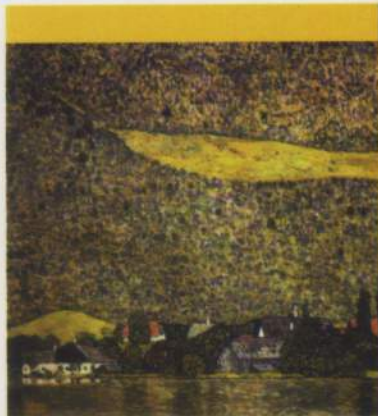




APERTURA

NUMERO ESPECIAL X Encuentro Internacional de Educación a Distancia

INNOVa



INVESTIGAR PARA INNOVAR

Presentación

En INNOVA vemos con gran satisfacción la manera como se ha desarrollado y consolidado la investigación dedicada a los procesos y la trascendencia de las modalidades educativas no convencionales y las tecnologías para el aprendizaje, por ello, se dedica este número especial a esta importante función. La investigación en este nuevo campo, es tarea difícil e indispensable, hasta ahora se había desarrollado muy poco pero, estamos ciertos de que ya no se puede prescindir en la toma de decisiones en los proyectos educativos que buscan caminos alternos y que, muchas veces, surgen empíricamente sin tomar en cuenta las experiencias previas que, además, en pocos casos ha tenido un seguimiento, o se han sistematizado procesos y resultados que necesitan ser difundidos y compartidos en las instituciones educativas.

El valor de este esfuerzo académico se acrecenta por su carácter pionero, pues la investigación en este campo, además de incipiente, se hacía de manera aislada y no ha recibido la debida atención y apoyo por parte de las instituciones y programas oficiales y oficiosos dedicados a la investigación, cuyos intereses prioritarios están más centrados en la educación tradicional que en la búsqueda de nuevas opciones.

Si, en verdad es un campo nuevo, lo que tal vez le de la debilidad propia de un recién nacido, pero también la oportunidad de no cargar con un pasado y con él los esquemas burocráticos que caracterizan a la investigación educativa tradicional.

La red de investigadores en educación a distancia que ha surgido, en el marco de estos programas, puede ser motivación para otras redes académicas, de ahí la intención de presentar los avances de estos estudios, como un detonador para quienes están dedicados a esta área académica y, así, ofrecerles un espacio de análisis y reflexión a quienes deseen contribuir con nosotros los resultados de sus investigaciones.

Manuel Moreno Castañeda

Este número se ha estructurado en torno a la INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA y la formación de profesionales para la atención de modalidades educativas no convencionales.

Se presenta una compilación de algunos productos generados en el espacio de investigación de INNOVA en la Universidad de Guadalajara, así como resúmenes de proyectos integrados en el Seminario de Investigación en Educación a Distancia y Tecnologías para el aprendizaje durante el 2001.

Los artículos se han producido en diferentes momentos entre 1999 y 2001 y representan la sistematización de distintos tipos de experiencia, conservando como núcleo el impulso de la investigación en educación a distancia a través de varias estrategias en el ámbito institucional e interinstitucional.

No se ha pretendido integrar un estado de la cuestión en torno a este campo de interés, se está muy lejos de ello dado que la reflexión se centra en una cantidad limitada de proyectos con diversos grados de avance.

Lo que tal vez pueda considerarse interesante es el análisis de la forma como en diferentes espacios se promueve la investigación sobre la educación a distancia y los criterios que pueden proponerse para la reflexión sobre este campo.

El documento es una invitación a la discusión sobre una mirada a un campo en construcción, con el fin de incorporar un debate académico que enriquezca el trabajo de los interesados en el quehacer investigativo.

Ma. Elena Chan Núñez

EL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE

María Elena Chan Núñez

El propósito para la organización de un Seminario de Investigación sobre Educación a Distancia y Tecnologías para el aprendizaje, con participación interinstitucional, ha sido el de abrir un espacio de intercambio de experiencias de investigación sobre modalidades educativas innovadoras.

La conformación de una red de investigadores para la colaboración y difusión de los avances de investigación es una acción que permitirá expresar posiciones frente a la innovación educativa, y contribuir a la formación de la opinión académica y pública respecto a los rumbos que han de tomar las innovaciones en el futuro.

En la primera sesión del Seminario realizada en la ciudad de Guadalajara a mediados del 2000, se presentaron doce proyectos de investigación de muy diversa índole, la mayoría de investigadores locales y con la participación de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

El equipo de trabajo del área de Impacto y seguimiento de las modalidades no convencionales de Innova¹, con base en la lectura de dichos proyectos, generó una propuesta de criterios para el análisis de lo que se produce en EDUCACIÓN A DISTANCIA, como campo de investigación.

Este primer ejercicio, representó un acercamiento a una muestra muy pequeña y no necesariamente representativa de los trabajos de investigación en el campo, aún con esa limitación cuantitativa, el análisis muestra algunas rutas de reflexión para la observación del estado de constitución del campo de investigación al que hacemos referencia.

Las categorías han sido útiles para la comprensión del tipo de proyectos que se presentaron en las siguientes sesiones del Seminario realizadas respectivamente en marzo y agosto de 2001, y en el que se integraron más investigadores, y se logró un trabajo colaborativo estrecho, particularmente con el Centro Universitario de la Costa, de la misma Universidad de Guadalajara, para organizar la segunda sesión, y con la Universidad Autónoma de Sinaloa, para la tercera.

Se plantean a continuación las nociones centrales en la discusión de cada Sesión y las tareas derivadas para el grupo de trabajo.



¹ Coordinación General para la Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara.

PRIMERA SESIÓN/ JUNIO 2000

Como resultado de la presentación de los proyectos, se generó una primera pregunta:

¿Para qué se investiga en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje?

Las respuestas a esta pregunta pueden ser muy variadas. Analizando los trabajos presentados tenemos los siguientes propósitos explícitos:

- Para aplicaciones concretas a nivel institucional y para orientación de políticas en relación a la implantación de modalidades y apropiación tecnológica.
- Para el mejoramiento de programas específicos y para divulgación de estrategias y modelos aplicables en otros programas.
- Para posicionar axiológicamente e ir generando o fortaleciendo paradigmas respecto a las modalidades.
- Para desarrollar teoría que pueda orientar las prácticas desde principios y fundamentos multidisciplinarios.

Un tema central que se llevó a la mesa de discusión fue el de la CALIDAD.

Esta preocupación por la Calidad ha motivado la reflexión respecto a los paradigmas, pues hablar de Calidad, lleva implícitamente a la necesidad de diferenciar los distintos componentes de los sistemas educativos a distancia o con uso de tecnologías, para encontrar los niveles de acercamiento a ideales o propósitos educativos parámetro.

Más allá de los aspectos compartidos relativos a los modelos curriculares, tecnologías aplicadas y estadística respecto al ingreso y permanencia de los estudiantes, así como conceptos eje en las investigaciones tales como:

interacción, autogestión, la posibilidad de trabajar en torno a la calidad ha supuesto una exigencia mayor para clarificar las posturas axiológicas detrás de cada proyecto.

En este sentido, los miembros del Seminario identificaron algunas nociones que han aparecido como conceptos nodales en los proyectos:

Macroconceptos:

Conceptos que están presentes en todos los proyectos y requieren de mayor clarificación en su uso, incluso para denominar de una manera más precisa el campo de estudio del Seminario son los siguientes:

- > Educación a distancia
- > Educación abierta
- > Innovación educativa
- > Diseño instruccional
- > Virtualidad
- > Tecnologías para o de... Enseñanza, Aprendizaje, o bien de Enseñanza-aprendizaje.

SEGUNDA SESIÓN: Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.²

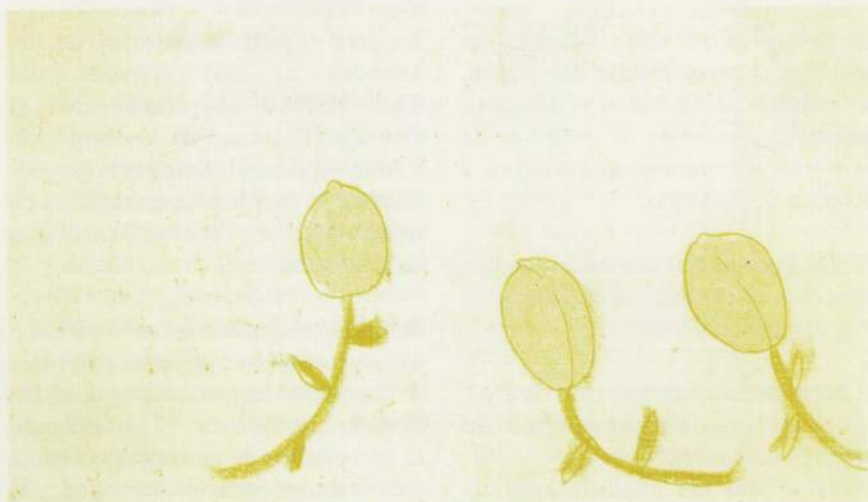
Para esta segunda sesión se integraron las siguientes instituciones a los trabajos del Seminario:

- Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Universidad Autónoma de Baja California
- Universidad de Guadalajara
- Universidad Nacional Autónoma de México
- Universidad Autónoma de Sinaloa

Se trabajaron dos temas centrales:

La conformación del campo de Investigación sobre Educación a distancia y Tecnologías para el aprendizaje. Para lo cual se contó con la participación del Doctor Raúl Fuentes Navarro³.

Para el reconocimiento de la constitución del campo, una primera consideración supone el que se diferencie campo profesional de campo de investigación. Es notoria la tendencia a la multiplicación de profesionales de la educación a distancia y de las tecnologías de aprendizaje. Profesionalización que no necesariamente ha implicado una formación especializada, pero sí un acercamiento a prácticas dentro de programas concretos. En estas aplicaciones se acumula un conocimiento de enorme valor, que sin embargo pocas veces es sistematizado y divulgado.



² Reunión realizada del 27 al 30 de marzo de 2001 en Puerto Vallarta Jalisco.

³ Profesor Investigador del Departamento de Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Autor de la obra: FUENTES (1998), La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México, ITESO, Universidad de Guadalajara.



En este sentido la importancia de la observación del estado de desarrollo del campo de investigación, supone el reconocernos como comunidad académica con finalidades, orientaciones y formas de trabajo, que tiene en las instituciones mayor o menor arraigo, y que se convierte o no en grupo de acción y no sólo de estrategias específicas dentro de programas.

Se trata de observar un campo en el que las preocupaciones de los investigadores, ya sean institucionales o individuales, se articulan en un mapa que nos muestra lo que se está considerando relevante, y lo que ya constituye camino andado para avanzar sobre él.

En la medida que esta comunidad no socializa el conocimiento que genera, los avances son más lentos, y cada nuevo proyecto de tesis o estudio de seguimiento parece que vuelve a inventar el hilo negro.

El Dr. Fuentes Navarro inició con una serie de cuestionamientos el diálogo con el grupo del Seminario:

¿Cuál es nuestro capital como campo?
 ¿Se tiene claro quiénes forman parte del campo y quiénes no?
 ¿Cuáles son las posibilidades de desarrollo del campo en el contexto nacional?

¿Cuál es nuestra competencia para el posicionamiento en el campo?
 ¿Cuáles son las condiciones para el desarrollo del campo?
 ¿Cómo se están articulando los marcos referenciales?

Propuso algunos puntos para la discusión en el marco del Seminario:

- ¿Cómo se construyen nuestros objetos de conocimiento?
- ¿Quiénes somos para hacernos esa pregunta?
- ¿Por qué debemos hacerlo?

El Seminario tendría como tarea central generar un proyecto común construyendo una agenda temática e institucionalizar el espacio.

En esta sesión se presentaron los avances en los Estados del Conocimiento auspiciados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, siendo la Dra. Rocío Amador Bautista⁴ la coordinadora los trabajos en torno a Medios y Nuevas Tecnologías en Educación.

Se realizó así mismo un taller en torno a Congruencia Interna de los proyectos de investigación conducido por el Dr. Rodolfo Uribe Iñiesta⁵. El cual permitió la apropiación de un lenguaje común para la discusión de los proyectos, y el señalamiento de algunos puntos críticos en el desarrollo de los mismos.

Entonces una pregunta obligada es de carácter axiológico y epistemológico a la vez:

¿Todos los que hacen e investigan en educación a distancia están orientados a un mismo tipo de proyecto educativo?

La obvia respuesta sería por supuesto que no...los enfoques son múltiples, la historia de esos enfoques lo es también. Entonces ¿desde qué paradigmas estamos desarrollando investigación? ¿Por qué consideramos problema de investigación determinado aspecto o elemento de un todo al que denominamos educación a distancia? ¿Por qué nos ubicamos dentro de la línea de tecnologías para el aprendizaje, o de aprendizaje con uso de tecnologías? Los matices en la enunciación de los problemas pueden ser variados, pero su observación no es trivial.

III. En el grupo de trabajo del seminario se ha discutido un aspecto que parece central para ubicar los cuestionamientos arriba señalados.

Algo que resalta es que según se haga el planteamiento de un objeto de investigación, las implicaciones para el enfoque de la problemática y por ende de las vías de teorización y derivaciones a aplicaciones serán distintas.

Para la tercera Sesión se acordó abordar dos de las temáticas que se observan como principal punto de articulación entre los proyectos integrados en el Seminario:

1. Los sujetos en la educación a distancia y ante las tecnologías para el aprendizaje

Problemáticas de interés común:

- Transformación en los estilos de relación educativa: pérdida del calor humano.
- Comunidades de aprendizaje
- Nociones a diferenciar: interacción, interactividad.

⁴ Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM

⁵ Investigador del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.

- Modelos en uso: constructivismo, tendencia a la consideración del diseño curricular por competencias.

2. Convergencias: Investigación en: información, comunicación, educación y soportes tecnológicos

Problemáticas de interés común:

- Tipos de Plataformas para los ambientes virtuales: comerciales, institucionales.
- Problemas inherentes al trabajo multidisciplinario.
- Interdiscursividad: teorías y conceptos de otros campos, y su aplicación en la investigación en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje.
- Problemáticas núcleo de convergencia entre investigadores de los diversos campos

Conforme el grupo del seminario ha avanzado en la clarificación de los grandes temas que se encuentran al centro de los proyectos individuales, se ha podido visualizar una agenda para la discusión con límites más precisos.

¿Cuál es el nexo que históricamente tienen nuestros propios proyectos respecto al origen del tipo de preguntas que nos ocupan?

La búsqueda de la calidad es una preocupación central en proyectos que se dirigen a afinar modelos, y que estarían abordando implícitamente el que no estamos hablando de la Educación a Distancia como un paradigma, sino de la ubicación en paradigmas más amplios, y a su vez de la observación en las prácticas institucionales de Educación a Distancia de paradigmas que tienen fuertes implicaciones en los modos como se conceptualiza y se dirige la innovación educativa.

No se trata de buscar una homogeneidad en los enfoques, sino estimular la discusión fundamentada sobre las diferencias, de modo que podamos hacer más nítida la ruta a seguir para la construcción del campo.

Hay varias tareas pendientes en el grupo que se tienen que concretar en los próximos meses, entre ellas destaca:

- La página Web del Seminario de Investigación para la continuidad de las discusiones de la agenda propuesta, y como espacio para compartir insumos informativos, avances en las investigaciones individuales y propuestas para el desarrollo de proyectos conjuntos.
- La integración de mayor número de personas e instituciones a la Red.
- La internacionalización de las participaciones.
- Integración de estudiantes de maestría de los Posgrados en el campo de la Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Sinaloa y de la Universidad de Guadalajara.

La Cuarta Sesión tendrá lugar dentro del X Encuentro Internacional de Educación a Distancia, y en este espacio se difundirá la estructura de la Quinta Sesión que se llevará a cabo en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM en mayo de 2002, siendo esta vez organizada conjuntamente por la UNAM y la Universidad de Guadalajara.

Se presentan en este mismo número de la revista Apertura los resúmenes

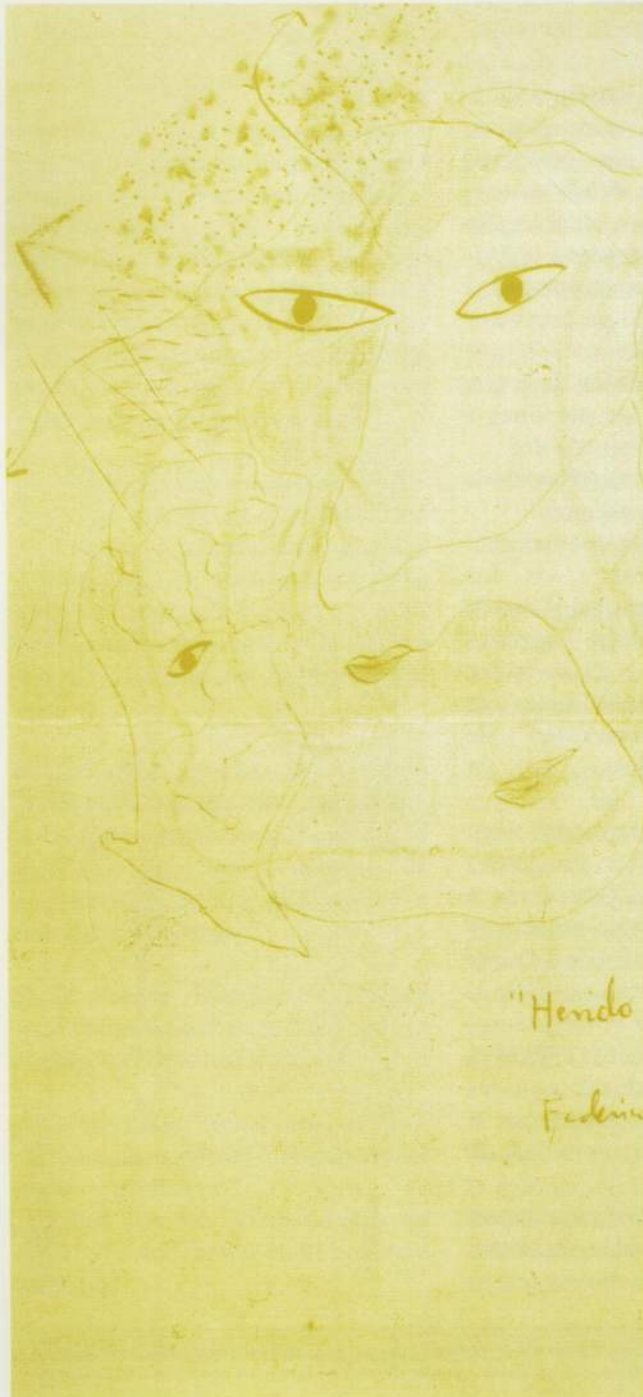
de proyectos que se han integrado hasta ahora en el Seminario.⁶



⁶ Para mayor información sobre el Seminario de Investigación en Educación a Distancia y Tecnologías para el aprendizaje pueden dirigirse a : innovaforo@yahoo.com

Resúmenes de algunos de los trabajos participantes en el

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE



INSTRUMENTACIÓN DE HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN PARA EDUCACIÓN EN LÍNEA

*Luna-Serrano J; Morán-Solares A; Morán-Solares E;
Corrado-Padilla E.*

Facultad de Ciencias, Universidad Autónoma de Baja California

Los avances en la Computación y las Telecomunicaciones han propiciado que la sociedad se enfrente paulatinamente a una nueva forma de realizar procesos cotidianos. Uno de estos cambios se refleja en los métodos de evaluación que se aplican actualmente dentro de la Educación superior. Para realizar una evaluación de conocimientos es necesario tomar en cuenta ciertos criterios (Millman *et al*, 1993), sin embargo lo primero y más importante es *definir el propósito principal* de la evaluación para así determinar de alguna forma qué es lo que queremos medir y qué tipo de evaluación necesitamos aplicar. Los diferentes tipos de evaluaciones existentes permiten medir diferentes características del evaluado tales como aptitudes, conocimientos, habilidades. Dos tipos de evaluaciones son la *Evaluación por Computadora (CT)* y la *Evaluación Adaptativa por Computadora (CAT)*. Las *Evaluaciones por computadora* han tomado un papel importante en la medición de habilidades y conocimientos de los individuos, se han convertido en una herramienta que es utilizada cada vez con mayor frecuencia. Es por esto, que la Facultad de Ciencias de la UABC propone un Banco de Reactivos de Evaluaciones Adaptativas (BREA) que permita evaluar el grado de conocimiento de los alumnos de las asignaturas de la licenciatura en ciencias computacionales. Además, esta herramienta pretende estimular el auto-aprendizaje, así como reafirmar los conocimientos del alumno por medio de la autoevaluaciones.

DESARROLLO DE UNA HERRAMIENTA UNIVERSIDAD VIRTUAL-UABC

*Luna- Serrano J; Meza-Kubo V ; Álvarez Xochihua O; Moran y
Solares A; * Luna- Serrano E.*

Facultad de Ciencias

**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*

Se está trabajando en el desarrollo de una herramienta propia para la impartición de cursos en línea, que brinde todas las

bondades de la herramienta adquirida por la UABC, otras existentes y además satisfaga requerimientos muy específicos de nuestra Universidad que permitan que la UABC pueda ofertarse con la modalidad de Universidad Virtual. Desarrollado una sólida cultura informática, donde la combinación adecuada de la tecnología de comunicación e información, replante la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario, basados en el aprendizaje para formar graduados que “aprendan a aprender y a emprender”, Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento.

MODELO GENERAL DE INSTRUMENTACIÓN DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

M.C. Francisco J. Alvarez Rodríguez, Lic. Alejandro Padilla Díaz.

El trabajo pretende mostrar un método que permita instrumentar de forma controlada y planeada cualquier proyecto de Educación a Distancia en instituciones de Educación Superior.

Este modelo comienza por tomar en cuenta diversos aspectos relativos a la administración de la educación (procesos de control escolar), el manejo del currículo, tipo de educación (pregrado, postgrado, educación continua, etc.), para hacer la conversión a entornos virtuales.

Las fases del modelo propuesto son:

- Justificación institucional del uso de la educación a distancia.
- Modalidades, estrategias y tipo inserción en planes de estudio.
- Evaluación del Estado actual de la Institución con lo que respecta a la modalidad educativa.
- Análisis de factibilidad del proyecto institucional.
- Implementación del modelo propuesto.
- Evaluación regular de logros del modelo implementado.

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TECNOLOGÍAS TELEMÁTICAS: EL CASO DE LA VIDEOCONFERENCIA INTERACTIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

José de Jesús Lara Ruiz

El contexto de mundo globalizado con base técnica en las tecnologías telemáticas impacta de manera directa la educación superior y en particular la modalidad a distancia. En este marco de sociedad informacional (Castells; 1999) o sociedad post-industrial (Bell; 1985), el concepto de universidad virtual brinda la pauta de ofertar educación a distancia sin una necesaria coincidencia en las coordenadas espacio-temporal.



La videoconferencia interactiva (VCI) mediante el transporte de video, audio y datos, es la opción que más se aproxima a las condiciones del aula presencial al facilitar interacciones sociales y culturales de manera síncrona entre diferentes sedes remotas, resignificando así (con el apoyo de otros medios tecnológicos) el rol del docente y el papel del alumno en comunidades virtuales de aprendizaje.

Sin duda que lo vertiginoso del cambio tecnológico y su impacto en la educación superior a distancia es merecedor de ser retomado como objeto de estudio. Particularmente, en este trabajo se da cuenta del uso de un medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS): la videoconferencia interactiva.

El proyecto se conceptualiza desde el paradigma tecnológico como medio y no fin: el paradigma tecnológico es la base técnica para que la modalidad a distancia logre su diferenciación funcional del sistema educativo superior convencional

El diseño de la investigación considera hipótesis, y dos fases metodológicas: indagación documental y de campo.

Los resultados permiten hacer algunas conclusiones sobre los hallazgos e identificar los retos para la Educación a Distancia en la institución.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
PROGRAMA DE POSGRADO: EDUCACIÓN Y
NUEVAS TECNOLOGÍAS**

Proyecto interdepartamental que presentan

**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS
EDUCATIVOS
DIRECCIÓN DE INFORMÁTICA
FACULTAD DE INGENIERÍA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

Se presenta en el trabajo la descripción del currículum, enfatizando su flexibilidad. Se establecen dos modalidades diferentes de salida terminal: la Especialidad en Desarrollo Educativo con Tecnologías Telemáticas que comprende los primeros cuatro trimestres, con un curso especial para cierre de programa. Por otro lado, está la opción de Maestría de Educación y Nuevas Tecnologías que abarca los ocho trimestres del programa completo.

Cabe aclarar que el eje curricular de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) está conformado por las dos áreas de conocimiento con mayor incidencia dentro del campo educativo, como son la informática y las telecomunicaciones. En general, los tres ejes están estructurados por programas de estudios, que trascienden la noción tradicional de materias, por organizadores de contenido que permiten abordar críticamente por los sujetos implicados los conocimientos de frontera y los perfiles de competencias necesarios para su desarrollo innovador en el ámbito educacional.

Se describen en la presentación los rubros de fundamentación y objetivos de cada uno de los ejes: Educación, Nuevas tecnologías de la información e Investigación.

**LA TECNOLOGÍA MULTIMEDIA: UN SISTEMA
PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DE
VALORES EN EL ÁREA AMBIENTAL**

*Sara Ojeda Benítez y Ma. Elizabeth Ramírez Barreto
Instituto de Ingeniería UABC Mexicali, Baja California*

En la actualidad, las nuevas tecnologías con sus interconexiones; las computadoras, el software, las fibras ópticas, los equipos de telecomunicaciones, los bancos de datos, los sistemas de información, entre otros, han cambiado nuestra ya obsoleta manera de vivir. De tal forma que en esta etapa determinada por el conocimiento y la capacidad de acceder a la información, las sociedades más competitivas serán aquellas que comprendan a tiempo este fenómeno y desarrollen las bases para facilitar el acceso a la información y al terreno del conocimiento aplicando las nuevas tecnologías. En el trabajo que se presenta, se está desarrollando un sistema para promover el aprendizaje sobre el manejo adecuado de los residuos sólidos, entre estudiantes de educación superior, con el propósito de concientizar a este sector de la sociedad sobre los problemas ambientales que provoca el manejo inadecuado de los residuos.

La tecnología que se está aplicando para el desarrollo del sistema es la multimedia, para lo cual se está diseñando una casa modelo en la que el usuario-estudiante pueda interactuar con diversos escenarios. Éstos reproducirán una casa habitación con muebles y diversos objetos que existen en la casa-modelo, en ésta, el usuario tendrá la posibilidad de interactuar e ir adquiriendo información sobre el manejo de los residuos domiciliarios y su aprovechamiento, así como sobre el consumo responsable.

Se describe en el trabajo la fundamentación teórica basada en las Dimensiones del aprendizaje de Robert Marzano (1997), y se describen las etapas del programa educativo: sensibilización, información y acción.





CAMPUS VIRTUAL POR QUÉ TRANSITAR DEL MODELO EDUCATIVO TRADICIONAL AL MODELO A DISTANCIA Y VIRTUAL

José Tomás Herrera Sandoval
CUCEA, Universidad de Guadalajara

Este proyecto propone un modelo educativo para operar con el apoyo de la Educación a Distancia (ED) y la Educación Virtual (EV), modelo al cual puedan acceder las instituciones públicas de educación superior, sin dejar a un lado el modelo tradicional –entendido principalmente como presencial–, para atender los reclamos de educación superior por parte de la sociedad, considerando las limitaciones presupuestales cada vez más apremiantes, haciendo uso racional de las tecnologías de punta e incorporando las técnicas instruccionales. Asimismo, se intenta describir cómo ambos modelos pueden convivir, es decir, “campus educativos virtuales”, paralelos a los “campus presenciales”, compartiendo espacios y recursos, no sin antes llevar a cabo una transformación de los principales actores del sistema educativo, visto esto desde la perspectiva del enfoque de sistemas. Algunos puntos, tales como la viabilidad de implantar esta modalidad en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara (UdeG), ya se ha experimentado a través de una simulación por medios electrónicos y se realizará en forma real el próximo mes de mayo de 2001, aplicándose a todos los alumnos de primer ingreso del CUCEA (1700). Por otra parte, con el propósito de contrastar las características principales, eficiencia y experiencias, se analizarán el modelo de la UNAM (México) y el de cinco universidades extranjeras; Open British University (Inglaterra), UNED (España), Penn State (USA), Simon Fraser (Canadá), UNED (Costa Rica), con lo que se espera enriquecer la propuesta de este trabajo.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

Víctor Cabello Bonilla

PROYECTO: Los alumnos del sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, rasgos y características formativas para el autoestudio.

OBJETIVO:

Identificar y analizar el nivel de conocimientos, formas de aprendizaje y hábitos de lectura y escritura que tienen los alumnos que ingresan al SUA FyL, para establecer las relaciones de esa información con las demandas escolares de asesoría y tutoriales, como causales de la deserción al sistema.

HIPÓTESIS GENERAL

En la medida que los sistemas escolares de nivel bachillerato escolarizado no fomentan de manera constante la lectura, escritura y comprensión lógica, propicia que los alumnos que se inscriben al Sistema Abierto de la Universidad, enfrenen mayores riesgos para desarrollar competencias de disciplina en el autoestudio, lo cual se traduce en una elevada probabilidad para desertar en los primeros semestres escolares.

ENFOQUE TEÓRICO

Se propone realizar esta investigación desde un enfoque de sistemas abiertos, que permita establecer las relaciones de interacción funcional entre los rasgos culturales provenientes de la educación media superior y familiares y las demandas escolares y formativas de un sistema semipresencial a distancia a nivel universitario y las acciones que definen la deserción de los alumnos.

FECHA DE INICIO DE LA INVESTIGACIÓN:

Febrero del 2001

Etapas de preparación que involucra el establecimiento del estado de la cuestión.

EVALUACIÓN DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA ABIERTA Y A DISTANCIA, EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

Patricia Fernández Hernández

OBJETIVO

Evaluar el uso de la infraestructura tecnológica instaladas en la UNAM, para apoyo del proceso de enseñanza en las diferentes modalidades educativas que se imparten en la institución (abierta, continua, a distancia y en línea), en especial en la Facultad de Filosofía y Letras. Así, mismo detectar cual es el estado que guarda la formación de profesionales (maestros), en el uso de las tecnologías como herramienta para su quehacer docente y proponer un mejor aprovechamiento de ellos.

HIPÓTESIS

La UNAM cuenta con una infraestructura tecnológica que le permite hoy por hoy, considerarse una de las mejores instituciones en ese ámbito. Sin embargo, no basta con tener dicha infraestructura, sino incorporarla al quehacer educativo cotidiano. No se cuestiona a la institución en sí misma sino su capacidad para adaptar sus procesos de enseñanza a los retos que depara el uso de la tecnología, a su capacidad para actualizar y diversificar la oferta de formar a los profesionales y que ellos transformen su docencia frente a los retos que depara el nuevo milenio.

ENFOQUE TEORICO

En un primer momento, se tomará como base el documento elaborado por el Consejo Regional del Área Metropolitana de la Ciudad de México, "Inventario de variables por categorías de análisis para el diagnóstico de los programas de educación a distancia que ofrecen las IES afiliadas y el de su infraestructura de apoyo". Posteriormente se tomará las categorías específicas para aplicarse en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras.

En la parte teórica se consultará a los postulados de la UNED y de la Universidad de Barcelona, con el Dr. Jaume Sarramona

FECHA DE INICIO
Abril del 2001

LAS COMPETENCIAS MEDIACIONALES EN PROCESOS EDUCATIVOS REALIZADOS EN ENTORNOS VIRTUALES

María Elena Chan Núñez
Universidad de Guadalajara

El proyecto de investigación que se presenta pretende abordar la construcción de los saberes en el ámbito escolar de nivel superior, considerando las transformaciones que en estos procesos está determinando el uso de tecnologías de la información y de la comunicación. Interesa observar la forma como estos saberes se enseñan y aprenden considerando las competencias mediacionales, como uno de sus posibles componentes y configurantes

Las competencias mediacionales lo son respecto a los Objetos de aprendizaje, tanto para su construcción como para su procesamiento, así como para la interacción entre sujetos del proceso educativo.

En las universidades se juega una forma de construir el saber y perfilar las ocupaciones, en este nivel educativo se plasman de manera más inmediata y concreta las ideas sobre el mercado de trabajo y la razón de ser de los sujetos vistos como productores y consumidores. La integración de tecnologías de información y comunicación como soporte privilegiado para las prácticas educativas profesionalizantes, supone la incorporación de visiones sobre los saberes en sus delimitaciones, formas de expresión, fuentes reconocidas y de lo que se privilegia como ejercicio para su aprehensión. Las tendencias en el diseño instruccional para el desarrollo de objetos

de aprendizaje, están marcando modos de construir conocimiento. Las competencias que se ejercen tienen un amplio rango de impacto dado que van desde las epistemológicas, hasta las expresivas.

El problema no es sólo ¿cómo hacer que los sujetos se apropien eficazmente de las nuevas herramientas? La problemática rebasa el sentido de refuncionalización de las instituciones, supone un complejo entramado de implicaciones históricas que van desde la imposición de contenidos (por la legitimación de fuentes editoriales, por ejemplo), estandarización de las competencias esperadas para los estudiantes desde parámetros internacionales, expectativas sobre las posibilidades representacionales de los medios, modificación de las pautas de interacción entre maestros y estudiantes, dislocamiento de los tiempos y espacios de la relación escolar.



DESARROLLO DE UNA HERRAMIENTA PARA ENCUESTA EN LA RED

Luna-Serrano J; Amaya-Patrón I; *Luna-Serrano E.
Facultad de Ciencias, UABC

*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC

Los avances en la Computación y las Telecomunicaciones han propiciado que la sociedad se enfrente paulatinamente a una nueva forma de realizar procesos cotidianos. Uno de estos cambios se refleja en los métodos de encuestas que se aplican actualmente dentro de la educación superior. En las instituciones de educación superior se generan una diversidad de encuestas para determinar aspectos cualitativos y cuantitativos - evaluación del desempeño del docente, valoración de cursos, materias optativas- Para evaluar aptitudes, conocimientos, habilidades etc. En el mercado existen diferentes sistemas de encuestas, sin embargo, ¿Porque no tener una herramienta específica para el área de investigación educativa? Se tiene actualmente una versión al nivel de prototipo de un sistema para encuestas en la Red. Que satisfaga los requerimientos para la investigación en las Ciencias de la Educación, cumpliendo la siguiente especificación: a) desarrollo de preguntas abiertas y de opción múltiple b) evaluación automatizada en opción múltiple c) identificación del usuario que responde la encuesta - no duplicación de información c) clasificación de la información de la base de datos por áreas del conocimiento d) Elaboración de reportes de acuerdo a ciertas variables de entrada e) No limitantes en cuanto a la longitud del texto y f) estadística.

IMPACTO SOCIAL EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Por: DR. Claudio Rafael Vásquez Martínez,
etal.

Universidad de Guadalajara.

El autor plantea en su investigación una amplia fundamentación sobre la función social de la educación dentro de la estructura social, aludiendo a un programa educativo específico y sus impactos en una región de Colombia.

El diseño de la investigación considera una fase de indagación en campo considerando a los diversos actores del proceso, de modo que se logra identificar la percepción de los usuarios y grupos de referencia.

A través de la aplicación de métodos estadísticos sobre los datos obtenidos se logran reconocer los cambios objetivos en términos de modificaciones y tendencias.

Se concluye con el análisis de necesidades y reconocimiento del impacto.

UNA REFLEXION A LA PRACTICA COMO INVESTIGACION EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA

Autor: Dr. Claudio Rafael Vásquez Martínez
Universidad de Guadalajara

Se detalla sobre el problema de la práctica profesional universitaria, donde las discusiones realizadas en varias áreas, entre quienes detentan el saber pedagógico para su transmisión, van llegando a la conclusión de que el ejercicio curricular de la formación de profesionales ha carecido de la

necesaria interdisciplinariedad. Se presenta la enseñanza del saber disciplinario para unos donde desvincula la intención pedagógica, y el saber pedagógico se enseña por otros, sin el objetivo apropiado del saber específico que debe de transmitirse y de las disposiciones, destrezas y actitudes que deben cimentarse. Se afirma que la praxis profesional universitaria es punto de partida del proceso cognoscitivo, valida las teorías adquiridas en la formación sistemática y sirve para perfeccionar la misma práctica, si se adelanta de manera reflexiva. Se observa la educación universitaria como profesión donde comprende aspectos científicos, aspectos técnicos y aspectos relativos al quehacer cotidiano que exige creación permanente y da a la práctica educativa universitaria aquella característica que se ha denominado el arte de la educación. Se propone una praxis enfocada como reflexión y como investigación, dos momentos para un solo proceso de práctica universitaria curricular de alumnos en servicio, tanto para la educación convencional como para la educación universitaria en sistemas abiertos.



Sobre una Licenciatura en Educación Abierta y a Distancia.

**Luciano González Velasco*

En el presente trabajo se analizan las posibilidades que puede ofrecer la existencia de una licenciatura para atender la educación abierta. Se analiza brevemente y se hacen algunas consideraciones, en primer lugar, sobre lo que ha sido en grandes tendencias la formación de docentes. Esto se hace con la intención de enfatizar la necesidad de definir el tipo de formación que sería conveniente para los docentes que se formaran en esta licenciatura.

Enseguida, se hacen algunas consideraciones sobre los retos que representa para la educación atender a la totalidad de la demanda para el bachillerato, especificado como obligatorio en el estado de Jalisco. De ahí se pasa a presentar lo que podrían ser, de manera general, los objetivos y el plan de estudios para esta licenciatura; dirigida a una población que tendría un perfil de ingreso como el que se propone y que debería formarse para conseguir el de egreso que aquí se especifica.

Se finaliza con algunas ideas a manera de conclusiones. Todo esto con la finalidad de aportar a la discusión y propuestas institucionales que se formulan para atender a la demanda educativa, de nivel medio superior, en particular, pero con posibilidades de desarrollo en otros niveles educativos.

Algunas consideraciones sobre la formación docentes

A lo largo del tiempo se han utilizado diferentes paradigmas en la formación de docentes. Derivado de la psicología conductual (Remedi y Ornelas, 1993), se utilizó la tecnología educativa. Enfatiza en su lógica tres momentos: la planeación, seguidamente la ejecución y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje. Los objetivos conductuales determinaban las formas de operar docentes y se consideraban primordiales para hacer efectivas las acciones consecuentes.

Otro esquema de trabajo se determinó por el contenido y en consecuencia por el método para trabajar. Se señalaba que cada disciplina poseía determinaciones epistemológicas y que si se conserva la lógica de la misma se producirían aprendizajes duraderos. La relación entre el contenido y su posesión precisaban los factores didácticos para el proceso enseñanza aprendizaje. De ella se deriva la preocupación por los resultados obtenidos. Se dejaban fuera asuntos como el significado la interacción la importancia de la subjetividad y el valor del conocimiento aplicado.

Se trató de remediar o paliar con otra estrategia de formación docente con el que se intentaba reconocer lo que el maestro apreciaba de su tarea, tratando también de comprender el tipo de vínculos en los que el profesor sostenía su acción. Se enfatizaron entonces, los trabajos grupales, el aprovechamiento de la participación creativa y potenciar el efecto educativo del trabajo colectivo. Surgió entonces el planteamiento de grupos operativos.

Actualmente, en muchas de las propuestas, se plantea reconocer al maestro, conocerlo en su trabajo. Se propone la formación de docentes ligada a una práctica interactiva "difícil y lenta como la investigación y articular de esta manera la demanda de exigencias del orden de la realidad particular, compleja y contradictoria que permita la búsqueda de alternativas" (Remedi y Ornelas, 21).



Por su parte, Imberón (1998;37) señala que “en un primer momento la formación del profesorado derivó hacia un concepto predominantemente de transmisión académica de conocimientos y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas, ligada a las investigaciones realizadas en torno a procesos de enseñanza con la intención de generalizarlos. “. El énfasis se ponía en los contenidos, considerados como algo a transmitir, a asimilar con capacidad para aplicar y se valoraba al profesor que dominaba la materia y el método para enseñarla.

Para el mismo Imberón, la psicología conductista permite que aparezca la orientación técnica o racional y técnica. Se opta por la cultura técnica y científica sobre la humanística y artística. La formación es instrumental y el uso de procedimientos sistemáticos con intención de obtener garantías de éxito.

Se confía en un en la intervención tecnológica sobre los procesos de enseñanza y se conceptualiza al profesor como técnico, llevando la formación de docentes a un modelo de entrenamiento.

En las nuevas tendencias para la formación de profesores se tiene a la práctica como referencia. Se considera importante saber qué que hacer y, junto con ello, él por qué y para qué hacerlo.

La orientación práctica (Imberón, 41) introduce elementos de comunicación intersubjetiva, crítica social, el análisis interpretativo y la investigación en el aula. Schön, (1992) al igual que Zeichner, (1983) reconocen a los profesores como profesionales prácticos, reflexivos, en situaciones inéditas y contextos específicos.

Estos enfoques proponen la formación de profesionales reflexivos sobre y en la propia practica con el objetivo principal de aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza. Recientemente se ha incorporado a estas propuestas, el análisis de los intereses y móviles que están ocultos detrás de los procesos educativos, con el interés propuesto por

Habermas de conseguir la emancipación personal.

En resumen, se propone un papel más activo del profesor en el diseño y desarrollo de programas educativos. Stenhouse (1982) señala para éstos profesores, la característica de poseer un desarrollo autónomo mediante un autoanálisis sistemático, observación de otros profesionales de la educación y el uso de la investigación para apoyar sus tareas.

El conjunto de tendencias sobre formación de docentes, reseñado brevemente, remite a un análisis cuidadoso de las opciones y alternativas a seguir. Es particularmente primordial definir el tipo de docente que se requiere para la atención de procesos educativos en las modalidades educación abierta y a distancia. Esta definición deberá considerar las demandas y los servicios educativos a atender en un escenario de la sociedad posible y deseable para los años de egreso y de ejercicio profesional, de las generaciones de docentes que se formen en la propuesta que se elabore.

Consideraciones sobre los retos en educación.

“Diseñar el proyecto que sustente a la educación media superior, pertinente, como obligatoria”, es uno de los retos que se estableció la Secretaría de Educación en el estado de Jalisco. El mismo se definió una vez que el congreso local votó a favor de una ley que establece a la enseñanza media superior com obligatoria.

Para volver realidad esta propuesta, se requeriría de ampliar la oferta de ese nivel educativo. Las opciones de telebachillerato y de educación abierta y a distancia se perfilan como de las más viables y económicas a corto y largo plazo, pues la cantidad de nombramientos, su equipamiento y costos de mantenimiento permitirían ofrecerla hasta en las comunidades pequeñas, como sucede actualmente con las telesecundarias.

En las nuevas tendencias para la formación de profesores se tiene a la práctica como referencia. Se considera importante saber qué que hacer y, junto con ello, él por qué y para qué hacerlo.

Dentro de esos requerimientos está el de formar personal cualificado para realizar las tareas educativas, con los requerimientos indispensables. Una instancia comprometida particularmente, en la Universidad de Guadalajara, es el Sistema de Educación Media Superior, dentro del que, por fortuna, ya existen experiencias para modalidades alternativas de educación.

Para la discusión de esa propuesta se presentan los que pueden ser objetivos de tal licenciatura:

Atender a la formación de personal requerido para la expansión previsible de los niveles de educación media básica y superior.

Formar profesionales de la educación, polivalentes, capaces de desarrollar proyectos en diferentes modalidades educativas y de promover el diseño y la innovación curricular.

Se considera que se inicie la formación de los futuros licenciados a partir de la finalización de su bachillerato, con el propósito de tener una opción más en las carreras que ofrece la Universidad. Actualmente las instancias de la Secretaría de Educación en la entidad, no atienden ningún programa para una licenciatura como la que se discute.

Perfil de ingreso que se propone:
Egresados del bachillerato en cualquiera de sus modalidades.
Que pueden dedicar el tiempo requerido a sus estudios.

No es necesario que tengan experiencia como docentes.

Sobre el plan de estudios.

A desarrollarse en cuatro años. Enfocado a que permita el desarrollo de programas de manera similar a los sistemas escolarizados, agregando opciones para trabajarse en las modalidades abierta y a distancia.

Se considera una licenciatura en educación escolarizada en su primera parte, para adquirir las competencias básicas para el trabajo docente y la posibilidad de desescolarizar paulatinamente en las últimas etapas. Esto permitiría una formación en sistema abierto y a distancia, que llevaría al futuro docente a vivir la experiencia y a la institución ser congruente con su propuesta.

La formación inicial de un licenciado en esta carrera permite proponer un perfil de egreso como el siguiente:

Posee habilidades y herramientas necesarias para desarrollar proyectos de educación en sistemas no escolarizados,

propios de los niveles de educación media básica y media superior.

Capaz de generar procesos de aprendizaje en sus alumnos utilizando las mediaciones y apoyos apropiados a las necesidades del aprendiz.

Utiliza y posibilita el uso de técnicas para el aprendizaje autogestivo y estimula el autodidactismo.

Genera ambientes apropiados para el aprendizaje individual y colectivo, apoyándose en las tecnologías más apropiadas.

Elabora, evalúa y utiliza apropiadamente materiales y recursos de apoyo para la educación en estas modalidades.

Posee y basa su labor docente en conocimientos psicopedagógicos apropiados para la generación de procesos de aprendizaje.

Reconoce a su práctica docente como objeto de reflexión, de análisis e investigación.

A manera de conclusiones.

La atención de una demanda que se genera por la obligatoriedad de la Enseñanza Media Superior, obliga a las instituciones a asumir su compromiso y generar respuestas acordes. De acuerdo a las circunstancias, no es posible seguir atendiendo la demanda con la respuesta presencial, misma que implica construir más escuelas y generar más nombramientos de docentes y personal de apoyo en una carrera interminable y pérdida de antemano por las instituciones.

Definir otras respuestas como las de modalidades abiertas y a distancia, pueden ser aportes muy valiosos para atender a la demanda. Lo que a su vez, origina la necesidad de contar con personal formado específicamente para atender ese tipo de tareas educativas.

Eso remite a definir el tipo de formación que se requiere para ese tipo de docencia, su probable plan de estudios, como una licenciatura más y las implicaciones derivadas de los objetivos y perfiles concernientes.



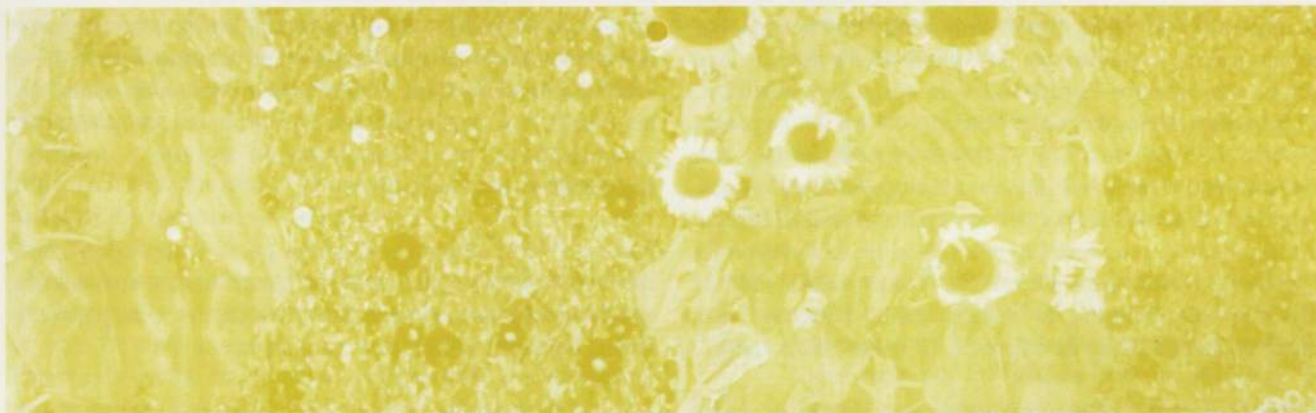
Bibliografía.

- IMBERNÓN F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona, 1998.
- REMEDI A. E. Y Gloria Ornelas T., "Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas". En *Educar*, Año 1, No.4, Guadalajara, Jal. 1993, pp21.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Madrid, 1992.
- STENHOUSE L. *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, 1982.
- ZEICHNER K.M. "Alternative paradigms of teacher education", en *Journal of Teacher Education*, EUA., 34, (3), pp 3-9, 1983.

* Maestro en Educación, profesor e investigador en INNOVA.

CAMPO O PARADIGMA: La Intersección Comunicación-Educación Como Marco Analítico para la Investigación Sobre Educación a Distancia y Tecnologías para el Aprendizaje.

María Elena Chan Núñez



INTRODUCCIÓN:

En este trabajo se presenta un ejercicio de reflexión sobre el campo de la comunicación educativa.

La premisa de la que se parte, es que es en la intersección de los campos comunicación y educación, en el que se sitúa buena parte de la problemática que los investigadores de la educación a distancia están abordando hoy en día.

Aunque la finalidad del estudio fue la de reconocer que tantos proyectos de investigación sobre educación a distancia o sobre tecnologías para el aprendizaje pueden situarse en ese espacio de intersección, en este artículo se aborda exclusivamente el apartado de fundamentación y la descripción de los criterios asumidos para aplicarlos en el desarrollo del estado de la cuestión.¹ Cabe aclarar que el levantamiento de este estado de la cuestión, no pretendería agotar lo que se está haciendo en la investigación dentro del campo de la educación a distancia y las tecnologías para el aprendizaje, sino definir, la tendencia de los trabajos respecto a un tratamiento comunicativo-educativo o no.

La pretensión inicial fue la de elaborar un mapa en el cual pudiera situarse un proyecto de investigación específico: "El desarrollo de las competencias mediacionales en los sujetos de procesos educativos en entornos virtuales".²

No obstante, el acercamiento a los trabajos de recuperación y reflexión sobre la intersección comunicación-educación de diversos autores, han permitido redimensionar la tarea, para considerar la responsabilidad no sólo frente a la problemática percibida y delimitada como objeto de investigación personal e institucional, sino, en un sentido más amplio, el posicionamiento axiológico y epistemológico respecto a un campo en construcción.

En este artículo se exponen los dos primeros apartados del trabajo original. Se consideró necesario develar como primer paso, el fundamento desde el cual se definieron criterios que permitirían instrumentar un estado de la cuestión orientado a la identificación de los acercamientos entre comunicación y educación en proyectos concretos.

La exposición se compone de tres apartados:

- I. El punto de partida: ¿Campo o paradigma?
- II. Recuperación de la problemática percibida por algunos de los autores revisados en torno a la intersección comunicación-educación.
- III. Los criterios definidos para instrumentar un estado de la cuestión sobre la intersección comunicación-educación.

¹ La aplicación del instrumento para el análisis de proyectos se aplicó a tres unidades de análisis, productos de memorias de eventos, estados de la cuestión realizados por autores mexicanos en la década de los noventa. Los resultados parciales de esta aplicación serán publicados como producto del Seminario de Comunicación Educativa del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara a cargo del Dr. Raúl Fuentes Navarro.

² Competencias mediacionales operadas sobre los objetos de aprendizaje y en las interacciones grupales. Investigación actualmente en desarrollo en la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje a cargo de María Elena Chan Núñez.

I. El punto de partida: ¿Campo o paradigma?.

Considerando el camino andado por autores que han hecho análisis comprensivos de proyectos y prácticas en el ámbito de lo que se conoce como comunicación educativa, toca, al momento de desarrollar un proyecto personal que se inscribe en este campo, hacerlo de manera reflexiva, es decir, utilizando las consideraciones críticas y prospectivas, para adherirse o romper de manera conciente, coadyuvando con ello a la configuración de ese campo que se visualiza en construcción. Los autores revisados coinciden en abordar la intersección comunicación-educación como campo. Se puede ver que el concepto se utiliza por algunos como sinónimo de área disciplinaria o de saber, y por otros desde una perspectiva cercana e incluso basada en la noción de Bourdieu: "Los campos son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que hay reglas del juego y objetos por los que se juega. Es decir en cada caso hay intereses específicos que son irreductibles a los objetos e intereses propios de otros campos, y que sólo son percibidos por quienes están dotados del habitus correspondiente, o cultura (de una época, de una clase o de un grupo) en tanto que interiorizada ("incorporada") por el individuo bajo la forma de "disposiciones duraderas" que constituyen el principio de su acción. (Fuentes, 1998, p.60).³

Se reconoce que hay juego de intereses, capital de saber acumulado, y principios compartidos por grupos y redes de investigadores, educadores, comunicólogos y organizadores sociales, entre otras prácticas.

Una discusión que habría que trascender como punto de partida sería el cuestionamiento sobre el sentido de ¿campo o paradigma? para el vínculo comunicación-educación. Para Paisley (1984) la comunicación, de acuerdo a una matriz articuladora de las disciplinas de las ciencias sociales, tendría más un carácter de "disciplina diferenciada por variables", que cruzaría con aquellas que se diferencian por niveles.

Visto así, la comunicación y la educación no configurarían un campo en la matriz, sino que serían disciplinas que se manejarían como variables respecto a objetos propios de las disciplinas del eje vertical.

Por otra parte: "Beniger propone una reconstrucción teórica centrada en el reconocimiento del objeto de estudio y no del campo institucionalizado." (Fuentes 1995). En su propuesta maneja un modelo de cuatro Cs: COGNICIÓN, CULTURA,

CONTROL y COMUNICACIÓN. La comunicación no representa un objeto de estudio, o fin en sí misma, sino medio para otro fin. Método para integrar los conceptos, modelos y datos de muchas disciplinas. Afirma que todo comportamiento humano es impulsado, configurado y constreñido por la información y la comunicación, tanto en el interior (percepción y cognición) como desde el exterior (interacción, estructura social y tecnologías). Desde esta perspectiva el campo no se concentraría en la comprensión de las manifestaciones particulares de la comunicación, sino que se orientaría a la comprensión sistemática e integrativa de un conjunto mucho más amplio de fenómenos que son al mismo tiempo cognitivos, culturales, conductuales y sociales.

La educación podría verse, desde esta lógica como proceso integrador en el mismo sentido pero como variables o constitutivos diferentes, o bien quedar subsumida dentro de las cuatro Cs, explicada por los procesos propiamente comunicativos, pero observados en ámbitos o espacios reconocidos como educativos.

Fuentes (1995) retoma con autores como Krippendorff, una epistemología constructivista que puede llevar a una síntesis que no oponga necesariamente los conceptos a las prácticas reales. Para ello maneja tres componentes:

- Considerar a los seres humanos como entes cognitivamente autónomos.
- Seres practicantes reflexivos de la comunicación con otros.
- Interventores moralmente responsables y creadores de las realidades sociales en las que viven.

Considerando lo anterior la educación y la comunicación se vinculan en la medida que la AUTONOMÍA, la REFLEXIVIDAD, las FORMAS DE INTERACCIÓN, la COMPETENCIA COMUNICATIVA, la RESPONSABILIDAD y la CREATIVIDAD, se aprenden, es decir, son resultado de procesos educativos.

Desde esta perspectiva el tejido comunicación educación supone procesos paralelos que sin embargo tienen resultantes articulados.

De Oliveira Soares (1999) maneja ambos términos: campo y paradigma. Reconoce las prácticas, los intereses, los juegos de sujetos que construyen con su saber y por interacciones el

	Sistemas	Comunicación	Economía	Educación
Antropología				
Sociología				
Psicología				
Fisiología				

Esq. 1. Niveles y variables de la matriz de las disciplinas de las ciencias sociales.⁴

³ Cita a Bourdieu (1987) Cosas dichas, Gedisa.

⁴ Se ha traducido al español la tabla de Paisley, y se ha agregado la columna Educación, dado que en su matriz el autor sólo indica Etc... como posibilidad de ampliación de cualquiera de los ejes de la tabla siguiendo la lógica de variables y niveles o escalas de observación.

campo. Pero observa también la emergencia de la intersección, a la que denomina educomunicación, como un paradigma, la síntesis de principios, teorías y metodologías (desde una perspectiva epistemológica integrada) que pueden transformar prácticas y modos de ver objetos diversos de las ciencias sociales, es decir, otra mirada.

Sí como coinciden en señalar De Oliveira (1999), Kaplún (1992), Huergo (1997), Quiroz (1993), Salinas (2000), Meléndez (1984) entre otros, de lo que se trata es de hacer visible, de hacer sonar, de sistematizar, fortalecer y consolidar el campo de la comunicación educativa podemos reflexionar sobre las opciones que autores como Shepherd (Fuentes 1995) manejan para hacer frente a la "insignificancia" de la comunicación, y que bien se podría aplicar a la educación como campo, y a la intersección de ambos educación-comunicación:

Muestra tres opciones frente a la visión modernista (bifurcación materialista / idealista):

a) Aceptar la bifurcación y la visión de la comunicación de la modernidad, y obtener legitimidad por asociación al servicio de otras disciplinas.

Desde esta opción es que señala, por ejemplo, por los autores mencionados, una tendencia a la visión de la comunicación reducida a los medios, y éstos al servicio de instituciones escolares, como reducción de lo educativo.

b) Rechazar la bifurcación modernista aceptando la inesencialidad de la comunicación, y asumir una posición antidisciplinaria, para confrontar toda idea esencialista.

En este sentido se puede observar por un lado la negación a teorizar, el alejamiento respecto a la sistematización y renuncia al rigor científico enarblando la bandera del activismo social, o bien, desde la posición contraria, lo que Kaplún (1992) observa como tendencia a manejar reduccionista en la que se considera que todo es comunicación, y/o todo es educación, cayendo, desde la negación de la formalización y la delimitación de los bordes disciplinarios, en una posición esencialista difícil de sostener.

c) Negar la bifurcación modernista y afirmar que la comunicación es fundacional, tratando de impulsar una ontología única de la comunicación (respuesta disciplinaria). Entonces el campo disciplinario investigaría el aterrizaje general del Ser en la comunicación averiguando los modos en que son "comunicacionalmente" construidas las manifestaciones particulares de la existencia.

En esta última opción se observa la comunicación como un eje que atraviesa diversos procesos sociales.

Retomando el texto de referencia de Fuentes (1995), a partir del análisis de las discusiones autorreflexivas sobre el campo de la comunicación en Estados Unidos, su influencia en la

constitución del campo latinoamericano y las especificidades del caso mexicano, reconoce lo que denomina tres lecciones:

- La teoría de la comunicación no puede elaborarse unidisciplinariamente, sino desde el espacio conceptual de la sociocultura en términos de totalidad histórica.
- Que las herencias epistémicas positivistas, deductivistas y funcionalistas han de desmontarse críticamente para dar paso a lógicas más complejas y pertinentes al objeto, la acción intersubjetiva.
- Que la producción no puede desarticularse, por lo que los modelos deberán ser elaboraciones teórico-metodológicas operables y confrontables con las prácticas concretas.

A partir de estas consideraciones la posición que se adopta para la ubicación de la educación a distancia como campo "entre" los campos de la comunicación y educación, supone las siguientes consideraciones:

- No se puede hablar en abstracto de vínculos e interfaces de disciplinas como la educación y la comunicación como si fueran cuerpos de conocimiento unificados, con un solo tipo de herencia epistémica en su interior, por lo que se debe poner atención en la emergencia de nuevas formas de ver problemas, delimitar objetos y conceptualizarlos. El desmontaje crítico al que alude Fuentes, se finca en un acercamiento a prácticas o referentes empíricos concretos, de ahí que cada caso podría suponer articulaciones de componentes disciplinarios distintos. El objeto específico estaría guiando las posibilidades de articulación.





- Esta postura afirma el concepto de campo, en la medida que tendrían que observarse las luchas o confrontaciones específicas entre posiciones e intereses respecto a esas prácticas y delimitaciones objetales concretas y las teorizaciones derivadas. La confrontación, la divergencia entre posiciones y posibilidades de convergencia paradigmática entre teorías y conceptos, más que entre disciplinas, podrían mostrar el sentido de las divergencias, y en la medida que se trabajara de manera permanente en la vigilancia epistémica de esas posiciones, se podría constituir un paradigma en el sentido que lo maneja Soares (1999) y que se señaló antes.
- La heterogeneidad en los paradigmas dentro de los campos educación y comunicación, supone que al trabajar problemas desde su articulación, se vinculen enfoques y visiones que no necesariamente suponen un mismo estado o enfoques axiológico y/o epistemológico. Por ello, para cada problemática y problema específico, podría reconocerse el estado del campo, y del contraste entre los distintos tratamientos hacia los distintos objetos podría entonces hablarse del estado del campo en general.
- En todo caso más que hablar del Paradigma: comunicación-educación, el ejercicio de este vínculo, la aplicación de las intersecciones para plantear, conceptualizar e intervenir problemáticas sociales desde esa convergencia se constituye en una práctica que podría observarse desde un paradigma más amplio, el de la epistemología constructivista, compleja, transdisciplinaria e interdiscursiva. No se trata sólo del cruce de las disciplinas comunicación y educación, sino una forma de hacer investigación e intervención social a partir del reconocimiento de

problemas y recorte de objetos que requieren de la mirada desde diversas áreas del saber. Esta perspectiva no niega que la articulación comunicación-educación pueda observarse como paradigma dentro de ese otro paradigma más amplio.

- Para tomar el pulso al proceso de configuración paradigmática y observación de las diversas dimensiones como campo, el ejercicio que se presenta a continuación supone el planteamiento de una serie de rasgos para observar el avance en las convergencias paradigmáticas entre disciplinas, considerando algunos de los criterios que se resaltan por los estudiosos del vínculo comunicación-educación.
- La convergencia paradigmática se define en este trabajo considerando la articulación de visiones, conceptos, compromisos o principios, formas de ver problemáticas que se articulan desde el saber acumulado en disciplinas distintas, y que no obstante coinciden en su posicionamiento axiológico y epistemológico. Específicamente interesa resaltar las convergencias entre comunicación y educación, como núcleo central del trabajo, sin negar por ello que en tanto disciplinas metateóricas, a su vez se constituyen en áreas integradoras de saberes provenientes de muchas otras disciplinas.
- Así mismo asumimos en este trabajo la noción de campo como una construcción, como una mirada a proyectos y prácticas que si bien no forman un conjunto único en un sentido institucional y de reconocimiento mutuo, sí son, como abstracción para quien reflexiona sobre ello, unidades de sentido que pueden ser analizadas epistemológicamente.
- El campo puede estar oculto a la vista de quienes lo componen en la medida que no ejercen autorreflexión sobre su quehacer y sobre su propia ubicación en procesos como la acumulación de saber, el grado de autonomía o de requerimientos teóricos hacia otras áreas, y las luchas que enfrentan por asumir posturas, afiliarse o romper con paradigmas y enfoques.

El uso del concepto campo permite incluir y excluir, considerar interno y entorno. Las operaciones para decidir lo que se incluye y lo que se excluye son de los sujetos que realizan la operación objetivante.

Se puede pertenecer a un campo siendo sujeto objetivado, es decir, objeto observado por quienes lo suponen a uno elemento del campo en observación.

Se puede ser sujeto objetivante del campo.

Se puede observar desde fuera del campo, o se puede intentar visualizarlo desde la propia pertenencia.

De este modo el armado de un estado de la cuestión, a propósito de un proyecto particular, no es una tarea que supone la recuperación de antecedentes para el proyecto específico, sino, sobre todo, el reconocimiento de la ubicación de este proyecto dentro de posturas epistémicas, de tradiciones y de significación teórica del conocimiento construido y por construir y por supuesto de los usos que se esperan del mismo en un sentido político.

“El campo finalmente, es un espacio de tensiones y de luchas por la “realización del capital cultural” puesto en juego, aunque también de inercias y de acumulaciones, abierto a las afectaciones “externas” provenientes de la dinámica sociocultural (histórica) más amplia en que se inscribe.” (Fuentes, 1995, p.71)

Lo que se presenta en este primer acercamiento es una herramienta para el análisis de documentos que permitan la elaboración de un estado de la cuestión, referido temáticamente al proyecto enunciado al inicio de esta presentación.

No obstante se espera que la herramienta pueda tener usos para la ubicación de cualquier objeto de investigación que interese situar en el campo de la comunicación-educación, aún cuando la selección de los documentos para el propósito del ejercicio se centre en trabajos que temáticamente se acercan al objeto de referencia:

- Por su orientación a la articulación de los procesos de comunicación y los de producción de conocimiento.
- Por la consideración de la mediación tecnológica en la producción de conocimiento.
- Por el manejo de la competencia comunicativa en la conceptualización de procesos educativos.

II. RECUPERACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA PERCIBIDA POR ALGUNOS DE LOS AUTORES REVISADOS⁵

Gabriela Delgado (1995) en lo que respecta a la investigación social, y más específicamente en el eje cultura-comunicación, observa la tendencia a cruzar fronteras disciplinarias. Identifica así mismo apertura a nuevos enfoques y métodos de investigación flexibles para captar matices y aspectos cualitativos de la experiencia social de los sujetos. Sin embargo esta apertura hace que sea cuestionado el rigor de las investigaciones que se están realizando en estos temas, y esto se debe a la ignorancia sobre los alcances y avances en los métodos interpretativos.



Kaplún (1992) a su vez, observa que no ha habido un diálogo ni fluido ni fructífero entre comunicación y educación. Los extremos en la definición de este vínculo los ubica: entre quienes reducen a los medios, desde una perspectiva técnico-instrumental el sentido de lo comunicativo en la educación y por otra parte quienes ven a educación y comunicación como la misma cosa.

Por su parte Huergo identifica problemas de carácter conceptual como los siguientes:

- **Las confusiones manifiestas en el tratamiento de este vínculo entre comunicación y educación.** El primer tipo de confusión se refiere a las prácticas sociales. En las educativas, tratando indistintamente las relativas a vinculación, expresión y liberación. Se confunde como si fuera lo mismo vincular (comunicación) que liberar (educación). Se confunde lo que se está dando con el deseo de. No se observa como se cruzan y contradicen este tipo de prácticas. El segundo tipo de confusión se refiere a las prácticas profesionales, considerando en comunicación: periodismo producción, planificación y gestión comunicacional; y en Educación: docencia, asesoramiento, orientación, animación...Cabría diferenciar los proyectos, de los procesos y productos. La tensión entre las prácticas

⁵ Los autores revisados son todos estudiosos del campo de la comunicación educativa. Sus trabajos suponen el estudio y desarrollo de numerosas investigaciones, prácticas, informes, observaciones hechas en el contexto latinoamericano. Los textos en los que presentan sus reflexiones en síntesis fueron compilados por Raúl Fuentes Navarro en la antología para el Seminario: La construcción del campo, del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara. (2000).

se da nuevamente por contradicción y considerando presencia o ausencia, positividad o negatividad en estas prácticas y procesos.

Otro tipo de confusión tiene que ver con el interjuego entre las nociones, dado que pueden mezclarse nociones que vienen de paradigmas o matrices teóricas contradictorias. El interjuego entre los dos conceptos lo trabaja Huergo como perspectivas que tienen en el fondo lineamientos político-culturales.

- **El peligro de las reducciones del campo:** identifica diferentes peligros: el imperialismo pedagógico: cuando se trabajan como sinónimos se simplifica la relación. La segunda reducción es la perspectiva tecnicista, la tercera el interpretacionismo. Por otra parte las reducciones en cada campo disciplinar: Comunicación-medios, Educación-escuela. Y por último, la reducción del campo a los proyectos.
- **El acercamiento desde la semántica a los términos.** Reconoce significados hegemónicos o establecidos, que sin embargo en la práctica se ven rebasados, dado que comunicar significa "poner en común" y educar "sacar de adentro". Son visibles las contradicciones de los términos en las prácticas.

Plantea que aún no encuentra hegemonía en la práctica y en la investigación la atención puesta en los receptores y educandos, en los contextos socioculturales y en las mediaciones, por lo que persisten dicotomías entre teoría y práctica de la formación. El modelo crítico está presente ahí, pero no en las prácticas concretas.



SALINAS (2000) subraya la diversidad de connotaciones, mismas que agrupa en tres:

- a) Comunicación-educación como un binomio interdependiente
- b) Binomio con la comunicación como referente principal
- c) El proceso educativo al centro y la comunicación como componente clave.

Para cada tipo hace un concentrado de líneas de trabajo y principales aportes.

Del balance sobre líneas y aportes revisados por ella, afirma que en América Latina se ha logrado acumular pensamiento y acción, por lo que ahora se cuenta con una corriente de ideas para pensar la dimensión comunicativa de los procesos educativos de manera distinta, y un conjunto de metodologías y propuestas concretas que han permitido orientar una diversidad de prácticas en espacios escolares, civiles y populares.

Entre las visiones más optimistas sobre el avance en la configuración del campo se encuentran principalmente dos autores:

Salinas (2000) quien enumera los logros: emergencia de otras voces, nuevos códigos y lenguajes, acento en la pluralidad de culturas y subculturas, énfasis en la capacidad de los receptores como participantes críticos, horizontalidad en los intercambios, devolución de la palabra, producción y circulación de materiales creativos.

De Oliveira Soares (1999) quien puede observar que el campo está en franco proceso de consolidación como nuevo campo de intervención social. Con ello se está inaugurando un nuevo paradigma discursivo que es transversal, estructurándose como **procesal mediático, transdisciplinar e interdiscursivo**, siendo vivencia de actores sociales en áreas concretas de intervención social.

Entre los retos de los actores destaca el hacer visible el campo.

De entre los textos revisados se destaca a continuación el contraste entre algunas nociones relativas a la intersección comunicación-educación que pueden apoyar

los argumentos para la lógica a seguir en el análisis que se presenta en el tercer apartado de este trabajo:

Para Salinas (2000) la comunicación educativa sería un ambiente importante para la construcción del sujeto como propósito y concepto educativo. La propuesta está centrada en la construcción de sujeto mediante la integración de varios componentes epistemológico-comunicativos, recursos de la comunicación con características de generadores de conocimiento.

Las categorías que plantea en esta propuesta son:

- Proceso evolutivo intelectual: asimilación, desequilibrio y acomodación.
- Procesos intelectuales uniuersales: interpretar-expresar, inferir-estructura, identificar-caracterizar y evaluar fundamental.
- Habilidades de comunicación constructiva de significados: lectura crítica, hablar cuidados, escucha exigente, escritura fundamentada.
- Discurso argumentativo.

Como puede verse las categorías están centradas en procesos fundamentalmente cognitivos de los sujetos.

Soares Ismar (1999) por su parte aborda la noción educomunicación, puede ser definida como toda acción comunicativa en espacios educativos, realizada con el objetivo de producir o desarrollar ecosistemas comunicativos.

Como puede verse Salinas maneja un concepto antropocentrista en el que el sujeto se desenvuelve en un entorno o ambiente, con características comunicativo-educativas. El entorno es externo a él, no son sus interacciones con otros sujetos y con los objetos lo que conforma el ambiente.

Es muy interesante como para Soares, el pensamiento se plantea a la inversa: la educomunicación es la acción comunicativa en espacios educativos, para desarrollar ecosistemas comunicativos. El ambiente aparece como la resultante de las interacciones, y tiene en el fondo un sentido orientado desde una perspectiva social. La meta es la interacción misma, el intercambio informativo, la producción de sentido.

Por otra parte Martín Barbero señala : “La primera manifestación de ese ecosistema es la multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas e informacionales, pero su manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan. Y que se hacen más

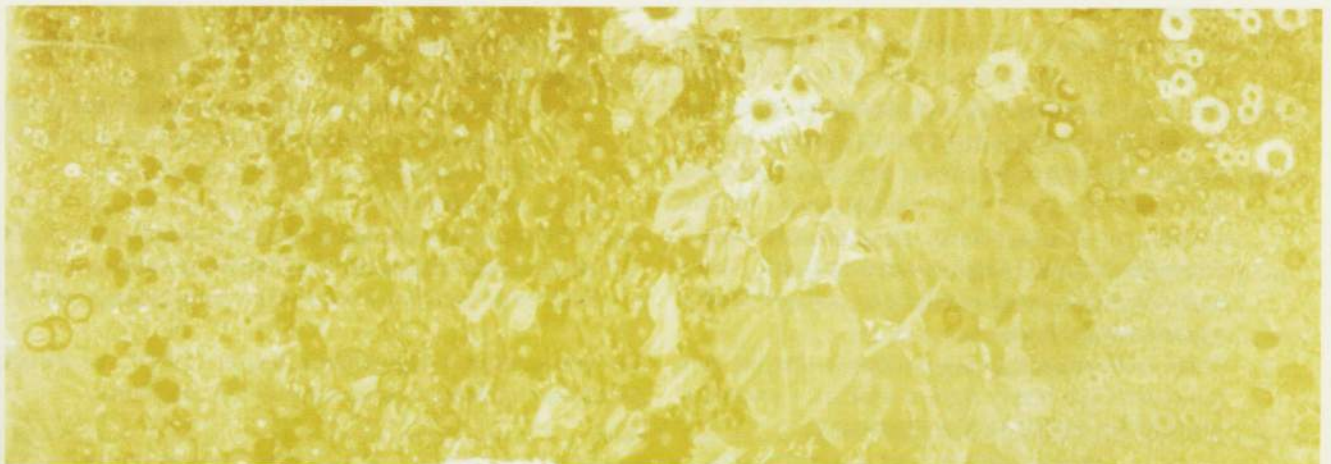
claramente visibles entre los más jóvenes: en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos.” (Martín Barbero 2000).

Comparando esta perspectiva a las anteriores, el ecosistema comunicativo no se gesta desde una intención educadora instituída como la escuela, o por gestores del ambiente como lo señala Salinas. El ecosistema comunicativo está históricamente dado y caracterizado. La educación por lo tanto se da en múltiples espacios, configura a los sujetos de múltiples modos. Está en los mismos sujetos en todos los procesos socio-culturales.

Continúo citando a Barbero:

“Una segunda dinámica, que hace parte del ecosistema comunicativo en que vivimos, se anuda pero desborda el ámbito de los grandes medios, se trata de la aparición de un entorno educacional difuso y descentrado en el que estamos inmersos. Un entorno de información y de saberes múltiples, y descentrado por relación al sistema educativo que aun nos rige, y que tiene muy claros sus dos centros en la escuela y el libro...De ahí que una de las transformaciones más de fondo que puede experimentar una sociedad es aquella que afecta los modos de circulación del saber. Y es ahí que se sitúa la segunda dinámica que configura el ecosistema comunicativo en que estamos inmersos: es disperso y fragmentado como el saber puede circular por fuera de los lugares sagrados que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban.”

Para Martín Barbero, el ecosistema comunicativo reta a la educación, parece sintetizar las posturas: ni es lo que la educación promueve, ni su resultante. El reto que le plantea a la educación, es una disyuntiva insoslayable: o su apropiación por la mayoría o el reforzamiento de la división social y la exclusión cultural y política que él produce. Pues mientras



los hijos de las clases pudientes entran en interacción con el ecosistema informacional y comunicativo desde el computador y los videojuegos que encuentran en su propio hogar, los hijos de las clases populares - cuyas escuelas públicas no tienen, en su inmensa mayoría, la más mínima interacción con el entorno informático, siendo que para ellos la escuela es el espacio decisivo de acceso a las nuevas formas de conocimiento- están quedando excluidos del nuevo espacio laboral y profesional que la actual cultura tecnológica ya prefigura.

El ecosistema comunicativo entonces está ahí para ser apropiado y recreado.

A partir de las consideraciones anteriores se plantea la siguiente interrogante ¿Qué tipo de procesos son intervenibles desde una perspectiva comunicativo educativa o educomunicativa?

- > Procesos de configuración (por actos comunicativos en espacios educativos) de ecosistemas comunicativos.
- > Procesos de desarrollo y uso de ecosistemas comunicativo-educativos en la formación de los sujetos.
- > Dinámicas e intervenciones de los sistemas educativos y los ecosistemas comunicativos como parte de procesos histórico sociales complejos.

III. Criterios definidos para instrumentar un estado de la cuestión sobre la intersección comunicación-educación.

De la síntesis de las consideraciones de los autores estudiados se extraen las siguientes consideraciones:

- Se observa coincidencia en los objetos que pueden considerarse como propios del campo de la comunicación educativa.
- Para trabajar en la consolidación del campo desde una perspectiva epistemológica es importante observar, como “fermento” (Fuentes 1995), los niveles de acercamiento a las categorías o principios que se señalan por algunos autores como sustanciales al campo.
- Las características de los proyectos de investigación e intervención que estarían conformando el campo de la comunicación educativa pueden sintetizarse en las siguientes categorías que se extraen de lo que los autores enfatizan en sus reflexiones y de los procesos que aparecen como intervenibles en el vínculo comunicación-educación: **interdiscursividad, transdisciplinariedad, procesualidad, contextualización, usos mediáticos, subjetividad y sentido mediacional.**
- Estas serán utilizadas como categorías-herramienta para armar con mayor rigor el análisis, y encontrar los posibles vacíos o nodos heurísticos.



- No se trata de señalarlos como rasgos o criterios presentes o ausentes, sino de identificar rasgos y niveles que hablen de su visibilidad en las unidades de análisis que se tomen como referente para desarrollar un estado de la cuestión.

Para cerrar este apartado se presentan las definiciones de las siete categorías arriba mencionadas:

Interdiscursividad:

Se considerarán procesos interdiscursivos:

- Aquellos en los que se identifiquen coincidencias paradigmáticas de discursos de la comunicación y de la educación (teorías, estudios, conceptos) usados para posicionar ideológicamente la visión sobre un problema determinado.
- Aquellos en los que los discursos (vistos como unidades textuales) de la comunicación y de la educación sean usados en una unidad textual más amplia, que los incluye, con funciones reconocibles en los que haya reciprocidad o mutua implicación.
- Aquellos en los que el tejido del discurso que los incluye, los procesa:
 - Confrontándolos para evidenciar sus similitudes y compatibilidades.
 - Mostrando su reciprocidad: presentando situaciones simétricas y aplicando mismo tratamiento argumentativo.
 - Comparándolos.
 - Mostrando su contigüidad: ya sea por la construcción de un sentido de totalidad por medio de indicios o por el manejo de transferencias de valor entre causa y efecto.

En este sentido, y siguiendo a Soares (1999) , se espera identificar unidades textuales que se utilizan como :

- Básicos y comunes a ambas áreas de saber.
- Acuñados desde el espacio transdisciplinar: interfase. En el sentido de articulación matricial: nivel-dimensión, dimensión-dimensión, nivel-nivel.⁶
- Conceptos resignificados o actualizados
- Conceptos usados en distintas tramas discursivas con significados distintos en cada una.

Transdisciplinariedad

Los rasgos observables en las investigaciones del campo comunicación-educación para observar su sentido transdisciplinario pueden ser los siguientes:

- Uso de Macroconceptos. En oposición a la definición por frontera, lo que interesa es ir al núcleo de los conceptos, observar el concepto que puede considerarse como incluyente de conceptos provenientes de distintas disciplinas.
- Intención nómada del autor explícita o implícita en la búsqueda desde diversos sistemas conceptuales aquellos que tienen que ver con diversas dimensiones y niveles del objeto en cuestión.
- Planteamiento confrontativo entre disciplinas para trascender enfoques disciplinarios.
- Traslado de conceptos con o sin articulación a sistemas conceptuales más amplios. Uso para afirmar o negar un significado que se pretenda unívoco.
- Considerando los niveles hacia la transdisciplinariedad, es importante observar la certeza o fundamentación desde la visión disciplinaria, la visión de los intercambios y enriquecimientos interdisciplinarios y la visión de objetos “nuevos” o re-contextualizados, que se plantean multidimensional y transhistóricamente, como elementos primarios para el desarrollo transdisciplinario.

Procesualidad

Los siguientes rasgos serían definitorios de procesualidad:

- Consideración de la agencia de los sujetos.
- Identificación de los componentes o elementos en conexión en el planteamiento de problemas y delimitación de objetos.
- Consideración del espacio y el tiempo.
- Observación de las interacciones.
- Énfasis en las acciones y en las transformaciones.
- Preferencia por las metodologías “nómadas” (Ibáñez 1985) siguiendo a los sujetos y la dinámica de situaciones.



Mediática

Estarían considerando la dimensión mediática aquellos proyectos en los que se de:

- Consideración de las competencias tecnológicas de los sujetos involucrados.
- Consideración de las mediaciones expresivas.
- Consideración de las mediaciones tecnológicas sobre los procesos constitutivos del objeto.
- Procesos de producción y productos mediáticos.
- Evaluación de medios por los procesos que posibilita: informativos, de interacción y aprendizaje, entre otros.

Contextualización

- Consideración de las dimensiones macrosociales en la construcción del objeto de investigación.
- Rastreo y explicitación de los antecedentes en los paradigmas, enfoques, teorías y conceptos utilizados.
- Consideración de trayectorias de sujetos, grupos y/o instituciones.
- Consideraciones de las mediaciones culturales y sociales.
- Consideración de las dinámicas de transformación en los niveles: micro y macro.
- Consideración de las particularidades de los procesos de socialización en espacios y momentos diversos.

Mediacional

- Consideración de mediaciones sociales y culturales.
- Consideración de mediaciones lógicas.
- Inclusión de la definición de espacios de producción y recepción.
- Consideración de mediaciones cognoscitivas.
- Consideración de mediaciones videotecnológicas.
- Consideración de mediaciones institucionales.
- Dar cuenta de transformaciones en los significados de los sujetos participantes.

⁶ Se desarrolla a propósito de este punto una matriz siguiendo la propuesta de Passley, partiendo de considerar niveles y variables, cuyos cruces darían interfaces que sólo pueden ser abordadas desde una perspectiva transdisciplinaria e interdiscursiva justo por su carácter interfálico.

Subjetividad

- Explicitación del ¿para quién? de las investigaciones.
- Uso de metodologías participativas e implicativas.
- Consideración de metodologías hermenéuticas que rescaten el significado de los procesos, las acciones para los sujetos.
- Tratamiento de la intersubjetividad.
- Consideración de las agencias y los procesos de empoderamiento.
- Consideración de mediaciones sujeto-estructura social.
- Expresiones contrastantes, sentido de otredad.
- Consideración de microdimensiones: cognitivas, afectivas.
- Consideración desde las necesidades de los sujetos de la investigación.
- Consideración de la cotidianidad.



- Da cuenta de los procesos de socialización.

Desde esta perspectiva para el análisis de proyectos de investigación sobre educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje podría observarse su mayor o menor ubicación dentro de la intersección comunicación-educación, en la medida que estos rasgos estuvieran presentes.

Se puede cerrar replanteando el título del primer apartado: ¿campo o paradigma?

Considero que la Comunicación Educativa, o bien la Educomunicación, debiera enfocarse como Campo y Paradigma:

Campo en tanto se identifican el capital cultural de las comunidades académicas que se unifican en torno a objetos similares, con enfoques coincidentes, estrategias metodológicas compartidas, etcétera. Se puede observar acumulación de saber y juegos de poder, e interesaría considerar aquello que es ya saber común como nuevo campo que emerge de dos campos seminales como el de la comunicación y el de la educación.

Pero igualmente puede observarse como, el apego a categorías como las señaladas arriba a la hora de plantear un proyecto de investigación, supone un posicionamiento paradigmático. Y el paradigma que está detrás de esas categorías no es ni educativo, ni comunicativo, sino que surge en la intersección de esos dos campos: el de la comunicación y el de la educación. Para los educadores, tanto como para los comunicadores, acercarse a los objetos de conocimiento desde pautas como las arriba señaladas, supone un esfuerzo por integrar la visión comunicativa y educativa.

Para añadir más confusión al asunto cabe señalar que el reto, en la educación a distancia sería introducir por lo menos un campo más: el de la tecnología. Es decir, que el paradigma tendría que identificar en el campo del desarrollo tecnológico, las particulares formas de producir conocimiento, y articular a los saberes de la comunicación y educación.

Esto se plantea porque evidentemente en los rasgos considerados para la dimensión mediática, no se acaba de abarcar el tipo saberes que en el campo tecnológico se están produciendo y que tienen en la información y su manejo sus propios paradigmas.

Sin embargo, independientemente del campo disciplinario que se estuviera integrando en el acercamiento a un objeto, el reto seguiría siendo el de lograr interdiscursividad, transdisciplinariedad, procesualidad, pero sobre todo atender a la subjetividad, considerando que son las personas, sus acciones y mediaciones las que pueden hacer que la investigación se oriente a la educación como finalidad. Y no a cualquier tipo de educación, sino a ésa contextualizada en ecosistemas comunicativos tan ricos y complejos como los que nos ha tocado vivir.



BIBLIOGRAFÍA:

- AMADOR Rocío, (coord.) (1994) , *Comunicación educativa, Nuevas Tecnologías*, CISE UNAM.
- APOSTEL, BERGER, BRIGGS, MICHAUD, (1972) ANUIES, Interdisciplinarias.
- BERNAL RAMÍREZ (2000) , Gloria Esperanza; *Análisis del discurso, aprendizaje abierto y diversidad cultural*, Pontificia Universidad Javeriana- Colombia
- BETTETINI, (1995) Gianfranco. "Tecnología y comunicación", de G. Bettetini y F. Colombo, (comps.) *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CASTELLS, FLECHA, FREIRE, GIROUX, MACEDO Y WILLIS, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós Educador, 1994.
- CERVANTES Cecilia, (1992) *Los estratagemas de la Comunicación. Alternativas Metodológicas frente a la persistencia del maniqueísmo*. Tesis de Maestría en Comunicación, ITESO, Guadalajara.
- COHEN Ira J., (1990), *Teoría de la estructuración y Praxis social*, en *La teoría social hoy*, Giddens, Turner y otros. ALIANZA EDITORIAL
- DELGADO Gabriela et al (1995): "Educación indígena, de género y comunicación". En M. Teresa WUEST (coord.), *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. Tomo 7: Educación, cultura y procesos sociales. CMIE-UNAM, México, 1995. Pp.247-310.
- FAIRCLOUGH, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAVELA, RODRÍGUEZ Y CONTRERAS (1999) , *Aprendizaje colaborativo asistido por computadora*, en Rodríguez comp., *Aprendizaje colaborativo, Tecnología de la información y la comunicación*. Universidad de Guadalajara.
- FUENTES Navarro Raúl, *La comunicación educativa audiovisual: Un marco teórico para el empleo de medios audiovisuales en la educación superior*, Gerardo Ojeda coord. COSNET- SEP, 1985.
- FUENTES NAVARRO Raúl (1995): "La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación: campos, disciplinas, profesiones", en Galindo y Luna (coord.) *Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva*. CONACULTA ITESO, Guadalajara. P.45-78
- FUENTES NAVARRO Raúl (1996), *La investigación de la comunicación en México, sistematización documental 1986-1994*. Universidad de Guadalajara, ITESO.
- GUILLAUMÍN Tostado, *Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad*, CEIICH-UNAM.
- GLANDER Timothy 2000, *The universe of discourse in which we grew up and Conclusion. E Origins of Mass Communications Research during the American Cold War. Educational effects an contemporary implications*. Lawrence Erlbaum, New Jersey. 179-217
- HUERGO Jorge A. (1997): "Primera parte: perspectivas y reflexiones en Comunicación/Educación", en *Comunicación/Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. Universidad Nacional de la Plata, Argentina, pp. 23-78.
- ISTE, ILCE, UNAM, TCEA, (1997) *Tel Ed 97, Sexto Congreso Internacional sobre Telecomunicaciones y Multimedia en Educación*, PROGRAMA.
- JOCILES RUBIO, (2000) *El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez*, Universidad Complutense de Madrid.
- KAPLÚN Mario (1992), "Primer exploración: una pedagogía comunicante", en *La educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, pp. 19-62.
- LÉRTORA Celina A., *Enfoque epistemológico de los problemas de interdisciplinaria*, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en Buenos Aires.
- MARTÍN BARBERO Jesús, (2000) Jóvenes, comunicación e identidad, en: OEI - Cumbres - Cultura - Conferencia 2000 - Organización de Estados Americanos para la educación, la ciencia y la cultura. Panamá.
- MELÉNDEZ CRESPO Ana (1984): "La educación y la comunicación en México". En *La comunicación educativa*. SEP/COSNET, México, 1985. Pp.13-39.
- MORIN Edgar: *Introducción al pensamiento complejo* (1990) Gedisa.
- OROZCO (1997), *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata, IMDEC.
- PAISLEY, (1984) *Progress in Communication Sciences*.
- PRADO Jesús *La Delimitación Espacial como Problema de Transdisciplina Aplicada*.
- PRIETO, (1999) **El juego del discurso**, Lumen.
- QUIROZ María Teresa (1993): "I: Comunicación y Educación" Y "II: La socialización: características actuales", en *Todas las voces*. Comunicación y educación en el Perú. CICOSUL Universidad de Lima, Lima, pp.23-73.
- SALINAS AMESCUA Bertha (2000): "Comunicación educativa: documento para la discusión", documento de trabajo VIII Simposio de Educación Cátedra Paulo Freire, ITESO, 13p.
- SÁNCHEZ RUIZ Enrique, 1992; *MEDIOS DE DIFUSIÓN Y SOCIEDAD, Notas críticas y metodológicas*.
- SOARES Ismar de Oliveira (1999): "Comunicacao/Educacao: a emergencia de um novo campo o perfil de seus profissionais", *Contato* No. 2, Brasilia, pp. 19-74.
- STIVAL, VILLAREAL, de VERA, BOTTAZZI, (2000) *El procedimiento hipertextual para el aprendizaje significativo* Esc. De Enseñanza media N°228
- VAN DIJK Teun, (1998) *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI.

RECURSOS Y ESTRATEGIAS PARA LA INDAGACIÓN

UNESCO

Cátedra UNESCO de Educación a Distancia

<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/index.html>

Estadísticas:

<http://unescostat.unesco.org/en/stats/stats0.htm>

- Publicaciones
- Recursos
- Foros
- Enlaces

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

Catálogo de revistas

<http://www.oei.org.co/revme/index.html>

Revista de Educación a Distancia

<http://www.campus.oei.org/novedades.htm#>

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Búsqueda en Centro de Documentación

<http://www.cesu.unam.mx/ilce/>

Revista:

<http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/cedal/introduccion.htm>

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://www.comie.org.mx>

Revista:

<http://www.comie.org.mx/RMIE/presentacion.html>

**ASOCIACIÓN NACIONAL DE
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

<http://www.anuies.mx/>

- Educación a distancia
- Investigación
- Publicaciones a texto completo
- Estadísticas sobre

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BAJA CALIFORNIA**

<http://redie.ens.uabc.mx/>

**COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD
ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**

Centro de Documentación

<http://pompeya.cuaed.unam.mx/fcd.html>

- Revistas especializadas
- Catálogo en línea

BUSCADORES

Google

<http://www.google.com/>

Copernic2000plus\$

[http://www.siteowners.com/
buy_Copernic_2000_Plus.shtml](http://www.siteowners.com/buy_Copernic_2000_Plus.shtml)

Librerías:

<http://www.amazon.com>

www.gandhi.com.mx

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Lic. José Trinidad Padilla López
Rector General

M. en C. Ricardo Gutiérrez Padilla
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Carlos Jorge Briseño Torres
Secretario General

Mtro. Manuel Moreno Castañeda
Coordinador General del
Sistema para la Innovación
del Aprendizaje

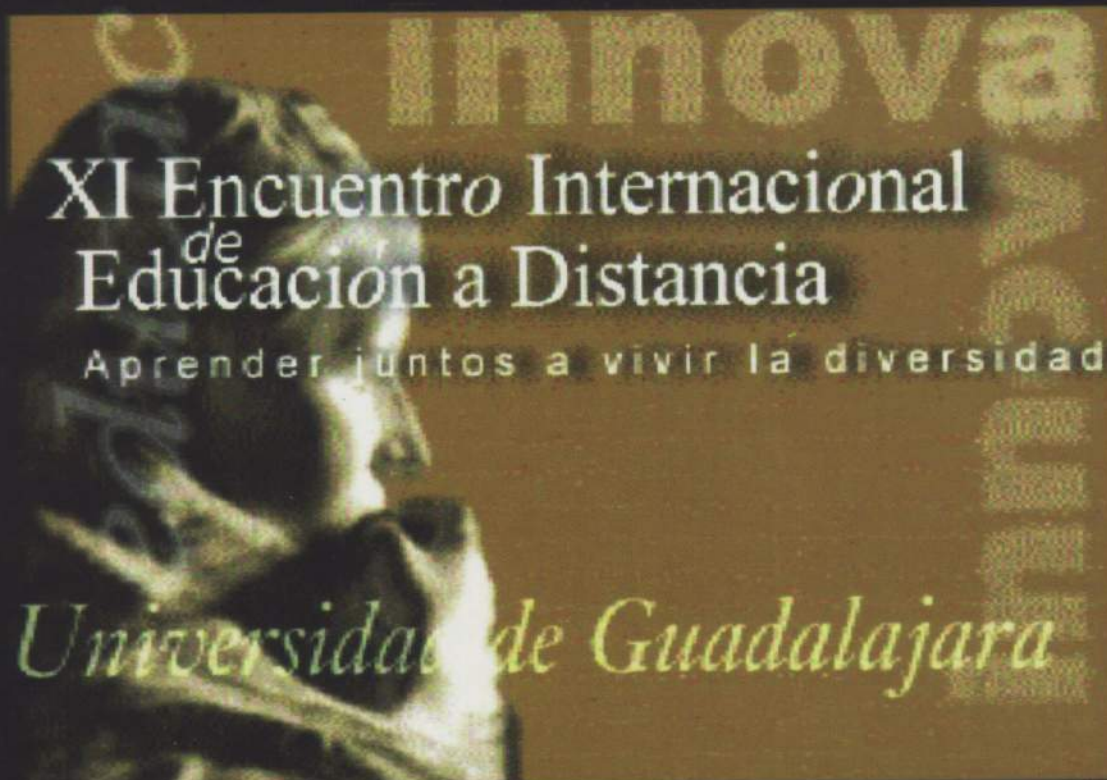
Lourdes Bueno Macías
Area de Publicaciones
Innova

Para envíos de artículos y propuestas:
lbueno@redudg.udg.mx
paola@redudg.udg.mx

Impresión: GraficCentro

Diseño: Mauricio Robles García

Fotomecánica: Tiporrápida



26, 27, 28 y 29 de Noviembre del 2002

Escuela Militar de Aviación No. 16 C.P. 44170
Col. Ladrón de Guevara, Guadalajara, Jalisco, México
Tels.: (33) 3630 0934 • 3630 0085
comured@cencar.udg.mx <http://www.udg.mx/innova/principal.htm>