año y la página de la obra referenciada, o solamente la página en caso de que sea una nueva cita de la última obra

mencionada. Es importante resaltar que tampoco se utilizan las notas de pie de página (footnotes) para indicar la referencia bibliográfica; solamente se podrán utilizar para proporcionar aclaraciones (y en el original éstas deberán aparecer al final del artículo, en hoja aparte).

Referencias

La sección de bibliografía o referencias bibliográficas se coloca hasta el final del artículo, tesis, tesina, etc. y se deben ordenar alfabéticamente solo las obras citadas en el texto (no se debe incluir bibliografía consultada pero no mencionada).

Las referencias deben ir a doble espacio con sangría de ½ centímetro en el primer renglón de cada una de ellas (al publicarse en su forma definitiva aparecerán al contrario).

Libros

Eckstein, Robert. (2001). Using Samba (1a. ed.). USA: Oreylli.

Ciespal. (1967). Dos semanas en la prensa de América Latina. Quito, Ecuador: Autor.

Capítulos de libros:

Bailey, J. (1989). México en los medios de comunicación estadounidenses. En J. Coatsworth y C. Rico (Eds.), Imágenes de México en Estados Unidos (pp. 37-78). México: Fondo de Cultura Económica.

Cooper, A. (1984). Comparative study of Third World elite newspapers. En R. L. Stevenson y D. L. Shaw (Eds.), Foreign news and the New World Information Order (pp. 106-116). Ames, Iowa: The Iowa State University Press.

Artículos en revistas académicas (journals)

En revistas cuya numeración es progresiva en las diferentes ediciones que componen un volumen, se pone solamente el número de este último (en caracteres arábigos):

Biltreyest, D. (1992). Language and culture as ultimate barriers? an analysis of the circulation, consumption and popularity of fiction in small European countries. European Journal of Communication, 7, 517-540.

En revistas cuya numeración inicia con la página 1 en cada uno de los números que

componen un volumen, agregar el número del ejemplar entre paréntesis después de señalar el volumen:

Navia Antezana, C. (2003). La cultura del gusto como punto de enlace entre la producción de los medios masivos de comunicación y el proceso de recepción un enfoque educativo. Revista Investigación Educativa Duranguense, 1 (1), 34-39.

En revistas donde no se señala el volumen, pero sí el número del ejemplar, poner éste entre paréntesis:

Pérez, M. (1997). El caso de los balseros cubanos desde la óptica del periódico El Norte de Monterrey. Revista de Humanidades, (2), 191-212.

En ediciones dobles de revistas sin volumen seguir el siguiente ejemplo:

Trejo Delarbre, R. (1995/96). Prensa y gobierno: las relaciones perversas. Comunicación y Sociedad, (25/26), 35-56.

Tesis de Maestría

De la Garza, Y. (1996). Patrones de exposición y preferencias programáticas de los jóvenes de preparatoria de Monterrey y su área conurbada. Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México.

Revistas no académicas y de divulgación

A diferencia de las revistas académicas, para las que sólo se reporta el año de edición y no los meses, en las revistas comerciales o de divulgación se incluye el mes (en caso de periodicidad mensual) y el día (en caso de revistas quincenales, semanales o de periódicos diarios). En estas revistas el año equivale al volumen y se consigna de la misma manera ya vista. El número de la página o páginas se trata igual que en las referencias anteriores, excepto en el caso de diarios, donde se debe incluir las abreviaturas p. o pp. antes de la numeración (que a su vez incluye la letra en mayúscula de la sección en que se encuentra el artículo referenciado).

Si se señala el autor del artículo, seguir este ejemplo:

Carro, N. (1991, mayo). 1990: un año de cine. Dicine, 8, 2-5.

Cuando se omite el autor del artículo se inicia con el nombre del artículo:

Inversión Blockbuster. (1995, julio). Adcebra, 6, 10.

Se creará la nueva autopista Durango-Mazatlán. (2000, Octubre 15). El Sol de Durango, pp. A7, A12.

Reseñas de libros y revistas

González, L. (1997). La teoría literaria a fin de siglo [Reseña del libro La teoría literaria contemporánea]. Revista de Humanidades, (2), 243-248.

Corliss, R. (1992, abril 13). Critic picks slick flick pic [Reseña de la película The player]. Time, 139, 70.

Mensajes de e-mail y grupos de discusión

Tratar igual que "Comunicación personal". Se cita sólo dentro del texto y no se pone en la bibliografía. Ejemplo:

Existen actualmente alrededor de 130 escuelas de comunicación en el país (R. Fuentes, comunicación personal, 15 de febrero de 1998).

Revista académica en la WWW

Fecha: usar la que aparezca en la página o sitio (si está fechada). En caso contrario, usar la fecha en que se consultó.

López, J. R. (1997). Tecnologías de comunicación e identidad: Interfaz, metáfora y virtualidad. Razón y Palabra [Revista electrónica], 2 (7). Disponible en: <http://www.ilce.edu.mx/docs/publicaciones/>

Sitios no académicos en la WWW sin autor

DIRECTV Questions & Answers (1997, octubre). Disponible en: <http://www.directv.com/>

Cd Rom

Corliss, R. (1992, septiembre 21). Sleepwalking into a mess [Reseña de la película Husbands and wives] [CD Rom]. Time Almanac. Washington, DC: Compact Publishing Inc.

Resúmenes (abstracts)

Todos los artículos deben incluir un resumen que:

- Sea breve (350 palabras máximo)
- Explique los objetivos principales del estudio
- Describa la metodología empleada
- Señale los principales resultados
- Discuta la conclusión o conclusiones principales

El resumen deberá permitir a los lectores identificar los conceptos clave.

TIPS INFORMÁTICOS

PAGINACIÓN EN WORD

Por: Aracely Barraza Flores

Cuando creamos un documento, Word numera correlativamente las páginas para poder referenciarlas, ese número es el que aparece en la parte izquierda de la barra de estado, pero este número de página no aparece en el documento.

Si queremos que los números de página aparezcan en nuestro documento cuando lo imprimamos deberemos insertarlos de una de las dos formas posibles: Mediante el menú *Insertar* o mediante los *Encabezados y pies de página*.

Para insertar números de página debemos ir al menú **Insertar, Números de página...** y aparecerá una pantalla como esta.

Posición. En este campo debemos elegir si queremos que los números de página aparezcan en la parte superior o inferior de la página.

Alineación. En este campo elegiremos entre las cinco que se nos muestran cuando hacemos clic en el botón del triángulo, como vemos en esta imagen. En la zona de la derecha podemos ver en Vista previa cómo quedan alineados los números de página en cada caso. El pequeño cuadrado representa la posición del número de página.

Si nuestro documento se va a imprimir en una sola cara de la hoja de papel es conveniente elegir entre la alineación *Izquierda*, *Centro* o *Derecha*, mientras que si vamos a imprimir a dos caras para encuadernarlo como un libro conviene elegir entre *Interior* y *Exterior*. La más utilizada es la *Exterior*, como vemos en la imagen, en las páginas impares el número de página se imprime a la izquierda y en las páginas pares se imprime a la derecha.

Número en la primera página. Si dejamos sin marcar esta casilla no se imprimirá el número de página en la primera hoja. Esta opción está pensada para cuando la primera página será la portada del documento y no conviene que aparezca el número de la página.

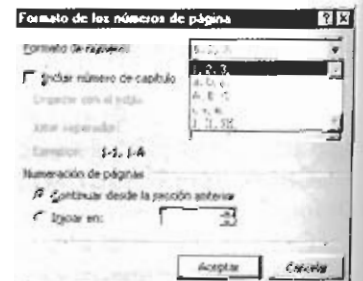
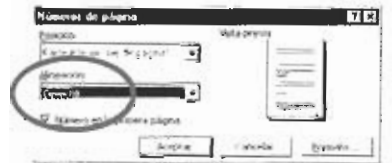
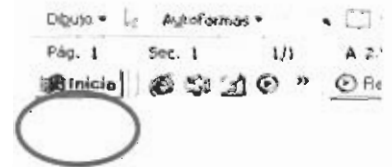
Formato. Este botón permite elegir el formato de los números de página. Al hacer clic sobre el triángulo del campo *Formato* de número se despliega una lista como la que vemos en esta imagen para que seleccionemos el formato que más nos guste.

Tenemos dos alternativas para indicar en qué número empezará la numeración de las páginas:

- 1.- Continuar desde la sección anterior (o empezar desde uno, si ésta es la primera sección).
- 2.- Iniciar en el número que especifiquemos en el campo de al lado.

Si tenemos estructurado nuestro documento en capítulos, también podemos incluir el número del capítulo junto con el de la página,

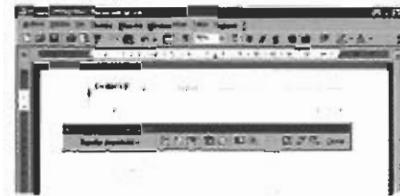
Universidad Pedagógica de Durango 24



Un **encabezado** es un **texto** que **se insertará automáticamente al principio de cada página**, como por ejemplo el título del trabajo o artículo que se está escribiendo, el autor, la fecha,...

El **pie de página** tiene la misma funcionalidad, pero se imprime al final de la página, y suele contener los números de página.

Para crear o modificar encabezados o pies debemos ir al menú **Ver**, y hacer clic en **Encabezado y pie de página...** aparecerá una pantalla como esta. Para poder ver los encabezados y pies de página hay que estar en el modo vista de *Diseño de impresión*. Si hacemos doble clic sobre un encabezado o pie existente también se abrirá esta pantalla.



Observar como ha aparecido un recuadro punteado con el rótulo *Encabezado*, el cursor se ha situado dentro, y también se ha abierto la ventana flotante *Encabezado y pie de página* que contiene los iconos con todas las opciones disponibles.

Ahora podemos **teclear el encabezado dentro del cuadro punteado** y, si lo creemos conveniente, insertar números de página, fecha, mediante los iconos de la ventana flotante como vamos a ver a continuación. Una vez hayamos acabado de editar el encabezado o pie de página finalizaremos haciendo clic en el botón **Cerrar**, a la derecha de la ventana.

Barra de herramientas *Encabezado y pie de página*. Vamos a ver los botones más importantes de esta barra.

Insertar Autotexto. Al hacer clic se abre una lista desplegable con los autotextos disponibles. Elegir uno de ellos haciendo clic sobre él.

- Insertar número de página.
- Insertar número total de páginas del documento. Es decir, inserta el número de la última página del documento.
- Formato del número de página. Se abrirá la ventana que ya hemos visto en el punto anterior que permite elegir el formato del número de página.
- Inserta la fecha del día en formato día/mes/año.
- Inserta la hora actual en formato hora:minuto
- Configurar página. Se abre la ventana para configurar la página que hemos visto al principio de este tema.
- Mediante este botón podemos pasar del encabezado al pie de página y viceversa.
- Con estos botones pasamos al anterior o siguiente encabezado o pie de página.

Cerrar. Al hacer clic en este botón salimos del encabezado o pie de página.



DIPLOMADO EN GESTIÓN EDUCATIVA PARA DIRECTIV@S DE EDUCACIÓN BÁSICA

Este Diplomado forma parte de la estrategia institucional encaminada al fortalecimiento de las escuelas públicas de Educación Básica, por medio del diseño y desarrollo de proyectos orientados al mejoramiento de los procesos y prácticas educativas, así como de la formación de los cuerpos directivos y

técnico-pedagógicos comprometidos con el análisis y aplicación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y con programas inscritos dentro del marco de la nueva gestión educativa.

Al término del Diplomado se pretende que las y los participantes alcancen los siguientes objetivos:

1. Caracterizar la función directiva y su participación en la gestión para el cambio educativo a partir de una reflexión colectiva organizada, tanto en términos retrospectivos como prospectivos.
2. Elaborar un diagnóstico educativo de su centro de trabajo, a través de la reflexión colectiva, con el apoyo de referentes teóricometodológicos, propios del campo de la gestión educativa.
3. Diseñar, en coordinación con la comunidad escolar, un proyecto educativo, a partir de la reflexión y recuperación de distintos referentes teóricos y metodológicos, para la solución de la problemática detectada.
4. Analizar, junto con la comunidad escolar en donde labora, los procesos de implementación, evaluación y seguimiento del proyecto educativo.
5. Ubicar, en conjunción con el colectivo escolar participante en el proyecto, las tareas de la gestión y de la formación en el contexto de los cambios y tendencias presentes y futuros, en su centro de trabajo y en el sistema educativo en general.

MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
UNIDAD I Las experiencias de la función directiva.	UNIDAD I Integración del equipo de trabajo.	UNIDAD I Importancia de la planeación en el desarrollo escolar.	UNIDAD I Implementación del proyecto.	UNIDAD I Condiciones de la educación básica en México y América Latina
UNIDAD II Retos y desafíos de la función directiva actual.	UNIDAD II Planeación diseño para el diagnóstico.	UNIDAD II Planeación y diseño del proyecto educativo.	UNIDAD II Seguimiento y evaluación	UNIDAD II Tendencias y orientaciones para mejorar la educación.
UNIDAD III Las expectativas de la gestión para el cambio.	UNIDAD III Desarrollo del Diagnóstico.			UNIDAD III Las principales reformas en América Latina y en México.
				UNIDAD IV El directivo y las reformas educativas

Duración: 240 horas; distribuidas en 140 horas presenciales y 100 horas prácticas.

Inicio de Actividades: 23 de Enero del 2004.

Formas de Trabajo:

La estrategia metodológica que se empleará para lograr los objetivos del Diplomado será la investigación - acción participativa.

A partir de la reflexión - acción colectiva, se construirá el entorno de la cotidianidad escolar de cada participante, para intervenir en este, mediante la construcción, aplicación, evaluación y seguimiento de un proyecto educativo alternativo.

Se trabajará en forma de seminario - taller, con el propósito de desarrollar las capacidades individuales y como equipo de trabajo de los

participantes en el Diplomado.

Se organizarán actividades en el aula, a través de sesiones de trabajo que propicien acciones en equipo para la apropiación colectiva del conocimiento.

Costo: \$2,500.00, que se cubrirán al momento de inscribirse.

Inscripciones: Los interesados deberán presentar original y dos copias de los siguientes documentos:

Título o certificado del último grado de estudios.

Carta de exposición de motivos para cursar el Diplomado (dos cuartillas máximo).

Dos fotografías tamaño infantil.

Llenado de la solicitud de inscripción.

Fecha límite de inscripción: 13 de diciembre de 2003. Informes: Universidad Pedagógica de Durango. Favor de presentarse en días hábiles de 8:00 a 15:00 hrs y de 16:00 a 20:00 hrs en la propia Universidad. Avenida 16 de Septiembre No. 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo. Teléfono y fax 812-52-09 y 811-90-88 Correo electrónico: upddgo@prodigy.net.mx

PUBLICACIONES A LA VENTA

Antologías de la licenciatura en educación plan 1985

Línea psicopedagógica

En la Licenciatura en Educación, Plan 1985, existen varias líneas de formación, una de ellas es la Psicopedagógica, la cual considera que lo importante es la práctica docente del sujeto; lo que puedo cambiar es mi propia práctica. Si deseo conocer mi propia práctica docente y como cambiarla, necesito tener elementos teórico-metodológicos para conceptualizar, reconceptualizar y hacer crítica mi propia práctica.

Son 3 líneas de acción las que se pueden observar:

- Disciplinarias (matemáticas, español, sociales, etc.)
- Didáctica (tipos de enseñanza y medios para la enseñanza)
- Curricular (la práctica del docente siempre se ve inmersa en un plan de estudios)

Para poder llevar a cabo el estudio de esta línea las antologías incluyen autores como:

*Cesar Cool *Díaz Barriga *Oteen Hause *Piaget *Vygotski *Ausubell *Brunner *Bloome



PRECIOS

PEDAGOGÍA: LA PRÁCTICA DOCENTE (Antología)	PP. 122	Costo \$ 5.00
Guía de trabajo	PP. 77	Costo \$ 3.00
GRUPO ESCOLAR (Antología)	PP. 244	Costo \$ 5.00
Guía de trabajo	PP. 76	Costo \$ 3.00
TEORÍAS DEL APRENDIZAJE (Antología)	PP. 448	Costo \$10.00
Guía de trabajo	PP. 144	Costo \$ 5.00
DESARROLLO DEL NIÑO Y APRENDIZAJE ESCOLAR (Antología)	PP. 366	Costo \$10.00
Guía de trabajo	PP. 89	Costo \$ 5.00
PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES (Antología)	PP. 290	Costo \$10.00
Guía de trabajo	PP. 68	Costo \$ 5.00
MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA (Antología)	PP. 321	Costo \$10.00
Guía de trabajo	PP. 97	Costo \$ 5.00
EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE (Antología)	PP. 335	Costo \$15.00
Guía de trabajo	PP. 121	Costo \$10.00
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE (Antología)	PP. 223	Costo \$25.00
Guía de trabajo	PP. 87	Costo \$25.00

**“CUADERNOS INFORMÁTICOS”
EDITADOS POR
LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO**



PC Y WINDOWS

- Conocimiento de los componentes
- Manejo de Windows
- Resolución de problemas
- Búsqueda de archivos
- Organización de la información

WORD

- Combinación de correspondencia
- Funciones matemáticas en tablas
- Inserción de imágenes
- Configuración de documento

EXCEL

- Funciones
- Gráficos
- Macros
- Programación
- Aplicaciones estadísticas, económicos, etc
- Creación de programas

Si quieres que tu trabajo tenga una presentación profesional la computadora te ofrece herramientas para hacerlo

CONSULTA LOS CUADERNOS INFORMÁTICOS

Costo de Recuperación

PC y Windows	\$ 30.00
Word	\$ 50.00
Excel	\$ 75.00

Próximamente

PowerPoint y mapas mentales
Internet

SE ENCUENTRAN A LA VENTA EN

Av. 16 de septiembre # 132 Col. Silvestre Dorador c.p. 37000.

Tel-Fax (618)8-12-52-09 y (618)8-11-90-88

Durango, Dgo., Mex.