Procesos y actores en la formación de investigadores educativos

Edgar Gómez Bonilla Eduardo Hernández de la Rosa Coordinadores



Procesos y actores en la formación de investigadores educativos

Universidad de Oriente, Puebla

Puebla, Pue., México

MMXVIII

Consorcio Educativo de Oriente Universidad de Oriente-Puebla Directorio

Martha Patricia Agüera Ibáñez

Rectora Nacional

Consorcio Educativo de Oriente

José Fernando López Olea **Rector Universidad de Oriente-Puebla**

Marco Antonio Palacios Cervantes

Director de Posgrado e Investigación

Santiago Romero Conde Coordinador Administrativo

Consejo Consultivo de Investigación y Posgrado

Dr. René Valdiviezo Sandoval **Presidente**

Dr. José A. Alonso Hernández.
Dr. Sergio Flores González
Dr. José Carlos López Reyes
Dr. Francisco José Rodríguez Escobedo
Dra. Angélica Cazarín Martínez
M.C. Erika Hernández Rubio

Procesos y actores en la formación de investigadores educativos

Edgar Gómez Bonilla Eduardo Hernández de la Rosa Coordinadores © Universidad Estatal de Oriente, A. C.

Av. 21 Oriente. Col. Azcárate, Puebla Puebla, México

Código Postal 72510

Primera edición 2019

Corrección y edición: Rafael Cruz Sánchez y Guadalupe Pamela García Olvera

Diseño de portada: Mary Carmen Paredes Díaz

Diseño de interiores: Rafael Cruz Sánchez

ISBN: 978-607-95216-9-1

Obra dictaminada por un comité científico formado ex profeso.

El contenido de la obra es responsabilidad del autor. Puede utilizarse citando la fuente.

Hecho en México

Made in Mexico

Índice

Presentación 6
La investigación desde el proyecto de innovación en la práctica reflexiva13
Gabriela Julieta Bautista López y Danna María García Aranda
El sustento científico de la investigación en la formación de la BENM29
Francisca Susana Callejas Ángeles y María Esther Núñez Cebrero
La investigación educativa en estudiantes de posgrado. Consideraciones de sus actores45
Mauricio Zacarías Gutiérrez, Nancy Leticia Hernández Reyes
y Luisa Aurora Hernández Jiménez
Una estrategia de aprendizaje para estudiantes de posgrado, caso: Universidad
Pedagógica de Durango65
Juan Antonio Mercado Piedra
La formación de investigadores educativos con sentido profesionalizante en la Maestría
en Educación Superior de la BUAP87
Édgar Gómez Bonilla y Eduardo Hernández de la Rosa

PRESENTACIÓN

El tomo *Procesos y actores en la formación de investigadores educativos*, tiene como propósito mostrar una serie de contribuciones en torno a la investigación o reflexión sobre los procesos formativos de los investigadores en el campo de la educación, desde el ámbito de las políticas, o bien desde las experiencias exitosas en el tema. La investigación educativa se comprende como un proceso social de interés para varias disciplinas, porque trata el proceso de estudiar, analizar, reflexionar y criticar, a partir de una pluralidad de revisiones que hacen de ella, un corpus no acabado de comprensión sobre lo que es nuestra realidad.

Desde la investigación se construyen escenarios de diálogo, para lograr el crecimiento, la evolución hacia la diversidad de nuestro pensamiento y, por consiguiente, de aquello que conforma a lo que hoy denominamos educación. Es importante crear nuevos debates sobre la formación de los investigadores educativos con respecto a la generación e innovación del conocimiento, en las diferentes áreas y disciplinas que convergen con ella, como escenario que visualiza a la cotidianidad con todas sus tensiones, retos, desafíos y éxitos, ayudando a todos los que vivimos en procesos de educación formales y no formales, a interactuar con el otro (con los otros), reconociendo que la participación con ellos y de ellos permite crecer.

Pensar en la educación va más allá de su realización en abstracto y sin considerar todo lo que la integra; pensar en la educación puede ser un ejercicio que no solo implique una atención especial, una comprensión de todo lo que la integra y todo cuanto se relaciona, es entender que en ella existe la vida misma: heterogénea. Es mirar e interpretar con visión crítica lo que la promueve en voluntad, sin considerar que fue creada y es parte de nosotros, pero entendiendo

que nos trasciende, que es parte de nuestra realidad, aquella que no puede ser pensada como artificial, pero que debe ser vista de esta manera.

El tópico *Procesos y actores en la formación de investigadores educativos*, desde su abordaje teórico, permite identificar aportaciones relevantes al campo de estudio, desde donde se insertan las diferentes posturas con respecto a la formación en investigación educativa. El balance teórico señala que parte de un enfoque integrador que tiene como propósito educar al estudiante para la vida, al contextualizarlo en problemáticas reales de su vida cotidiana, a fin de desarrollar posibles soluciones y alternativas de mejora como condicionantes habilitantes en los dominios de comunicación, autoaprendizaje, pensamiento crítico y trabajo colaborativo, como señalan Forgas (2017), Helder (2014) y Jaik (2011), al categorizar la formación en investigación como referente critico que propicia la aplicación de conocimientos de manera inmediata, al posibilitar el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo.

Fedemar (2011), Levy (2013), Padrón (2011) y Ramírez (2018), consideran que desde la formación en la investigación educativa se debe despertar la motivación, al articular la teoría con la práctica. De igual forma, Andrade (2010), Orrego (2014), Restrepo (2012) y Rojas (2013), establecen que el proceso investigador debe favorecer el sentido de responsabilidad y compromiso social, al aprender a tomar decisiones. El investigador educativo en formación debe asumir la actitud hacia el cambio y la innovación, al abordar el problema de manera total y siempre en la perspectiva de que existen posibilidades de transformar y aprender.

Benitez, Gayosso y Carrizal (2018) señalan que, en la formación de investigadores educativos, es pertinente que el estudiante participe en la actividad investigativa, la cual se debe concebir como el desarrollo de estrategias que propicien la articulación de la investigación formativa y la formación en investigación desde el inicio de la licenciatura, y que continúe con los estudios de posgrado funcionando de manera transversal. La implementación de la acción investigadora se constituye puntual, pero intencionalmente como algo habitual que forma parte integral del proceso de formación de los estudiantes, por ello se considera como un condición escolar común, modificando la perspectiva tradicional de cómo se les ha enseñado a investigar; así, con todo y que se implementan cursos de metodología de la investigación, resulta que

existen casos de estudiantes que elaboran sus trabajos de tesis sin haber alcanzado estándares básicos en competencias investigativas.

La formación de investigadores educativos, como la proponen Lloréns (2008) y Miyahira (2009), implica alinear una serie de competencias desde donde se debe articular un sistema de conocimientos, habilidades, valores y cualidades del estudiante al que se pretende educar, partiendo de las necesidades individuales y sociales, así como de los motivos, intereses y actitudes.

La denominada formación investigativa en la educación es un tema o problema pedagógico; aborda, en efecto, la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, problema que se sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la docencia investigativa o inductiva; o lo que varios autores han denominado "aprendizaje por descubrimientos".

La caracterización del campo de estudio enfocada en la formación de investigadores educativos, señalan Tamayo (2011) y Beillerot (2008) que desde el referente teórico, debe prevalecer como una acción indicativa sobre los docentes que enseñan investigación, porque deben propiciar la curiosidad en sus estudiantes para que sean capaces de plantear problemas prácticos y resolverlos con creatividad, al impulsar la habilidad para convertir esos problemas prácticos en problemas de conocimiento; desde esta labor se debe asegurar el logro de dominar las competencias investigativas.

Actualmente, la formación de investigadores educativos, indican Baranda (2005), Tamayo (2011) y Vilá (2014), es un tema de amplio debate, porque se distingue como un aspecto crítico de cuestionamiento: la equivalencia, esto al pretender homogeneizar las capacidades de investigación que se promueven en los estudios de licenciatura y posgrado. Tanto la misma aceptación de la relevancia de saber investigar como mecanismo de estatus y expresiones de prestigio de las universidades, entre pares académicos y estudiantes, así como la poca claridad por proyectar investigaciones educativas que realmente incidan en el entorno social de las instituciones, porque se participa en la generación de conocimiento, no han tenido certeza de su incidencia.

Padilla (2015) y Orrego (2014) establecen que, en el proceso de formación para la investigación, se deben considerar ciertos aspectos técnicos. Los juicios permiten desde, un enfoque lógico-hermenéutico-dialéctico, discurrir por diferentes niveles de esencialidad, porque se transita de la comprensión a la explicación, así como a la interpretación del proceso educativo; por lo tanto, la formación en investigación educativa se categoriza desde los aprendizajes, los contenidos, la educación, el método, las políticas y la evaluación, porque la labor de exploración se organiza a través de un método preciso, y se desarrolla y sistematiza de forma pertinente sobre la base de los fundamentos de la educación, a partir de la vinculación de la práctica de aprender a investigar investigando. Se trata de posibilitar al investigador educativo, la formación para autorregularse a sí mismo, y transformar el desarrollo científico e investigativo contextual de forma pertinente.

Para el caso mexicano, es prioritario asegurar la formación de investigadores educativos, porque la visibilidad de propuestas, según los datos estadísticos de Scimago-SCOPUS (2014), es solamente el 0.6% de las 3 millones 17 mil 852 producciones investigativas académicas que circulan por el mundo. De dicha producción, el liderazgo está en el conjunto de países de Europa occidental (29%); por su parte, Estados Unidos como nación presenta un porcentaje del 18%, seguido de China con el 16%. En México, de la producción académica, de acuerdo a las estadísticas de UNAM-DGEI-ExECUM (2014), resulta que de 17 mil 846 producciones, 5 mil 105 pertenecen a la UNAM (29%), por lo que su participación en el mundo con respecto a la investigación es del 0.2%; estos datos indican que las instituciones mexicanas producen académicamente casi nada, frente a las tendencias que se identifican en el escenario internacional.

El libro electrónico Procesos y actores en la formación de investigadores educativos, forma parte del quehacer cotidiano que hacen sus autores en los ámbitos de la investigación, formación de recursos y la docencia. El texto se estructura en tres partes: A) Retos de la formación de investigadores educativos en las tendencias de la educación actual; B) Experiencias exitosas de posgrados formadores de investigadores en educación; y C) Calidad educativa de los posgrados formadores de investigadores en educación.

Los capítulos que se muestran en el libro abordan temas como: "La investigación desde el proyecto de innovación en la práctica reflexiva", de Gabriela Julieta Bautista López y Danna María García Aranda, quienes proponen una reflexión sobre los procesos formativos de la investigación en el futuro docente desde su narrativa plasmada en el reporte de resultados de la jornada de práctica educativa en la escuela primaria, con una intervención a partir de un proyecto de innovación y correlación de contenidos curriculares. Además, describen aspectos generales enfocados en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes para formar las habilidades del perfil de egreso en la construcción de la competencia en investigación desde la práctica docente. Con su reflexión buscan colaborar con el futuro docente para generar, en su formación como investigador, los principios de la investigación educativa desde su experiencia, vinculados al proyecto de innovación. Se trata de ampliar el panorama de la experiencia del futuro docente al construir su reflexión cuando genera un documento informativo, por el cual da a conocer sus experiencias; evidenciar la posibilidad de investigar, al aprovechar el apoyo de los profesores de la normal; y, sustantivamente, la investigación sea del interés de los estudiantes, despertando la curiosidad científica hacia la docencia reflexiva.

En el capítulo titulado "El sustento científico de la investigación en la formación de la BENM", de Francisca Susana Callejas Ángeles y María Esther Núñez Cebrero, establecen que los desafíos de la educación en la actualidad se vinculan a la construcción del conocimiento en el siglo XXI, y se caracteriza por la incertidumbre en todos los ámbitos disciplinarios. La ciencia y la tecnología aventajan a esta en procesos de manera vertiginosa, que modifica la condición de las personas en sus vivencias. Las autoras señalan que se está frente a un relevante reto en la formación de los futuros docentes para la educación básica, por lo que se reconoce la importante responsabilidad de los docentes para transitar en el ejercicio de la docencia, para asumir las funciones de docentes-investigadores, y considerar a la investigación como uno más de los recursos para el desarrollo profesional, así como el medio para impactar en la relación con la sociedad educativa de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Mauricio Zacarías Gutiérrez, Nancy Leticia Hernández Reyes y Luisa Aurora Hernández Jiménez, por su parte, en "La investigación educativa en estudiantes de posgrado. Consideraciones de sus actores", analizan la opinión de estudiantes de la Maestría en Docencia del Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas, con respecto a habilidades de investigación educativa y elaboración de proyectos de investigación. La información que se presenta la obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario y del análisis de contenido. Los resultados evidencian que el estudiante tiene conocimiento teórico respecto al posicionamiento metodológico, aparato crítico, objeto de estudio y problema de investigación; sin embargo, en el análisis que se realiza de cómo se construye el proyecto de investigación existen otras dimensiones. Así, la discusión que deriva de los resultados se centra en registrar indicadores estratégicos sobre los elementos de la investigación, el aparato crítico en el lenguaje escrito y la relación de la investigación con la práctica. Las conclusiones que derivan del trabajo están en función de tres aspectos: la institución, el profesor-asesor y el estudiante, por lo que se requiere mayor vinculación en los tres aspectos para fortalecer las habilidades de investigación educativa en los estudiantes.

En el texto titulado "Una estrategia de aprendizaje para estudiantes de posgrado, caso: Universidad Pedagógica de Durango", de Juan Antonio Mercado Piedra, se puntualiza que es importante establecer una estrategia de intervención que ayude, a partir de la teoría de Gagné, a procesar información para formar estudiantes analíticos y críticos, que reflexionen y argumenten a través de sus juicios de valor. La teoría maneja una sistematización de la información que refuerza, a través de estructuras cognitivas, los aprendizajes adquiridos y ayuda a construir en el individuo redes neuronales que facilitan la evocación de conceptos almacenados en la memoria a largo plazo. La estrategia de intervención tiene como finalidad ayudar a los estudiantes de la Maestría en Educación Básica a sintetizar información que puedan recuperar a partir de la teoría de procesamiento de información, con la intención de desarrollar habilidades cognitivas que faciliten la recuperación de los conceptos, y así poder dar opiniones argumentadas con referentes teóricos. Los estudiantes del posgrado son profesores comisionados por la Secretaría de Educación del Estado de Durango. Su modalidad es escolarizada y les permite dedicarse al 100% a sus actividades académicas, lo que ayuda a los maestros del posgrado a trabajar de

manera dinámica y organizada, ciertas actividades de análisis y pensamiento crítico a través de ensayos, mesas de debate y/o exposiciones.

Finalmente, Edgar Gómez Bonilla y Eduardo Hernández de la Rosa en "La formación de investigadores educativos con sentido profesionalizante en la Maestría en Educación Superior de la BUAP", proponen que el campo laboral en donde se desempeña el maestro en educación superior, indica una serie de áreas de competencia profesional, así como el tipo de servicios que se brinda a la sociedad, a partir de tres áreas de acción profesional: académica, de gestión y de investigación. Los egresados de la Maestría que se encuentra en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), se desempeñan en un campo ocupacional amplio y diversificado, derivado de su preparación como investigadores educativos profesionalizantes, porque su formación integral y especializada les permite realizar tareas de docencia e investigación en los niveles medio superior y superior del sistema educativo mexicano, así como en los procesos que derivan de la educación no formal e informal. El estudiante en formación desarrolla una serie de competencias profesionales por ámbito laboral, derivado de su experiencia como investigador educativo, lo que le permite actuar en una serie de escenarios escolares como: profesor con determinadas responsabilidades en los procesos educativos, diseñador curricular, planificador y evaluador, administrador y gestor de la educación, asesor y consultor educativo, así como analista educativo del desarrollo económico, político y social en la ES.

La apuesta de la obra *Procesos y actores en la formación de investigadores educativos*, no se centra en ser un espacio más de trabajo, sino en un espacio de colaboración, cercano a lo ideal, pero tan concreto como lo es el trabajo colaborativo, aquel que sin duda dará frutos y se expresará en todos aquellos que sean partícipes de esta experiencia, creando cuadros de investigadores para la educación a partir de compartir, aprehender e innovar.

Edgar Gómez Bonilla Eduardo Hernández de la Rosa Noviembre 2018 La investigación desde el proyecto de innovación en la práctica reflexiva

Gabriela Julieta Bautista López

Danna María García Aranda

Resumen

El presente capítulo realiza una reflexión sobre los procesos formativos de la investigación en el futuro docente, desde una narrativa plasmada en el reporte de resultados obtenidos en la jornada de práctica educativa en escuela primaria, con una intervención a partir de un proyecto de innovación y correlación de contenidos curriculares.

También, describe aspectos generales enfocados en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes que forman las habilidades del perfil de egreso en la construcción de la competencia en investigación desde la práctica docente.

Con esta reflexión, se colabora con el futuro docente con la finalidad de generar en su formación como investigador los principios de la investigación educativa desde su experiencia, vinculados al proyecto de innovación. Se espera, sea un aporte que permita ampliar el panorama de la experiencia del futuro docente al construir su reflexión cuando genera un documento informativo con el cual da a conocer sus experiencias. Evidenciar la posibilidad de investigar al aprovechar el apoyo de los profesores de la normal, así como desarrollando el interés y

13

curiosidad científica de los estudiantes hacia la docencia reflexiva, gestada en su experiencia

docente.

Palabras clave: investigación, proyecto innovación, práctica reflexiva.

Introducción

En los últimos años, la formación docente en México traza cambios sustanciales en sus planes

y programas visualizándolos en la transición de planes de estudio dentro de la Licenciatura de

Educación primaria, del Plan de 1997 al Plan 201, tomando en cuenta los diferentes aspectos de

movilidad social, política e histórica. El perfil de egreso suscrito en el Acuerdo 649, indica una

serie de competencias a consolidar para la formación de un docente, señala en un apartado de

estas, sobre la utilización de recursos de investigación educativa, "para enriquecer la práctica

docente, [...] aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus

alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo" (ACDO, 649, p.13).

Derivado de lo anterior, la docencia reflexiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje

en palabras de Perrenoud: "Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa

describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. Es la base de toda

estrategia de innovación" (2001, p. 8). Por lo tanto, es pertinente insistir que es en el contexto

escolar donde surgen los incidentes críticos, con un sinfin de variables, a su vez es el lugar donde

se desafiará o permitirá al docente en formación la construcción del conocimiento dirigido a

la solución problemas, toma decisiones, así como al uso de estrategias formadas durante su

estancia en la escuela normal.

14

1. Investigación

La competencia de investigación para el Plan de Estudios

Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación [...], circunstancias que en el quinto semestre de los cursos de herramientas básicas para la investigación, atención a la diversidad, Educación Física, Producción de Textos, Educación Artística, Trabajo Docente e innovación, (esta última pertenece al Trayecto de la práctica profesional), encuentran su transversalidad en las Jornadas de práctica docente.

Cuando el trabajo colegiado conjuga el de los cursos mencionados, el joven estudiante aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo [...] Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones (DOF, p. 13).

Informes de jornadas de práctica, diario del docente, al igual que los instrumentos para generar un diagnóstico, ratifican las competencias en el rubro de investigación, conjuntamente con la reflexión de su práctica.

Ofrecer el apoyo para lograr convertir un simple ensayo en una ponencia, es la percepción del estudiante sobre el acercamiento de su docente al proponer participar en un Congreso de Investigación Educativa. Este solo acto, se vuelve la reflexión para el docente formador, imperante para generar una apuesta sobre la posibilidad de interesar a un estudiante en su posibilidad de sembrar curiosidad científica. "El maestro se convierte en investigador por diversas razones. Algunos se han hecho investigadores por ser, ellos mismos, productos de un periodo de intensa fermentación intelectual y social; la opinión que tienen de sí mismos y que han asumido se refleja obligadamente en su práctica educativa, que quieren justificar y cuyas limitaciones aspiran a trascender" (Carr y Kemmis, 1988, p. 19).

¿Qué despertó la posibilidad? La Docente formadora dice: Las referencias deben ir en formato APA en su 6ª. Edición, es importante te acostumbres para tu documento de titulación, a veces esto puede quedar en el aire, pero la estudiante contesta –Si Maestra voy a estudiarla con más detenimiento– y además te muestra, la versión APA en su 6ª. Edición,, ante la respuesta el olfato de un docente investigador ve talento para formarse en la investigación educativa.

Formular este documento reflexivo, en donde se conjugan las experiencias vividas de la estudiante y la profesora, que según Van Manen "la experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y pre reflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo" (p. 55), a lo largo del trayecto formativo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, permite realizar una serie de ensayos acerca de diversos temas educativos, los cuales, propician el desarrollo de un criterio cuya finalidad es vinculada al aprender a argumentar.

El detonante para abordar posibilidades educativas se explica desde la experiencia vivida, de la cual Van Manen Max Manen cita a Dilthey (1985, p.227) "Las experiencias vividas se relacionan entre ellas como los temas en el andante de una sinfonía o nexo estructural" (1985, p. 228). Es así que la jornada de práctica educativa relaciona elaborar una ponencia desde un análisis de la práctica. Devenida de la reflexión sobre esta exposición convertida en ponencia, señala Danna: "Doy gracias a mi formadora Gabriela, quien se dio el tiempo de leer detalladamente el trabajo de una de sus alumnas, ensayo en el que realizó un análisis, y ofreció el apoyo para lograr convertirlo en una ponencia".

La asignatura de Trabajo Docente e Innovación incluye a la investigación como herramienta para realizar cualquier proyecto, dentro de la práctica docente son importantes los instrumentos que permiten al docente reconocer el contexto y las características de los alumnos de educación primaria para realizar sus proyectos de innovación educativa.

2. El Diagnóstico durante la práctica docente

Entre algunas de las dificultades que se pueden presentar al planear la intervención educativa, se encuentra la búsqueda de estrategias acordes al grupo, esto se puede conseguir con la realización de un diagnóstico, ciertamente no siempre se cuenta con el tiempo previo para llevarlo a cabo por distintos inconvenientes que se pueden presentar, principalmente al ser un grupo nuevo al que apenas se va a conocer. En casos de este tipo, se recurre a un análisis breve del contexto áulico, escolar y social, el cual permitirá obtener las bases para el trabajo en el aula y es de vital importancia en el logro de un aprendizaje, lo más cercano a la realidad del alumno.

El diagnóstico no involucra únicamente la realización de una prueba objetiva de conocimiento, con lo cual, se podría confundir. Se trata, mejor dicho, de un proceso más amplio en el que tenemos la oportunidad de utilizar una serie de instrumentos acordes al tipo de situación en el que nos encontremos a la hora de llevarlo a cabo.

El Diagnóstico no puede limitarse a la consideración de las variables intelectuales o cognitivas y de aprendizaje o a cualquier otra, considerada de forma aislada en la que en algún momento se haya detectado alguna limitación o deficiencia [...] Los instrumentos y técnicas para la recogida de información pueden ser metodológicamente diversos para alcanzar las diversas perspectivas del objeto de estudio. [y señala contundente Marí] Insistimos junto con Padilla (2002), [...] la preferencia exclusiva de una técnica o procedimiento [...] puede resultar reduccionista [...] que no contribuya a una comprensión [...] del objeto de diagnóstico (Marí, 2007, p. 3 y 10).

La preparación de un proyecto, como el que se desarrolló en el curso de Trabajo Docente e innovación, conllevó la propuesta de diseño y aplicación de herramientas para concretar un diagnóstico donde se tuviera como elemento fundamental la observación, que implica el uso de los 5 sentidos (olfato, oído, gusto, tacto y vista) para identificar y percatarse de la rutina escolar que sigue el grupo de clases, del trabajo de los alumnos y la actitud frente a las situaciones diarias, con el uso de una guía de observación.

Reconocemos el gran apoyo que representa la identificación de los estilos de aprendizaje que permiten a los alumnos percibir el conocimiento, esto se pudo llevar a cabo con la realización de una encuesta.

Una de las habilidades a consolidar dentro del Plan de Estudios 2012, es el correspondiente a la interpretación de los datos obtenidos y las formas de presentarlos, para ello los ejercicios de análisis de la recogida de datos son primordiales para el plan de trabajo, por lo que se muestra lo logrado por Danna cuando señala su aporte. Para el mencionado diagnóstico en el caso de 5º A, los resultados obtenidos fueron que el 43% de los alumnos son auditivos, 32% visuales y 25% kinestésicos. Por lo tanto, según lo que menciona Navarro:

Se tienen que incluir enfoques y actividades para los diferentes estilos de aprendizaje en el plan de clase, utilizar metodologías que favorezcan la participación de todo el alumnado, es decir, emplear todas las formas (visual, auditiva, táctil y kinestésica) cuando enseñamos conceptos y destrezas; todo esto como parte de tomar en cuenta las necesidades y características de los alumnos de grupo, ya que cada uno es diferente y aprende de distinta manera, al igual que no todos los profesores enseñan igual o con las mismas estrategias (2016, p. 41).

Otro instrumento del diagnóstico, destacado por la información amplia que puede aportar, es la entrevista a los alumnos y padres de familia. Confirma los supuestos que durante la observación se obtuvieron, y el comportamiento de los estudiantes. Se recomienda, basándose en la experiencia, la conveniencia de realizarlo solo a unos cuantos alumnos como una muestra clave de la realidad, dados los tiempos breves en la Jornada de práctica profesional la cual se vio reducida a dos semanas debido al sismo del 19 de septiembre 2017, eventualidad no prevista.

Danna, señala en su análisis que las entrevistas realizadas revelaron el panorama en cuanto al aspecto social y el conocimiento de las familias disfuncionales, monoparentales, la ausencia de tutor o padre de familia cuando se les deja alguna tarea o actividad que involucre a un adulto. Se recaba información que aporta a la pequeña investigación, elementos base para

el trabajo docente, por ejemplo, reconocer a los alumnos con alguna enfermedad o problema de aprendizaje, los que forman parte de una comunidad indígena o los que viven en albergue.

Al someter los resultados a un análisis, se obtienen los puntos de partida en el diseño y la implementación del plan de clase. Es por esta razón que se otorga una gran importancia y no siempre puede desarrollarse como es preciso. El diagnóstico es parte fundamental en la investigación educativa además contribuye a dar fundamento argumentativo para partir hacia la acción.

3. Proyecto de innovación

El plan de estudios tiene un enfoque centrado en el aprendizaje como se menciona en los acuerdos de la SEP: "el proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de interacción-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos (...) Desde la perspectiva constructivista y sociocultural asumida, se plantea como núcleo central el desarrollo de situaciones didácticas que recuperan el aprendizaje por proyectos [...] orientadas a promover el aprendizaje auténtico en el estudiante (ACDO 649 y SEP, 2012, p. 6-7).

Durante el curso "Trabajo docente e innovación", se planteó realizar una intervención en la escuela primaria tomando como base el concepto de innovación, tomando en cuenta lecturas de algunos autores como Gutiérrez Barba Blanca Estela, Daniel Ríos Muñoz, Joselyn Reynoso Hernández y Antonio Domínguez Hidalgo y Carbonell, los cuales permitieron conocer sobre métodos globalizadores, proyectos e innovación educativa y la innovación como un cambio en la escuela.

Se considera de gran importancia que durante la educación Normal se obtenga la información necesaria acerca de conceptos como lo son innovación, cambio, proyectos, ya que

permiten al docente implementar nuevas estrategias e informarse sobre las mejores opciones para el aprendizaje de los alumnos.

Se pretende educar a niños preparados para la vida, retos y desafíos del presente siglo, de los que no hay un conocimiento seguro, pero, en los que se pueden proporcionar las herramientas para que ellos sepan actuar ante las situaciones venideras. De esta manera, se trata de buscar e implementar en la escuela primaria las estrategias que acerquen más a los alumnos a las competencias con las que debería contar para su egreso.

El proyecto de innovación educativa es una estrategia de enseñanza y aprendizaje en donde los estudiantes se involucran de forma activa para elaborar una tarea-producto (material didáctico, trabajo de indagación, diseño de propuestas y prototipos, manifestaciones artísticas, exposiciones de producciones diversas o experimentos, etc.) que da respuesta a un problema o necesidad planteada con el contexto social, educativo o académico de interés (Acuerdo 649, p. 7).

La innovación es un tipo de cambio que se puede dar en la escuela y se suele relacionar con los conceptos de renovación y revolución, aunque es un tanto diferente porque estos últimos son de carácter normativo o inciden en todo el sistema educativo. La innovación tiene más que ver al interior de un centro escolar.

La innovación es un proceso de aprendizaje para el aprendizaje, que implica realizar un cambio en la escuela, alterar la práctica, convertirse en acción. No se trata de una mejora porque va más allá de eso, tal expresa Ríos y Reynoso: "La creatividad ha sido identificada como una condición básica para generar innovación y cambio, un punto de partida preferentemente vinculada a las características personales de los individuos" (Ríos y Reynoso, 2008, p. 11).

Para que pueda existir el cambio se requiere de creatividad, que, nos permite conocer, interpretar, buscar y encontrar las mejores y más acordes estrategias. Así, para dicho desarrollo se necesita del conocimiento y uso de diversas estrategias a llevarse a cabo. Aunque es importante resaltar que la creatividad por sí sola no provoca cambios ni innovaciones, sino que requiere de la sistematización del pensamiento creativo mediante un proceso planificado de innovación.

Consta de ciertas fases que permiten su desarrollo y el logro de la innovación como producto en la escuela. Las cuales nos menciona Gutiérrez los cuales son:

1) Concepción, en donde se identifica el aspecto insatisfactorio, las deficiencias o problemas. 2) Gestación, que es el proceso de evaluación de las alternativas, además es un proceso creativo donde se requiere productividad. 3) Desarrollo, que hace referencia a la planeación y realización del proyecto de innovación, se requiere de colaboración de todos los participantes y de un pensamiento estratégico. 4) Socialización que corresponde a la difusión y a la retroalimentación entre los participantes. 5) Maduración, que es cuando ocurre la internalización y la innovación se integra a la rutina escolar, decimos entonces que se ha asimilado el cambio. 6) La evaluación aquí es tomada en cuenta no como una fase sino como un proceso de verificación del cumplimiento de actividades y objetivos esperados. Se toma en cuenta el estado inicial, el proceso y los resultados obtenidos posteriormente (2016, p. 45).

Se considera importante que los docentes en formación implementen esta noción de innovación a la práctica, porque permitirá obtener resultados fructíferos, que probablemente serán satisfactorios a la hora de realizar la intervención en el grupo. No se trata de repetir lo mismo siempre, sino de tratar de ser novedoso, realizar un cambio en la labor como docente y acercarnos a la reflexión de la práctica. "Se deduce que el profesor que transita por el proceso de innovación logra ser un profesor autónomo, con cambio de estereotipos, capacidad crítica, reflexiva y una conciencia renovada" (Gutiérrez, 2016, p. 45).

Por este motivo, se considera que como parte de las reformas se pide innovar, aunque para lograrlo, primero se debe tener conocimiento de lo que implica, lo cual ya fue mencionado en líneas anteriores. Los profesores debemos ser los principales agentes del cambio, tal como lo mencionan Ríos y Reinoso (2008, p. 49), el éxito o el fracaso de las innovaciones tienen en nosotros un rol fundamental, se requiere de participación y compromiso para alcanzar los propósitos planteados de acuerdo con las deficiencias observadas en el diagnóstico.

4. Práctica reflexiva

La Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012 en las escuelas normales, dentro de su malla curricular mantiene un esquema de trayectos, uno de ellos, corresponde al trayecto de práctica profesional, es un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia, se entiende a la práctica como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad.

Por lo anterior, la acción, la práctica "se concretan en contextos específicos los cuales brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, de ahí que se reconozca el sentido formativo que ésta tiene en el proceso de formación" (SEP, 2012, p. 7).

En el recorrido de las prácticas profesionales, se distingue con amplitud la utilización de la investigación para desarrollar las jornadas de ejercicio de enseñanza intensivo en las escuelas primarias, en específico para el quinto semestre, haciendo uso, como se menciona, del "uso de diagnósticos, seguimientos, y evaluaciones, así como la experiencia adquirida por los estudiantes, tanto en el plano conceptual disciplinario como en el psicopedagógico" (SEP, 2012, p. 14).

Desde una reconstrucción del análisis del proceso formativo del quinto semestre de la carrera, cuando la docente en formación se puso en acción, narrado en su informe en el caso de la Escuela Primaria Revolución, quinto grado, señala que fue capaz de identificar su proceso formativo hacia la mejora de su práctica y comenta en el mismo una de sus conclusiones: "Me deja en el proceso, interrogantes sobre la formación del investigador, desde una visión en el nivel de licenciatura, tomando en cuenta que la transformación de las prácticas se favorece al reconocer la producción y difusión de conocimientos como un andamio al análisis y mejora de la práctica docente".

La práctica docente es una fructífera fuente de hallazgos para mejorar la calidad educativa, promover desde la experiencia del futuro docente los principios de la investigación educativa, vinculando la innovación, con lo que se espera que esta experiencia del futuro docente al

construir su reflexión, genere interés y curiosidad de otros compañeros, que a su vez conlleve a darse a la tarea de investigar sobre la docencia reflexiva desde la investigación acción, dando a conocer sus experiencias.

Con la intención de innovar e implementar lo aprendido en el curso "Trabajo docente e innovación", en la jornada de prácticas del 04 al 15 de diciembre, los docentes en formación de la Escuela Primaria Revolución propusieron como tarea realizar un proyecto, llevar a cabo una intervención basada en la globalización de aprendizajes. "La aplicación de una técnica globalizadora, debe acomodarse a los alumnos de tal manera que atienda a los intereses y necesidades reales de ellos mismos, para dar cauce a la potencialidad creadora de su mente y movilizar los mecanismos prácticos de realización en bien de la colectividad" (Domínguez, 2004, p. 9). Es por esta razón que el proyecto trabajado fue basado en un tema que motivara al alumno a participar, que permitiera adquirir y relacionar distintos aprendizajes.

La contextualización de la reflexión del caso en estudio sobre la investigación dentro de la práctica docente, la cual se llevó a cabo en la Escuela Primaria "Revolución", ubicada en la Col. Doctores de la Cd. de México, permitió a Danna trabajar con los alumnos del quinto grado grupo B, a cargo de la docente titular Jocelyn. Los docentes de 5º grado y el Director, autorizaron llevar a cabo las actividades planeadas en conjunto por el equipo de quinto grado de estudiantes del 3º.1 y las cuales planificaron tomando en cuenta lo aprendido en el curso Trabajo docente e innovación, así como en cuanto a proceso y producto, únicamente se realizaron algunas adecuaciones por la particularidad y peculiaridad de cada grupo.

El nombre que se le dio al proyecto fue "La piñata como tradición", se pidió la participación de la comunidad escolar para su realización. Solo fue otorgado un día para la presentación de cada grupo y durante ese poco tiempo se tuvo la oportunidad de conversar con la docente titular, conocer las actitudes, el trabajo de algunos alumnos y el espacio donde se desenvuelven.

En la implementación del proyecto de innovación, la planeación tuvo dificultades: el tiempo disponible y urgencia para finalizar las actividades. Es importante lo que menciona Carbonell (2014, p. 87), cuando se trata de la organización del tiempo escolar, ya que éste debe

distribuirse en función de las necesidades de los proyectos y actividades. Sobreponiéndose al tiempo proporcionado por los titulares de grupo de primaria y el contemplado en el diseño del proyecto, se logró llevar a cabo todo lo planeado.

En un proceso formativo sobre investigación, se vuelve indispensable considerar los aprendizajes en el campo de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores, del futuro docente. "los obstáculos o problemas en la aplicación de las actividades del aula, [...] es necesario proporcionar herramientas que desencadenen los procesos reflexivos de los docentes que desean mejorar su trabajo en el aula" (Camarillo, 2017, p. 1).

Así, Dana reflexiona en referencia a su estancia en el 5° B, sobre la docente titular a quien se asignó: "Permitió hacer uso del espacio como se creyera más conveniente, de igual manera platicó con los alumnos acerca de cómo se distribuiría el tiempo y la dinámica a seguir durante las dos semanas. Se debe resaltar que la intervención fue realizada en un ambiente cómodo y cálido, de igual manera la culminación. Se dio la oportunidad de pegar el pase de lista, colgar las piñatas de los alumnos y de realizar los trabajos con libertad." Correspondiendo a lo mencionado por Carbonell: "Basta con echar una ojeada alrededor para descubrir cómo está organizada, con qué recursos se trabaja y qué valor concede a las producciones infantiles" (Carbonell, 2014, p. 90).

Por lo anterior al relacionar la reflexión el estudiante con la del autor, el papel del formador docente permite incentivar a investigar para orientar y apuntala como dice Hernández, "la lectura crítica para apoyar la comprensión, el análisis, la síntesis, pero también la creatividad y la innovación y la reflexión de su práctica" (p. 89).

Siempre se intentó que el aula fuera un reflejo del trabajo de los alumnos, que no solo se mantuviera limpio u organizado, sino que permitiera a quien entrara, darse cuenta de lo que se estaba trabajando en ese momento. Se considera que es también una de las razones que favorece el trabajo con material didáctico en el aula, lo cual se pretendía que prevaleciera, aunque tal vez no se desarrolló como se esperaba (alumna).

Respecto a las interacciones con los niños el docente señala que, al principio, fue difícil adaptarse al ritmo de trabajo que el grupo ya tenía, fue un poco frustrante al creer que no se lograría realizar la planeación como se tenía pensado, se hicieron algunas adecuaciones y se habló con los niños acerca de los objetivos a alcanzar y el tiempo con el que se contaba, al final por lo menos la mitad mostró un cambio y el trabajo fue mejor. Los alumnos mostraron una buena actitud hacia el trabajo, pero la cuestión que provocó problemas se centró en el ritmo lento de trabajo o en ocasiones la distracción con sus compañeritos, ante esto se le llamó la atención en varias ocasiones. Se deben buscar estrategias que los motiven a trabajar de manera más rápida y eficiente.

Al finalizar el proyecto, presentaron sus piñatas, obtuvieron un ganador del grado, realizaron todas las actividades y los resultados obtenidos causaron satisfacción. Aunque se puede trabajar mejor, a partir de lo realizado se adquirieron nuevas herramientas e información sobre el grupo, que permitirán el trabajo posterior, en próximas jornadas.

Para finalizar, otra reflexión generada después de la experiencia vivida y en el proceso de la construcción de la ponencia: El grupo 5° B permitió poner en práctica el plan de clase y realizar el proyecto "la piñata como tradición", al parecer les gustó y aprendieron, lo cual fue plasmado en el trabajo final con la realización de un boletín donde incluyeron la información trabajada en clase. Se aprende de cada grupo al conocer su ritmo de trabajo, cada uno es diferente y con sus características peculiares y distintivas, lo cual como docente permite adquirir experiencia y una serie de aprendizajes de todo tipo.

Conclusiones

La socialización del conocimiento en la práctica educativa poco se discute por estudiantes en formación en estrategias como son los Congresos, Foros, Coloquios, debido al desconocimiento, los cuales permiten al investigador novel el desafío para tomar su lugar en la construcción del conocimiento planetario. Todavía es un reto la difusión hacia los jóvenes.

Danna comenta: "Todo comenzó otorgando información sobre el 1° Congreso Internacional de Educación, el cual es una gran oportunidad de aprendizaje principalmente a nivel personal. Algunos de los conflictos enfrentados para transformar el informe de práctica en una ponencia fueron: identificar el eje para introducir el trabajo y la temática a la que se adhiere, ya que fue necesario tener una visión más amplia, desde un análisis más profundo para darlo a conocer como un trabajo de investigación. Además de algunos retos en cuanto a la redacción acorde a las características de una ponencia".

A su vez, Gabriela (alumna) confirma: "Mi primer Congreso fue también motivado por mi asesora de titulación en la maestría, me incorporé a este ejercicio de investigadora docente hasta este nivel".

Dentro de los retos para participar en un congreso, vislumbramos las limitaciones para construir una ponencia, pero la reflexión durante su construcción ayudó a la introspección de la práctica vivida, lo que permitirá mejorar los procesos educativos en la escuela primaria, aportándose diálogos como: "Aunque existieron algunos imprevistos durante la práctica, se debe tener presente que se aprende durante la intervención y se necesita pasar por diversas situaciones para saber cómo actuar ante estas, no es lo mismo leerlo o que alguien más me lo diga, tengo que vivirlo"

El diálogo silencioso de construcción escrita en la cual tanto docente y estudiante colaboraron con sus ideas y se leyeron, integra ideas como: "La palabra innovar no solo es cambio, es todo un proceso que implica un pensamiento crítico y creativo y durante la jornada de prácticas de diciembre, fue notorio lo complejo que llega a ser el incluir otro tipo de estrategias en la rutina escolar a la que los alumnos ya están acostumbrados".

"La innovación trata de unir los intereses en común y trabajar para el desarrollo de los aprendizajes que se espera obtener, todo esto con la participación de la comunidad escolar, alumnos, docentes, directivos e incluso padres de familia".

Ya en el ámbito de la escuela normal, tanto el rol del docente y estudiante involucrados en la investigación permiten señalar estas ideas:

"Se debería trabajar más con el tema de la investigación educativa, mucho se ha resaltado que los que escriben y se dedican a este tipo de análisis son personas ajenas al trabajo en el aula, y no están frente a grupo".

"Los principales investigadores de la práctica educativa deberían ser docentes, los cuales se siguen preparando para fortalecer su desarrollo como profesionales".

"Todo parte desde la formación profesional en la escuela normal, donde se debería ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para comenzar a trabajar con la reflexión y el análisis".

Para finalizar, es importante la investigación desde el momento en que permite tomar conciencia de las acciones que se están realizando y lo que se observa en la realidad estudiada, ofreciendo la oportunidad de reflexionar para llevar a cabo un cambio o implementar algún proyecto de innovación que mejore la práctica docente.

Trabajos de este tipo auxilian en la posibilidad del docente en formación para ampliar su panorama. Lo más importante es tener el deseo de aprender y aprovechar el apoyo de los profesores en la Normal.

Bibliografía

- Camarillo, A. (2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. En Memoria del Primer CONISEN en Pedagogía y práctica en las escuelas normales C200117-J048 docx.pdf México.
- Carbonell, J. (2014). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. España: Ediciones Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. México: Ediciones Martínez Roca.

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: SEP.
- Domínguez, A. (2004). Métodos globalizadores. México: Editorial Progreso.
- Gutiérrez, B. (2016). Innovación y sustentabilidad. Lecciones para aprender y emprender el cambio en la escuela. Capítulo 1. México: Gedisa.
- Hernández, I. *et al.* (2015). Estrategia didáctica: Una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11 (1), 73-94. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf [Consultado el 24 de abril de 2018]
- Navarro, A. (2016). Los estilos de aprendizaje en primaria: visual, auditivo y kinestésico. México: Publicaciones didácticas.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*, traducción por María Eugenia Nordenflych. Disponible en: www.unige.ch/fapse/SSE/.../2001_36.htm
- Ríos, D. y Reinoso, J. (2008). *Proyectos de innovación educativa*. Chile: Colección módulos pedagógicos.
- Marí, R. (2006). Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica.

 Barcelona: Ariel.
- Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 24-32. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933004
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*, traducción por María Eugenia Nordenflych. Disponible en: www.unige.ch/fapse/SSE/.../2001 36.htm
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Trabajo Docente e Innovación Programa de Curso Quinto Semestre Plan de Estudios 2012*. México. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepriib/trabajo_docente_e_innovacion_lepriib.pdf

El sustento científico de la investigación en la formación de la BENM

Francisca Susana Callejas Ángeles

María Esther Núñez Cebrero

Resumen

Los desafíos de la educación en la actualidad se vinculan a la construcción del conocimiento

en el Siglo XXI y se caracteriza por la incertidumbre en todos los ámbitos disciplinarios. La

ciencia y la tecnología aventajan a ésta en procesos de manera vertiginosa, que modifica la

condición de las personas en sus vivencias.

Estamos ante un gran reto en la formación de los futuros docentes para la educación

básica y tomando conciencia de esta situación, se reconoce que la responsabilidad como

docentes formadores de transitar de ejercer la docencia a ser docentes/ investigadores, es decir,

considerar a la investigación como uno más de los recursos de desarrollo profesional, así como

el medio para impactar en la relación con la sociedad educativa de la BENM.

Palabras clave: formación de docentes, investigación, enseñanza y aprendizaje.

29

Introducción

En el contexto de la Reforma Curricular de la Educación Normal en el plan de estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria 2012, concibe a la investigación como un punto medular del proceso formativo de docentes de educación básica.

Los docentes/investigadores, a partir de procesos de actualización y desarrollo profesional desde una perspectiva científica, podrán apoyar al estudiante normalista en el diseño de proyectos de investigación que reflejen a su vez, estrategias, instrumentos y materiales didácticos para recuperar evidencias de su práctica y mejorar la docencia, a partir de la utilización de diversas técnicas de recopilación de información como la observación, el diagnóstico, la entrevista, el diario del profesor, el portafolio de evidencias y la videograbación entre otras, que a su vez aportarán indicios de mejora de la docencia para documentar la práctica educativa. Es así que la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes dadas en la articulación del currículum (malla curricular) en su conjunto, requiere establecer proyectos de investigación por parte de los docentes/investigadores ante las necesidades educativas, sociales y de índole científica para ampliar el campo de interés dentro de la investigación educativa, los cuales permitirán establecer elementos de la realidad educativa en el nivel básico.

A partir de la observación, basada en la experiencia docente, las condiciones áulicas de las escuelas primarias se caracterizan por niños en edad escolar que en su mayoría no presentan limitaciones (educativas, sociales, culturales) para incorporarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, existen algunos alumnos con dificultades para acceder a ellos, siendo éste un punto fundamental en la observación de la práctica que realizan los docentes en formación en las cuales se implican varias circunstancias, enfocadas hacia una problemática escolar, reflejo de una realidad cuyas interrogantes son necesarias para la construcción de nuevos conocimientos mediante la exploración de los acercamientos que otros investigadores

han abordado acerca del fenómeno educativo en la educación básica, especialmente en el nivel de educación primaria, para así explicar la realidad que se vive.

Por lo tanto, el seguir un método para recuperar información, sistematizarla y analizarla permite elaborar respuestas del cómo se produjo tal situación y por ende desde un proceso dialógico, que permita establecer los elementos necesarios para transitar y transformar la práctica educativa del futuro docente. Desde la parte experiencial se deben realizar actividades sustentadas en los cursos de herramientas para la investigación, y trabajo docente e innovación, donde los estudiantes normalistas desarrollan una observación cercana a los hechos sociales que rodean a la escuela y la práctica educativa, los cuales, permiten vislumbrar la importancia de la investigación, generando un acercamiento a la problematización de la práctica, pues el docente en formación se cuestiona, indaga, propone e investiga para plantear proyectos de investigación cercanos a la realidad en que habrá de llevar a cabo su labor docente.

1. ¿Cómo investigar en el ámbito educativo?

La metodología que se adopte en las investigaciones del ámbito social tendrán enfoques de acuerdo a la teoría que sustente el proceso de indagación, pero en general, para *investigar*, se tenderá a explicar a los docentes en formación que se dividen en dos procesos: técnicas de investigación, que apoyen en el desarrollo de la comprobación de los supuestos bajo un rigor científico y, la teoría para que los estudiantes tomen una postura en sus enfoques aunado a una mejora sustancial en los procesos a desarrollar en su práctica docente. En la mayoría de los sustentos teóricos respecto al tema de investigación social, se describen los aspectos que atañen a una metodología con sus pasos definidos, con el énfasis de que todo fenómeno social es cambiante, multifactorial y de índole interpretativa; sin embargo, en un proceso de indagación, es necesario que los estudiantes normalistas conozcan *el qué, el quién y el cómo*. La estructura y el método es lo que sustenta toda investigación y se inicia desde la empírica al reconocer que,

dentro de un contexto, los investigadores están inmersos en hechos sociales y que pueden ser estudiados bajo los procesos científicos de las ciencias sociales.

Es esencial considerar que esos pasos en el proceso de la investigación deberán denominarse "procesos específicos", ya que tienen un inicio, un desarrollo y un fin (Rojas, 2000, p. 36).

La metodología está definida a partir del objeto de estudio, pero indiscutiblemente se inicia a partir de una problematización para que surja el interés de conocer y reconocer los fenómenos educativos y la elaboración de un protocolo de Investigación, que es el primer eslabón en el diseño de una investigación científica y por generalización, debe contener el siguiente esquema (Domínguez, 2009): el tema de investigación, a partir de un problema que se presenta en la cotidianeidad.

Al hablar de "problema" se considera que existen uno o más situaciones que lo generan, así que se definen las categorías que hacen que se presente el problema (causa-efecto).

Delimitar lo más preciso posible un problema de investigación, en el cual existen múltiples variables, que deberán estar definidas u operacionalizadas lo más preciso posible. Considerar la relación entre dichas variables, cuál es la generadora del conflicto en sí y cuál es la consecuencia.

- Realizar una búsqueda bibliográfica que sustente el problema.
- Plantear supuestos o establecer hipótesis.
- Plantear preguntas de investigación.
- Establecer los propósitos u objetivos generales de la investigación y plantear algunos específicos.
- Describir una justificación de la investigación, es decir, el por qué y el para qué de la misma.

En el ámbito educativo se presentan variantes para abordar las situaciones, las realidades existentes y complejas. Martínez (2007, p. 30) señaló que la investigación educativa cuenta con tres líneas de investigación fundamentales:

- 1) la investigación empirista-positivista, de carácter cuantitativo,
- 2) la fenomenológica o etnográfica, de carácter cualitativo, y
- 3) la sociocrítica, vinculada a la investigación en la acción, que puede combinar, según los casos y objetivos de estudio, las líneas de investigación mixtas; es decir, cuantitativa y cualitativa.

Con respecto a la formación de docentes con los sustentos metodológicos centrados en la investigación, la UNESCO declara en 1998 respecto de la Educación Superior, que es una misión al educar, formar y realizar investigaciones para tener ciudadanos responsables que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales.

Guzmán (2011) señaló que la enseñanza de calidad requiere al alcanzar sus metas, una ambición y complejidad, a través del pensamiento crítico, basado en un tener creatividad y habilidades cognitivas complejas, a través de un formador de educación superior que pueda cumplir diversos roles.

En el ámbito nacional, en el 2013, se modifica el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Mexicanos, al dejar explícito: El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos", en la cual se justifica de manera general, el plan de Estudios para la Licenciatura de Educación Primaria 2012, el cual abre un panorama de cambio curricular en el ámbito de la investigación científica los aspectos de análisis se ven prospectados desde los primeros estudios de Stenhouse, cuando expone la noción del profesor investigador (1975).

2.Currículum

Se contemplan estudios sistemáticos sobre la enseñanza, abordar teorías que permitan plantear la realidad y así contrastar las teorías curriculares instituidas, ya que la profesión docente vinculada a la investigación tiene la bondad de probar las teorías sobre currículum en la propia práctica.

Al respecto, señala Contreras, "un currículum es siempre una noción, aunque sea provisional y discutible en su valor y en sus formas de expresarse" (1991, p. 1), y dependiendo del interés de los participantes del grupo de investigación, se profundizará en el análisis propuesto por Casarini (2002) cuando señala la existencia de diversos currículums: el formal, el real y el oculto. El currículum es un tema complejo y es desafiante desde las reformas en educación básica y normal que se vienen realizando en los últimos años.

3. Formación de docentes

Durante más de un siglo la formación docente en México se ha ido transformando a partir de los diferentes acontecimientos políticos, sociales e históricos, pasando de ser un oficio a una profesión. Las escuelas normales, como instituciones de educación superior, forman maestros para la educación básica.

Con base en los planteamientos de Eduardo Mercado (1993, p. 5-6), definió la formación docente, como algo que se adquiere durante la estancia en la escuela normal, en donde se aprende a ser maestro.

Esta consideración pone en el pensamiento del docente, la atención sobre el proceso que se lleva a cabo antes de la acción, durante la acción y después de la acción de la práctica docente, esto lo señala Schön diciendo que los profesionales reflexivos, reflexionan tanto en la acción como sobre la acción" (Zeichner, 2002, p. 7); por lo tanto, el docente reflexivo ante este planteamiento se puede desarrollar de forma continua y aprender de sus propias experiencias.

Así mismo, enuncia algunas fuentes sobre formación docente y la asignatura motivo de este estudio se encontraron estudios referentes a la investigación empírica del docente y las implicaciones de la sistematización de la experiencia trasladada a la docencia "solo puede sistematizar quien o quienes han formado parte de la experiencia, pueden participar aquellas personas que, aunque de una externa o mínima dieron apoyo o servicio" (Gutiérrez, 2008, p. 5).

Ponce en su estado del arte a la a *reflexibilidad de la práctica*, así como su propuesta para el análisis de los niveles de la misma, apunta como punto crítico en su implementación en los procesos de formación inicial y cita a Pruzzo y Nosei (2000) Se reconoce que "la actual formación docente con énfasis en la formación teórica determina una práctica docente acrítica caracterizada por la persistencia de esquemas de acción reproductores" con respecto al proceso de aprendizaje, Nora Gutiérrez brinda elementos sobre el acompañamiento efectivo considerar promover "el cambio de valores, habilidades y creencias de los maestros; pero más importante aún, cuáles impulsan el aprendizaje de los estudiantes" (2012, p. 31).

La experiencia docente, forma parte del cumulo de conocimientos, los cuales son la plataforma desde la cual se genera el proceso de enseñanza, hacia la construcción en forma dialógica con los estudiantes.

El maestro en formación adquiere competencias que permiten desarrollar la capacidad de cuestionar, criticar las teorías pedagógicas en su trayecto formativo, tomando como referencia su vida escolar, y personal, confrontándose con supuestos en los productos de la acción y reflexionar sobre el conocimiento construido.

4. Enseñanza y aprendizaje

El proceso formativo del Plan de Estudios 2012, desde la renovación curricular, debe brindar a cada estudiante una serie de herramientas para que desarrolle competencias que le ayuden a conducirse en una sociedad donde el conocimiento es fuente principal para la creación de

valores y de una sociedad que demanda nuevas habilidades para relacionarse en un espacio de pluralidad.

Para Prensky, "los jóvenes de hoy no pueden aprender como los jóvenes de ayer, porque son diferentes sus cerebros y su cultura. La escuela tradicional debe incorporar formatos educativos basados en el ocio y el entretenimiento" (2010 p. 3). Los docentes formadores de los futuros docentes de educación primaria están frente a generaciones de inmigrantes digitales, un problema para la enseñanza y el aprendizaje es la brecha digital que se abre ante una nueva forma de comunicación.

Así el proceso de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta la brecha digital, para el estudiante normalista, se basa en tres aspectos importantes en los cuales se realiza su andamiaje docente, su desarrollo mediante un conjunto de actividades en la escuela de práctica: observar en condiciones reales y participar de la educación de los niños, como son: las ceremonias cívicas, las juntas de Consejo Técnico, la gestión escolar, y del aula. Todas estas acciones llevadas al análisis de experiencias obtenidas, y la elaboración de informes, narrativas, autoevaluaciones, son pauta para la construcción de saberes nuevos.

Cecilia Fierro (1999) en su dimensión didáctica nos menciona que cada maestro tiene la oportunidad de analizar la forma en la que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases y entender el proceso de aprendizaje de los alumnos. Este proceso es un generador de vivencias que convocan al futuro docente a indagar, explorar nuevas formas de enseñanza, aplicar estrategias para mejorar procesos de aprendizaje porque ese es su campo que pone en acción su ser docente.

La docencia se une a aspectos de construcción de conocimiento para generar en este caso la transformación de la formación en educación normal, se conjuntan aspectos a vincular la didáctica, con la evaluación continua y la investigación. Por un lado:

La formación docente debe reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica política escolar y áulica ir entre las tareas de los formados, la reflexión sobre la práctica el indagar acerca de sus dimensiones, formular conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico (Bazdresch, 2014, p. 3).

Así, la reflexión docente/investigador en cuanto a la gestión de conocimiento en el aula de la escuela normal en el último año de la carrera, invita a estructurar confianza, desarrollo de relaciones personales, una actitud de compartir, ejercitarse a construir conceptos nuevos (pueden ser los estudiantes o el profesor). Hoy se aprende con otros y de otros, se aprende en grupos de gran diversidad en edad, sexo, experiencia y cultura, en contextos reales y virtuales, en comunidades de práctica (Wenger, McDermott y Synder, 2002; como se citó en Minakata, 2009).

De esta forma, otro aspecto a considerar para el rol docente/investigador, se relaciona con: "(a) formación personal, (b) formación teórica, (c) formación disciplinar y (d) formación como investigador y lo que es más importante la promoción de los valores como la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, el pluralismo y la justicia social" (Díaz, 2006, p. 11). Al escribir textos el docente/investigador se advierte la forma de disertación en ellos, evitando tonos de novelista, además de ser deseable se adscriban a descripciones, más que valoraciones o impresiones. La docencia por su riqueza de situaciones críticas o problemas en el aula, o fuera de ella, tiene un alto grado de insumos para dar cabida a ejercitar la investigación, por lo que es de particular importancia otorgar y no olvidar el valor que tienen las técnicas y los instrumentos que se emplearán en una investigación. Rojas Soriano, señala al referirse a las técnicas e instrumentos para recopilar información como la de campo, lo siguiente:

Que el volumen y el tipo de información-cualitativa y cuantitativa- que se recaben en el trabajo de campo deben estar plenamente justificados por los objetivos e hipótesis de la investigación, o de lo contrario se corre el riesgo de recopilar datos de poca o ninguna utilidad para efectuar un análisis adecuado del problema (1996, p. 197).

La docencia/investigación en ocasiones se ubica en la disyuntiva para identificar qué tipo de información se necesita o las fuentes en las cuales puede obtenerse; esto ocasiona pérdidas de tiempo, e incluso, a veces, orilla a docentes veteranos y noveles a iniciar nueva investigación, esto se aprecia en la toma de decisiones de los jóvenes a punto de egresar de las normales.

En una perspectiva reflexiva, se desarrollaron preguntas antes durante y después de la investigación, en este caso se detonaron varias preguntas: ¿Cómo se identifican los instrumentos de evaluación en la formación docente?, ¿La evaluación implica repensar en la formación docente y la gestión de los conocimientos? ¿La gestión del conocimiento permite favorecer la construcción de conocimientos? ¿La intervención escolar permite la producción de conocimientos?, dando realce al rol docente/ investigador reflexivo, el cual mantiene un diálogo interno.

A decir de Perrenoud "es a través de actos reflexivos cómo es posible definir procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de la escuela y más allá de esta" (2007, p. 61). Respecto a la importancia del desarrollo profesional del docente/investigador y el joven maestro en el último año del trayecto formativo, se concretan la reflexión y el análisis de las interacciones de los niveles de concreción del conocimiento escolar evaluando y priorizando las actividades realizadas, la intervención enfocada al logro del nivel de desempeño: conceptual, procedimental y actitudinal, en un vínculo interactivo complejo docente/investigador y docente/estudiante al concretar la práctica educativa en la escuela primaria.

5. Metodología

La presente investigación pretende desarrollarse en tres fases que enseguida se enuncian.

- Primera fase: Empírica de corte cualitativo.
- Segunda fase: Aplicación de los instrumentos.
- Tercera fase: Análisis e interpretación de los resultados de su práctica docente.

6. Objetivo general

Identificar los aspectos de enseñanza-aprendizaje obtenidos de los instrumentos de recopilación de información y evaluación elaborados por los docentes en formación.

7. Objetivos específicos

Sistematizar la información obtenida y verificar el nivel interpretativo para identificar las fronteras de conocimiento de los docentes/investigadores.

Realizar la evaluación del aprendizaje y el análisis investigativo, mediante una valoración integral de fortalezas y oportunidades, implicaciones interpersonales, riqueza del conocimiento adquirido, y la socialización del desempeño del grupo del caso. Conocer el nivel de apropiación en el uso de los instrumentos de recopilación de la información por parte de los docentes investigadores.

Sujetos: 40 estudiantes de la asignatura de trabajo docente e innovación en la BENM.

Escenario: Escuelas primarias donde cada uno de los estudiantes normalistas realiza su práctica docente y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Instrumentos metodológicos: Diario de campo del investigador (maestro de la BENM) en el cual se realizó un registro de lo ocurrido en la escuela primaria y con relación a la asignatura trabajo docente e innovación:

- Diario de campo de los estudiantes normalistas donde realizarán el registro de su práctica docente y de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Reflexión escrita acerca del trabajo docente realizado en las escuelas primarias por parte de los docentes en formación.
- Observación participante de los formadores de docentes en las actividades desempeñando funciones como docentes de los estudiantes normalistas.

- Instrumentos diagnósticos realizados a los estudiantes normalistas.
- Análisis FODA realizado por los estudiantes normalistas.

Desarrollo y Discusión

En la primera fase, se observará y registrarán las habilidades y saberes desarrollados por los docentes en formación para el uso de los instrumentos de análisis e indagación dentro de la práctica docente, por medio del diario del profesor.

Cuadro 1. Organización del diario del profesor

DESCRIPCION	PREGUNTAS	ANALISIS	SUSTENTO	CATEGORIAS	
	PROBLEMATIZADORAS	EMPIRICO	TEORICO	DE ANALISIS	
El	El estudiante a	Se analiza y	El maestro en	M-A	
estudiante	partir de la	ir de la se formaci		A-A	
¿describe o	descripción ¿realiza	proporciona	retoma los	M-M	
narra lo	una serie de	un análisis a	saberes teóricos	MT-MF	
sucedido	preguntas, donde	partir de la	que le permitan	M-P M-D P-D	
durante la	se cuestiona el	experiencia	confrontar lo	DIDACTICA	
jornada de	porqué de las	para dar	empírico con la	DIRECTOR -	
clase?	situaciones	solución a	fundamentación	ALUMNO	
	originadas en el	las	necesaria		
	aula o en la escuela	preguntas			
	primaria?				

Fuente: elaboración personal.

Cuando los docentes en formación utilizan el diario del profesor como instrumento, permiten que el análisis se convierta en un ejercicio de reflexión intelectual, donde se rescata la experiencia

con respecto al trabajo docente desempeñado en las escuelas de práctica y así ocupar su análisis permitiendo definir líneas temáticas en la elaboración de sus textos, los cuales se presentan en los proyectos académicos y además utilizan la investigación como elemento fundamental para iniciar el interés de la misma, además de apropiarse de ella como un elemento fundamental en el desarrollo posterior de su quehacer docente, esto sin duda, tiene un impacto significativo en la realidad del acto educativo en los sujetos primeros de la investigación que son, los alumnos de nivel primaria; pues un docente que investiga de manera continua, habrá de generar un ambiente de aprendizaje adecuado a las necesidades y problemáticas reales de los alumnos, logrando una transformación real de estos.

En la segunda fase del proceso, se establecerán los parámetros e indicadores propios para la determinación de las categorías en cuanto a la reflexión, análisis y apropiación de las habilidades de investigación, así como la reflexión acerca de la práctica y el quehacer docente con relación al docente/investigador, partiendo de los instrumentos diagnósticos aplicados a los alumnos y el análisis FODA.

Al establecer dichos parámetros e indicadores, se podrán determinar los niveles de las categorías de análisis, esto, permitirá el logro de un análisis más certero y cercano al objetivo pues se conocerá el nivel de análisis y conocimiento logrado tanto por el docente en formación como por el docente/investigador, en ese sentido es importante señalar que, la socialización lograda de dichos saberes podrá ser registrada en un instrumento que permita la valoración para el propósito establecido, el cual incluso y acorde al proceso que se realizará, podría ser elaborado de manera colaborativa con los docentes en formación, así mismo dará pauta a la tercer fase del proceso de investigación.

En la tercera fase, se realizará un análisis detallado del proceso que llevo a los docentes en formación a lograr o no, un proceso de reflexión acerca de la cotidianeidad de las problemáticas que presentan en la realidad de la práctica docente, esto habrá de lograrse mediante la puesta en práctica de las habilidades de análisis e indagación construidas a partir de los saberes teóricos

que se procuran en la BENM, es decir, lograr que se llegue a una reflexión acerca de su quehacer

y la convergencia que este tiene con los saberes teóricos.

Así mismo podrá ser analizada la capacidad de observar los diversos factores que

constituyen un referente para la reflexión de su quehacer docente y los factores tanto internos

como externos que inciden en su aprendizaje.

Conclusiones

El docente investigador es determinante en el fortalecimiento de las competencias y habilidades

que desarrollen los estudiantes normalistas en su formación inicial.

Los instrumentos generados a través de las metodologías de la investigación de las ciencias

sociales permiten abordar problemáticas de la cotidianeidad y de las observar los fenómenos de

la práctica educativa.

Los elementos de enseñanza-aprendizaje que se lleguen a considerar en esta investigación,

permitirá vislumbrar los procesos de indagación en la práctica educativa. La investigación debe

ser herramienta para la reflexión de la práctica educativa.

Los docentes formadores en la BENM, deben romper paradigmas en los procesos

formativos con relación a la investigación y práctica educativa, para propiciar y favorecer el

interés y curiosidad por la investigación.

Referencias

Bazdresch, M. (2014). Las competencias de la formación docente. LUGAR DE EDICIÓN:

EDITORIAL.

Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.

Mercado, E. (1993). Acompañar al otro. saberes y prácticas de los formadores de docentes.

México: Díaz Santos.

42

- Domínguez, J. (2009). *Guía para presentar trabajos de investigación*. Guatemala: Universidad San Carlos.
- Díaz Quero, V. (2006), Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. México: Paidós.
- Gutiérrez, D. (2008). Hablemos de sistematización de experiencias. En *Apuntes sobre metodología de la investigación* (PÁGINAS). Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Martínez, D. (2007). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Madrid: CIDE.
- Minakata Arceo, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. México. *Sinéctica, revista electrónica de educación*. Disponible en: http://www.oei.es/mx43.htm
- Nosei, C. (2000). La formación docente: de las tradicionales observaciones al nuevo dispositivo de análisis (DAC). Encuentros con la Práctica. Seminario-taller investigación en didáctica. Aportes al ejercicio profesional y a la formación inicial, 3, Disponible en: http://www.cep.edu.uy/BuscaTemas/BuscaTemas.htm
- Prensky, M. (2016). Education to Better Their World. New York: Teachers College Press.
- Perrenaud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Graó.
- Pruzzo. V. (2000). Transformando la formación docente: las ayudantías, anticipando la residencia pedagógica. *Encuentros con la Práctica. Seminario-taller investigación en didáctica. Aportes al ejercicio profesional y a la formación inicial*, 3. Disponible en: http://www.cep.edu.uy/BuscaTemas/BuscaTemas.htm
- Rojas, R. (2000). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés.

Schon, D. (2010). http://www.qacontent.edomex.gob.mx/idc/.../dregional_tol_pdf_docfor_09. pdf

Zeichner. K. (2002). *Teacher research as professional development*. Estados Unidos de Norteamérica: KM.

La investigación educativa en estudiantes de posgrado. Consideraciones de sus actores

Mauricio Zacarías Gutiérrez Nancy Leticia Hernández Reyes Luisa Aurora Hernández Jiménez

Resumen

El presente manuscrito analiza la opinión de estudiantes de la maestría en Docencia del Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas, respecto a habilidades de investigación educativa y elaboración de proyectos de investigación que construyen. La información que se presenta se obtuvo a través de un cuestionario y del análisis de contenido. Los resultados dan cuenta que el estudiante tiene conocimiento teórico respecto a posicionamiento metodológico, aparato crítico, objeto de estudio, problema de investigación, sin embargo, en el análisis que se realiza de cómo construye el proyecto de investigación se encuentra otra dimensión. Así entonces, la discusión que se deriva de los resultados se centra en: los elementos de la investigación, el aparato crítico en el lenguaje escrito y la relación de la investigación con la práctica. Las conclusiones que se derivan de este trabajo están en función de tres aspectos: Institución, Profesor-asesor, Estudiante. De tal manera que se requiere mayor vinculación en los tres aspectos para fortalecer las habilidades de investigación educativa en el estudiante.

Palabras clave: Investigación educativa, docencia, profesor, posgrado

Introducción

El presente trabajo analiza la opinión de estudiantes sobre investigación educativa y la manera

en que han construido el proyecto de investigación en la línea de investigación educativa del

programa de la maestría en Docencia del Instituto de Estudios de Posgrado (IEP) con sede en

Tapachula, Chiapas; México.

Resulta oportuno precisar que la oferta educativa de la maestría en Docencia del IEP,

tiene el carácter profesionalizante. Los propósitos que se plantea la maestría, de acuerdo

con el artículo 16 del reglamento Interno del IEP es: "I. Formar especialistas de alto nivel

en educación; II. Capacitar en la investigación Educativa; III. Estimular y desarrollar en el

maestro, su capacidad innovadora en la práctica e intervención pedagógica" (Periódico Oficial

del Estado de Chiapas, 2003, p. 6).

En este caso el IEP se suma a la continuidad de la formación de docentes en servicio a

partir de una maestría. Los estudiantes que la cursan son principalmente profesores en ejercicio

que atienden la educación básica y media superior en el estado de Chiapas. De ahí que tenga

sedes en la entidad, por ejemplo: Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, San Cristóbal, Ocosingo, Tonalá,

Comitán, Palenque, entre otras. Las cuáles se abren en función de la demanda de los interesados.

En este caso, dar cuenta sobre qué están opinando por investigación educativa los

estudiantes y cómo la están realizando se considera pertinente, dado que en el reglamento

interno del IEP se plantea que se fortalecerá y desarrollarán habilidades de investigación en los

estudiantes que cursen la maestría en Docencia, lo cual, potencializaría la consolidación de un

trabajo de investigación para titularse mediante la modalidad de tesis. Sin embargo, a últimas

fechas, el estudiante puede titularse por promedio, siempre y cuando este sea igual o mayor a

9.0, además de no haber reprobado ningún seminario en el transcurso de la maestría, ni haber

tenido baja temporal.

46

En lo que sigue del manuscrito se presentan los antecedentes de la investigación, los materiales y métodos empleados, los resultados, discusiones realizadas y las conclusiones.

1. Antecedentes

El posgrado como continuidad de la licenciatura da cuenta de procesos en los que la universidad envuelve al sujeto como persona de actualización permanente en su hacer. En este caso, el estudio sobre la formación en el posgrado ha tenido aristas para abordarlo desde enfoques teóricos, metodológicos e instrumentales que devienen de varias áreas. Al respecto se han revisado artículos que han abordado el fenómeno. Se anota en primera instancia la investigación que realiza Espino Datsira (2015) donde se plasma la experiencia de haber diseñado un taller de escritura para estudiantes que cursan maestría o doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una investigación que da cuenta de cómo un taller de escritura favorece el desarrollo de la habilidad para que los estudiantes realicen textos con cortes académicos, que les involucra a considerar las normas de la academia científica respecto a la presentación de los mismos. Espino Datsira (2015) plantea que los estudiantes mostraron dificultades en cuatro áreas fundamentales:

1) para seguir una estructura canónica en el texto acorde a la comunidad científicoacadémica de la que forman parte; 2) para utilizar un estilo de redacción formal; 3) para dar coherencia y cohesión a la presentación del contenido sobre el que se escribe y, finalmente, 4) para citar las fuentes bibliográficas consultadas durante el proceso (p. 973).

Las aportaciones que da el autor muestran que el asunto de la escritura científica es un padecimiento en estos niveles de estudio, en este caso, tiene que ver cómo se le han generado y se ha generado el estudiante las habilidades de escribir y de investigar; en torno a esto, Medina, Camacho y Fontaines Ruiz (2007), dan cuenta de las concepciones epistemológicas

de los docentes que enseñan a investigar. El estudio permite comprender que la enseñanza de la investigación se relaciona con el posicionamiento epistemológico particular de quien enseña, -más allá de la filosofía de la ciencia y del contenido del conocimiento-, con él se enseñanza la investigación en el novel. La aportación que realiza Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar (2013) sobre la manera en que se enseña investigar a un grupo de estudiantes de pregrado – licenciatura en México-, se enfoca a que "emplear la investigación en el aula como estrategia de enseñanza permite argumentar la existencia de una pedagogía de la investigación, pero supone su realización por parte del profesor" (p. 102).

En el caso, la investigación que se enseña en la maestría en Docencia que oferta el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP) de Chiapas se vincula a la idea de Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar (2013), que el estudiante reflexione la práctica, para ello, el que enseña es un docente que debería estar investigando, aunque las políticas internas del IEP solo señala como condiciones en las que se contrata al personal: que tenga un grado igual o superior al que se ofrece en el programa de estudio en el que se realizará la función docente (Periódico Oficial del Estado de Chiapas, 2003).

La maestría en Docencia que oferta el IEP enfoca la carga académica a la reflexión teórica de la práctica docente e implica procesos de investigación educativa por parte de quien enseña y aprende. Reconociendo en este caso que la manera de hacer ciencia en el ámbito educativo ha cambiado, pues desde los objetos de estudio que los estudiantes plantean no todos se enfocan a explicar fenómenos. No obstante, las discusiones en torno a la epistemología del conocimiento positivista o cualitativo siguen en pie, dado que la concepción epistemológica del conocimiento que se asume para el proceso formativo de los estudiantes queda a libre cátedra del asesor que desarrolla las habilidades de investigación en la línea de investigación educativa. Medina, Camacho, y Fontaines Ruiz al respecto dicen:

La complementariedad metodológica es el camino para la construcción del conocimiento en educación, solo hace falta rescatar el concepto de prudencia gnoseológica y epistémica

al momento de hilvanar las redes que forman la trama del conocimiento y por supuesto de la urdimbre de la investigación (2007, p. 83).

Situar el planteamiento de Medina, Camacho, y Fontaines Ruiz (2007) a la realidad educativa donde se enmarca la maestría en Docencia del IEP, genera la siguiente interrogante: ¿Cómo están asumiendo la práctica de investigación los estudiantes y el profesorado que enseñan a investigar? El cuestionamiento emerge porque desde el planteamiento del reglamento interno para la contratación del personal, el artículo 19 señala que "el personal académico del IEP, está integrado por lo (sic) investigadores, maestros y especialistas que participen en el diseño, planeación y ejecución de los programas de postgrado" (Periódico Oficial del Estado de Chiapas, 2003, p. 7). En este caso, se da por hecho que el personal docente contratado cuenta con las habilidades de investigación para enseñarlas al estudiante de la especialidad, maestría, doctorado.

Sin embargo, entre la norma y lo que sucede en la realidad estudiada, se ha encontrado que no coincide. Segura Castillo (2012) da cuenta que las competencias del estudiantado que se forma como docente para atender la educación preescolar, primaria y secundaria en Costa Rica, no se ha reforzado la investigación, dado que el propio profesorado que forma no lo posee, en este caso, este posicionamiento permite relacionar que la formación para la reflexión de la práctica docente desde la investigación lleva inmerso los procesos de redacción que encontró Espino Datsira (2015). Así entonces, los procesos de investigación implican habilidades de redacción para el que enseña como para el que aprende.

Segura Castillo (2012), sostiene que la investigación educativa debe ser parte de los que eligen la profesión en educación, esto permite relacionar el plan de estudios de la maestría en Docencia cuando plantea, "impulsar el desarrollo de competencias para la investigación, a partir de problemáticas cotidianas de sus centros escolares; además de familiarizarlos con elementos metodológicos que le posibiliten un trabajo innovador y creativo" (Instituto de Estudios de Posgrado, 2000, p. 7). En este caso, la vinculación de la investigación como dispositivo para la

reflexión es precisa, ante ello, se plantea: ¿Qué están opinando de los requerimientos teóricos para la investigación los estudiantes que cursan la maestría en Docencia?

García y Vilanova (2010), argumentan que a mayor experiencia en el área –disciplina de formación– más dominio sobre la misma. En este caso, la formación en las habilidades de investigación depende de la formación del formador, derivando así, un posicionamiento de conocer: dogmático, objetivo-realista ingenuo, empírico, entre otros.

Aciego de Mendoza, Martín y García, en el estudio realizado reconocen las demandas del profesorado respecto a procesos formativos, en este caso, encuentran que "sí existen diferencias en la demanda de formación docente en función del ámbito disciplinar desde el que se formule" (2003, p. 70). En este caso, no está centrada la investigación a reconocer las habilidades de investigación de los profesores, sin embargo, recuperaron que una de las demandas del profesorado –muy mínimo– es que se les oferten cursos de metodología de investigación, teniendo mayor demanda la de metodología didáctica.

Meo y Navarro (2009), precisan cómo se piensa la investigación, en este caso, hablar de investigación educativa lleva a situar la manera en que el profesor se plantea la sistematización de la realidad que vive, plantearse la docencia a nivel descriptivo sin sistematizarla, es parte de un proceso de contemplación de la realidad educativa, el proceso a organizarla implica criterios validados por una comunidad académica.

No obstante, Romero (2005), da cuenta que la investigación cualitativa procura la recuperación del sujeto, sin embargo, lleva inmerso cómo se realiza el acompañamiento del estudiante respecto a la habilidad de investigación en entornos comunitarios, así entonces, ¿Cómo se forma el estudiante en la reflexión de la práctica docente de los entornos que educativos en los que realiza la práctica docente?, a la vez, ¿Cómo se le enseña a investigar el mismo entorno?

Los antecedentes y la problematización en que se sustenta esta investigación plantean la siguiente interrogante, ¿Cuál es la opinión de las habilidades de investigación y realización del proyecto de investigación educativa de los estudiantes de la maestría en Docencia que imparte

el Instituto de Estudios de Posgrado en la sede Tapachula? El objetivo se centra en, analizar la opinión de sus habilidades de investigación y la realización del proyecto de investigación educativa que realizan en el trayecto de formación de la maestría. La hipótesis que guía el trabajo es: los estudiantes opinan que tiene habilidades de investigación y que establecen el objeto de estudio desde lo que conocen, sin embargo, demandan más atención hacia el proceso formativo en habilidades de investigación.

2. Materiales y métodos

El estudio que se presenta se analiza desde un enfoque cualitativo. Considerado como estudio de caso (Steake, 2008). Para obtener la información se hizo uso de metodología cuantitativa como cualitativa. De la metodología cuantitativa se ocupó un cuestionario y de la metodología cualitativa el análisis de contenido. El contenido del cuestionario fue validado por expertos y piloteada. El cuestionario fue aplicado a estudiantes de segundo, tercero y cuarto semestre, inscritos en el semestre febrero-julio 2017, de un total de 61 estudiantes, se aplicó a 59 en el mes de marzo del mismo año. Para realizar el análisis de contenido de los proyectos de investigación que construyen los estudiantes en el transcurso de la maestría, se solicitó vía correo electrónico a los más sólidos en el trabajo de investigación por semestre. Fueron dos por cada semestre, seis en total.

Se contextualiza que actualmente la maestría en Docencia se imparte en las sedes de Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal y Tapachula. Se toma la sede Tapachula como estudio de caso, porque al igual que las otras sedes, comparte asesores, no tiene instalaciones propias y la población estudiantil que atiende, son principalmente profesores en servicio que atienden el sector público y privado de la educación básica (preescolar, primaria, secundaria), media superior y superior –de esta última, de escuelas normales principalmente-, en México.

Parte de los resultados obtenidos en el cuestionario se trabajó con el software SPSS, y el análisis de contenido se trabajó de manera artesanal, de tal manera que se leyó varias veces para triangularla con la información del cuestionario.

De las categorías que tiene el cuestionario, en el informe de los resultados que aquí se presentan, se analiza la de Habilidades de investigación, de la cual se toman las subcategorías de: reconocimiento de habilidades metodológicas, elaboración de proyectos de investigación, desarrollar habilidades de investigación, y cómo desarrollar las habilidades de investigación. Así mismo, del contenido de los proyectos de investigación se destaca: los objetos de estudio que establecen y el uso del aparato crítico.

3. Resultados

La enseñanza de la investigación de la maestría en Docencia que oferta el IEP resulta interesante de estudiarse, principalmente porque fortalece la formación continua de docentes en ejercicio. Los resultados que se presentan y se discuten, derivan del análisis que se hace del cuestionario aplicado y de los trabajos académicos de investigación que los estudiantes de la maestría en Docencia en la sede de Tapachula, Chiapas; han construido.

En el cuestionario aplicado a los estudiantes de la maestría se encontró que ellos saben identificar cuando un texto es informe de investigación y otros elementos propios de una investigación dentro de un texto. En el cuadro 1, se observa la opinión dada.

Cuadro 1. Reconocimiento que poseen los estudiantes de la Maestría en Docencia de textos derivados de investigaciones y los elementos que la caracterizan

	Si	No	No	Total %
			contestó	
Investigación	93.0	7.0	0.0	100
Identifico el objeto de estudio en una	84.2	12.3	3.5	100
investigación				
Reconozco el enfoque metodológico	61.4	33.3	5.3	100
en una investigación				
Identifico el aparato crítico dentro de	56.1	42.1	1.8	100
un texto				

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información que proporciona la tabla hay elementos de ambigüedad entre el reconocer cuando un texto es investigación y la manera en que está organizado, por ejemplo, un 93% de los estudiantes dice diferenciar un texto cuando este corresponde a una investigación. Sin embargo, los porcentajes empiezan a decrecer cuando 84.2% señala que identifica el objeto de estudio en un texto que informa resultados de una investigación, a la vez, 61.4% señalan reconocer el enfoque metodológico de la misma y 56.1% identifica el aparato crítico.

Relacionando la información que dieron los estudiantes con la revisión de trabajos de investigación que se presentan en el seminario de investigación educativa, donde los estudiantes desde el primer semestre inician en el proceso de generar un trabajo de investigación y entregar un avance de él al concluir el cuarto semestre, se encontró que no hay claridad en la construcción. En este caso, los extractos que se hacen de las investigaciones dan cuenta de los objetos de estudio que los estudiantes están abordando, el uso del aparato crítico, y las sugerencias que dan para que desde el IEP se les refuercen las habilidades de investigación. Respecto a los objetos de estudios están planteando los siguientes:

Situación actual que vive un niño con necesidades educativas especiales (NEE). (P. 2do semestre)

Las deficiencias que mí práctica educativa ha tenido desde sus inicios a la fecha en la escuela preparatoria no. 3 del Estado, en la ciudad de Tapachula, Chiapas (P. 2do. Semestre).

Factores de diferenciación del rendimiento escolar entre los estudiantes de la escuela normal experimental "La Enseñanza e Ignacio Manuel Altamirano" (P. 3er semestre).

Estrategias docentes para acercar al lenguaje escrito a estudiantes de primer y segundo grado del jardin de niñas y niños Cuitlahuac (P. 3er. Semestre).

Como desarrollar la creatividad para mejorar un ambiente de aprendizaje en alumnos del segundo grado de la escuela primaria "Lic. Antonio Damiáno Cajas "de Tapachula Chiapas (P. 4to. Semestre).

Rezago educativo en el proceso de enseñanza, en la escuela prim. "Rosario Castellanos Figueroa" ubicada en Barrio Nuevo, municipio de Motozintla Chiapas (P. 4to. Semestre).

Se plantean seis títulos de trabajo en el cual está implícito el objeto de estudio que el estudiante desarrolla. La manera de enunciar cada título muestra el saber que trae el estudiante de la licenciatura de cómo se plantea el objeto de estudio y el acompañamiento que ha recibido en el trayecto de la maestría.

Partiendo del hecho de que la información que proporciona el cuestionario, más la manera en que están planteando los objetos de la investigación que realizan, expresan asimetría respecto a la implicación de la construcción del objeto de estudio. No obstante, cuando se preguntó a los estudiantes respecto a sus habilidades para plantear el objeto de la investigación contestaron lo siguiente.

Cuadro 2. Habilidades de los estudiantes de la Maestría en Docencia para establecer el objeto de estudio en una investigación

	Si	No	100%
Defino el objeto de la investigación	84.2	15.8	100

Fuente: elaboración propia.

La relación que hay de los objetos de estudio para investigar que están desarrollando los estudiantes en su proceso formativo, deja ver que un alto número de estudiantes ha desarrollado la habilidad (84.2%); sin embargo, los títulos que se han presentado muestran que el objeto en algunos casos no está claro.

Las habilidades de investigación que se observan a partir del proceso constructivo que han venido realizando los estudiantes, lleva a revisar cómo están haciendo uso del aparato crítico en el trabajo que realizan. Por ejemplo.

De igual manera, se habla acerca de la adolescencia y según Estévez, 2007 y Hernández 2003, es "una etapa de transición en la que se producen importantes transformaciones físicas, conductuales, cognitivas y emocionales que afectan las relaciones con los padres y los iguales" (Aguilar Montes de Oca *et al.*, 2015, p. 333) (P. 2do. Semestre).

Este trastorno dialectico, comúnmente, siempre suele estar acompañado, de una historia – esta historia, conllevara problemas emocionales y conductuales durante la etapa escolar, dejando como resultado, alteraciones en el desarrollo de la escritura, del habla y del lenguaje. (Maginan *et al.*, 2009). Sostienen, que los trastornos de la lectura (P. 2do. Semestre).

García Badillo (1980) hace referencia que, en el ámbito de la lengua escrita, uno de los principales riesgos en la educación preescolar es la tendencia a apresurar su aprendizaje a través de prácticas formalistas que no tienen sentido para las niñas (P. 3er. Semestre).

Según Sarmiento Silva et al. (2012) el rendimiento escolar es un constructo con numerosas definiciones y el indicador para medirlo es determinado por la elección de la definición. Comúnmente es estimado a través del grado académico, el número de asignaturas aprobadas en el ciclo escolar, los resultados de las pruebas estandarizadas o mediante el promedio de las calificaciones (Carrillo y Ríos, 2013) (P. 3er. Semestre).

Ruiz Olabuénaga (2012) sostiene que si una investigación pretende captar el significado de las cosas (procesos, comportamientos, actos) más bien que describir los hechos sociales, se puede decir que entra en el ámbito de la investigación cualitativa (P. 4to. Semestre).

Los autores Säljö, Marton y Booth han derivado, por ejemplo, la distinción entre aprendizaje profundo y aprendizaje superficial, según la cual, entre las características sobresalientes, el primero implica un centramiento en el fenómeno a ser aprendido (P. 4to. Semestre).

De las dos últimas citas que se establecen, se encontró pie de página en ambas. Situación que no genera asombro, si se considera que el uso del aparato crítico en un texto académico es para darle rigurosidad al contenido de este. Sin embargo, dentro de las citas que se están presentado se observan particularidades de cada estudiante en cómo han entendido el uso de este. Por tal, ¿Cómo se les enseña la rigurosidad académica a los estudiantes?

No obstante, cabe decir que los estudiantes de quienes se está citando el trabajo, corresponden a diferentes licenciaturas de formación, sin embargo, no exime, que no haya un uso normalizado, por llamarlo de esa manera en cuanto al aparato crítico dentro del texto. Se planteó la pregunta a los estudiantes sobre la importancia de generar investigación educativa desde su práctica, los resultados fueron los siguientes (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Importancia de los estudiantes de la Maestría en Docencia para realizar investigación vinculado a la práctica docente

	Muy	Poco	Nada	No	
	,	importante		00000-0000	Total
Permiten reflexionar la práctica docente a un nivel teórico	93	5.3	0.0	1.8	100
Permite construir e interpretar críticamente la realidad educativa y social.	96.5	3.5	0.0	0.0	100

Fuente: elaboración propia.

La importancia que dan los estudiantes para realizar investigación refleja el interés como elemento para reflexionar la práctica docente a un nivel teórico (93%), a la vez que, se construye e interpreta críticamente la realidad educativa y social (96.5%). Estos porcentajes dan cuenta de la importancia que tiene para ellos la realización de la investigación.

Los datos anteriores, permite citar qué están sugiriendo los estudiantes para reforzar las habilidades de investigación que se desarrolla en el proceso formativo de la maestría.

Realizar encuentros donde se expongan las líneas investigación de los docentes titulares de los seminarios de la institución. Generar grupos de apoyo para la orientación en investigación. Crear una antología de materiales sobre investigación educativa en Chiapas, donde se dé voz a docentes y alumnos (p. 14).

Compartir experiencias de nuestros asesores no solo con la perspectiva dialógica, si no de compartir sus análisis o investigaciones (p. 5).

Contar con libros digitales y tangibles, para elaborar el proyecto de investigación (p. 2).

Que el asesor encargado de impartir el seminario de investigación educativa tenga las ideas claras, que sepa transmitir esos conocimientos, que profundice y clarifique las dudas que existen (p. 7).

Que sean cuidadosos con la elección de los asesores de la asignatura de investigación educativa, pues en mi caso, al ser el único medio de titulación el documento recepcional, desconozco con exactitud cómo elaborar una tesis y estoy en cuarto semestre, y ninguno del grupo ha avanzado en su trabajo de tesis (p. 10).

Generar becas y condicionarlas con titulación por tesis para incentivar el trabajo de investigación (p. 16).

Implementar desde el inicio de la maestría habilidades de investigación porque las que conozco es de preparatoria y formación de licenciatura. Gestionar recursos tecnológicos para mayor alcance de objetivos. Implementar encuentros o foros implementados por el Instituto (p. 22).

Diversificar las estrategias, más dinamismo sobre todo en la forma de abordar los temas de investigación, porque es donde más apoyo y claridad necesitamos (p. 23).

En los comentarios que dan los estudiantes, se puede leer la carencia de atención a la formación de ellos en torno a las habilidades de investigación, identificándose la necesidad de aprender el oficio de investigación y que se les muestre el camino trazado. En este caso el asesor del seminario sea quien muestre y se muestre ante los estudiantes por la manera en que realiza la investigación educativa.

Los resultados que hasta acá se presentan, muestran cómo el estudiante da cuenta de las habilidades en torno a la investigación, cómo construye su hacer en torno al mismo, y qué demanda de los asesores de la maestría en Docencia para que esa habilidad le sea práctica. Pues como mencionaron en la tabla 3, sobre la importancia de realizar investigación, donde señaló 96.5% que la investigación les permite construir e interpretar críticamente la realidad educativa y social. En el siguiente apartado se presenta la discusión que se genera de estos resultados.

4. Discusión

Este apartado discute los resultados en torno a las habilidades de investigación que opinan tener los estudiantes y lo que demandan de la misma. Se analizan tres apartados: elementos de la investigación, el aparato crítico en el lenguaje escrito, relación de la investigación con la práctica.

5. Elementos de la investigación

Quien dirige la línea de investigación en la maestría en Docencia es un profesional que cuenta con el grado mínimo de maestro, el Instituto de Estudios de Posgrado dentro de sus políticas normativas para la contratación de asesores, señala que éstos deben contar con un grado igual o mayor a la formación que se oferta en el plan de estudio del posgrado. En este caso, la línea de investigación de la maestría señala que el estudiante debe terminar con un informe de investigación.

En los resultados se encontró que los estudiantes dicen reconocer textos que derivan de informes de investigación, que del mismo reconocen la metodología que se ocupó, el objeto de estudio y los objetivos que se planteó, esta manera de conocer de acuerdo a las respuestas que dieron fue en descenso, sin embargo, esto se equipara a dudas que pudieran estar teniendo los estudiantes en torno a la elaboración de un trabajo de investigación, principalmente porque si se conoce la estructura de un trabajo de investigación, implica que se conocen todas las partes, o al menos, los editores de revistas son puntuales al decir que un texto que presenta informe de investigación debe contener introducción, método, resultados, discusión y conclusiones; Por ejemplo, la revista Alteridad de Ecuador, Revista Mexicana de Investigación Educativa, entre otras que siguen esas normas para poder publicar un artículo en ellas.

Entonces, sí hay una revisión de antecedentes en la construcción de trabajos de investigación como han planteado varios autores, Rojas Soriano, por ejemplo, que hay muchos;

se observa que en los estudiantes no hay una familiaridad con los textos que refieren a una investigación. Lo cual da cuenta que detrás del asunto de identificación de partes que componen una investigación, está la manera en que se les ha enseñado el oficio de investigar. Desde el planteamiento de Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar "la docencia se muestra como un elemento muy estable como para someterlo a los campos investigativos" (2013, p. 102), en este caso, los resultados que están presentando los estudiantes se ciñen a esta idea de los autores, los estudiantes están haciendo el ejercicio de la investigación como mero requisito sin tener el puerto de reflexión de la práctica. En la maestría se da la enseñanza de la investigación, pero emerge el cuestionamiento: cómo se está enseñando y cómo la están aprendiendo los estudiantes.

Sin llegar a atribuir que los estudiantes de la maestría en Docencia al egresar se conviertan en Investigadores educativos en el sentido estricto —que abandonen las aulas y se dediquen de tiempo completo a la investigación educativa, donde discutan las bases epistemológicas, teóricas, metodológicas e instrumentales que implica este hacer—, si es necesario puntualizar que la misma formación que reciben les lleve después del egreso a la reflexión sistemática del quehacer docente que realizan, a la vez, vayan construyendo la teoría —desde su experiencia—, de la práctica docente que realizan.

6. El aparato crítico en el lenguaje escrito

Otro elemento que es evidente a partir de los trabajos de investigación que está construyendo el estudiante de la maestría en Docencia es la ausencia de lectura rigurosa. Algunos estudiantes están leyendo, pero no está atendiendo el proceso metodológico con el que fue hecho el manuscrito del que se agencian de conocimiento, ello se refleja en la construcción del aparato crítico con el que soportan el trabajo.

Comunicar ideas escritas y hacerse del lenguaje académico es un constructo presente a lo largo de la formación en la maestría, cada asesor desde el seminario que imparte debe de reforzar la habilidad de la escritura académica. Sin embargo, el que algunos de los alumnos no estén desarrollando la habilidad, plantea la siguiente interrogante ¿cómo construyen trabajos académicos los asesores de la maestría en Docencia?, ¿Qué se pondera de los trabajos académicos que solicitan a los estudiantes los asesores? Estas interrogantes se relacionan a los resultados que obtiene Espino Datsira (2015) sobre el seguir estructuras canónicas de redacción, estilos de redacción, coherencia y cohesión y citación de fuentes.

7. Relación de la investigación con la práctica

El concepto investigar se hace común en el lenguaje de los docentes que estudian la maestría en Docencia, incluso ellos consideran que investigar favorece la práctica docente. Las respuestas que dieron en el cuestionario dejan ver que el profesor es consiente que hacer investigación permite reflexionar, construir e interpretar la realidad; que estas acciones desde la formación que da el programa de la maestría se mejoraran si el IEP ofertará actividades encaminadas a la investigación educativa, a la vez, si los docentes que los forman compartieran con ellos las producciones académicas que realizan.

Las demandas de los alumnos están centradas en dos aspectos. El primero refiere a que quienes forman en la maestría en Docencia no están produciendo escritura académica y que el IEP no les acerca otras miradas sobre la educación a través de eventos académicos: congresos, coloquios, foros, entre otros. El segundo, relacionado con las habilidades de investigación con las que el estudiante ingresa al posgrado, pues si bien la investigación educativa fortalece la práctica docente como señala Segura Castillo (2012), esta no se ha desarrollado en los estudiantes que cursan el posgrado, sin embargo, consideran necesario que se desarrolle en ellos, para reflexionar la práctica docente (Betancur y Méndez, 2013).

Conclusión

Las habilidades de investigación que están adquiriendo en el proceso formativo los estudiantes de la maestría en Docencia de la sede ubicada en Tapachula, Chiapas; México, ha dejado ver que el proceso no es heterogéneo, que implica a la institución, profesores y estudiantes.

Respecto a la institución, se encontró que requiere reforzar o iniciar procesos de formación en investigación educativa con el profesor que se contrata como asesor de la materia. De este modo el profesor del seminario de investigación educativa –principalmente–, retome detalles como la rigurosidad del trabajo académico, a la vez, lleve al estudiante a la profundización en cuanto a la orientación metodológica para la construcción del objeto de estudio, con el apoyo de asesores de los otros seminarios teóricos del programa de la maestría, de tal manera que se vincule o refuerce el trabajo de investigación de los estudiantes dentro de su seminario. Sobre los estudiantes –que más del 50% es profesor frente a grupo–, reforzar desde el inicio de la maestría la sistematización de los trabajos académicos, dado que la realidad educativa que viven, requiere de reflexiones profundas, donde la teoría ejerce un rol especial, pues permite problematizar la realidad en otras aristas, por tal, el ejercicio de escribir y problematizar la práctica docente estaría contribuyendo a que el estudiante al terminar tenga documentado y reflexionado la realidad educativa en el que se inscribe.

Finalmente, los resultados y la discusión que aquí se presentan logra el objetivo y cumple la hipótesis, pues el desarrollo de las habilidades de investigación es una tarea pendiente en la formación de la reflexión de la práctica docente dentro de la maestría en Docencia de parte de los profesores formadores de la misma. Si bien la maestría no está formando profesores investigadores de tiempo completo, si permite la reflexión sistematizada del quehacer docente.

Bibliografía

- Aciego de Mendoza, R., Martín, E. y García, C. L. (2003). *Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente*. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417205 [Consultado el 30 de mayo de 2017]
- Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., González, A., López Fuentes, N. I., Rivera Aragón, S., Carrasco Díaz, C. et al. (2015). Apatía, Desmotivación, Desinterés, Desgano y falta de participación en Adolescentes Mexicanos. Enseñanza e Investigación en Psicología, 326-336.
- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de Posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 959-976.
- García, M., y Vilanova, S. (2010). Cuestiones de dominio y concepciones epistemológicas en docentes universitarios de ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 54-59.
- Instituto de Estudios de Posgrado (2000). Plan de Estudio Maestría en Docencia. México.
- Medina, J., Camacho, H. y Fontaines Ruiz, T. (2007). Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar. *Revista de Artes y Humanidades ÚNICA*, 60-85.
- Meo, A. y Navarro, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. *EMPIRIA*. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 123-140.
- Periódico Oficial del Estado de Chiapas (2003). *Reglamento Interno del Instituto de Estudios de Posgrado*. Chiapas, México: Poder Ejecutivo del estado de Chiapas.
- Rojas Betancur, M. y Méndez Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 95-108.

- Romero, Y. (2005). La formación de investigadores en la universidad: experiencia didáctica. *Educere*, 9 (30), 373-381.
- Segura Castillo, M. A. (2012). Construcción de competencias requeridas en la investigación educativa y la sistematización de la docencia, según las percepciones de estudiantes de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 77-92.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Una estrategia de aprendizaje para estudiantes de posgrado, caso:

Universidad Pedagógica de Durango

Juan Antonio Mercado Piedra

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo: establecer una estrategia de intervención que ayude,

a partir de la teoría de Gagné, a procesar información para generar estudiantes analíticos y

críticos, que reflexionen y argumenten a través de sus juicios de valor.

La teoría de Gagné maneja una sistematización de la información que refuerza, a través

de estructuras cognitivas, los aprendizajes adquiridos y ayuda a construir en el individuo redes

neuronales que facilitan la evocación de conceptos almacenados en la memoria a largo plazo.

Palabras claves: Estrategias cognitivas, procesamiento de información, fases de aprendizaje.

Introducción

La siguiente estrategia de intervención mantiene como finalidad ayudar a los estudiantes de

la Maestría en Educación Básica a sintetizar información que puedan recuperar a partir de

la teoría de procesamiento de información de Robert Gagné, con la intención de desarrollar

65

habilidades cognitivas que faciliten la recuperación de los conceptos para poder dar opiniones argumentadas con referentes teóricos.

Los alumnos que estudian la Maestría en Educación Básica son profesores comisionados por la Secretaria de Educación del Estado de Durango; su modalidad es escolarizada y les permite dedicarse al 100% a sus actividades académicas, lo que ayuda a los maestros del posgrado a trabajar de manera dinámica y organizada ciertas actividades de análisis y pensamiento crítico a través de ensayos, mesas de debate o exposiciones.

Sin embargo, la dificultad por realizar análisis crítico sobre lo que se está leyendo o estructurar un escrito a través de juicios de valor se vuelve complicada para los alumnos de posgrado, que ya llevan un recorrido académico largo y que históricamente se han formado en un sistema educativo que construye individuos reflexivos que analizan y discuten las diversas posturas teóricas.

El nuevo modelo educativo 2017 propuesto por el titular de la Secretaría de Educación Pública hace énfasis en construir ciudadanos con mayores capacidades de pensamiento analítico, crítico y creativo, que, si bien se retoma del modelo anterior, la innovación recae en las habilidades docente para despertar en el alumno el interés por la lectura y la escritura.

El discurso político parece trillado en formar individuos que debatan, categoricen y conceptualicen las diversas teorías que se aprenden en el aula y trasladarlas a la práctica. Lo que conlleva a reflexionar ¿Qué se debe hacer para formar estudiantes con estas características?, ¿Cómo se construye un escenario para permitir el desarrollo de estas habilidades?, ¿Cómo interviene el docente en el análisis crítico, reflexivo y creativo del estudiante que tiene a disposición los medios tecnológicos? Y ¿Qué estrategias pedagógicas utilizan el estudiante y docente para desarrollar habilidades analíticas? Las respuestas a estas preguntas se podrán encontrar a lo largo del artículo, con el fin de contribuir al desarrollo de métodos de estudio que permitan al estudiante asimilar conceptos teóricos que pueda replicar en algún momento de su vida académica.

Los métodos de estudio son herramientas para recabar información, jerarquizan los conceptos más importantes de la lectura y generan una comprensión rápida de lo leído. El maestro debe tener en cuenta que el dominio de estas técnicas es importante para la sistematización de la información que se asimila de manera cognitiva.

Para ello es necesario trabajar con los grupos de maestría estos mecanismos de sistematización que facilitan la comprensión lectora de los textos que a través de la teoría de Gagné y los procesos de información se vuelven mecanismos estructurados que funcionan perfectamente para recabar, procesar, recuperar y restructurar la información adquirida en un entorno adecuado que facilita el entendimiento de los conceptos para asimilarlos y ser utilizados cuando sean necesarios.

1. Un acercamiento a la teoría de Robert Gagné

Los procesos de información de Gagné son estructuras cognitivas que adquiere el individuo de manera sensorial y emotiva, se activan a partir de un estímulo ambiental que recorre el sistema nervioso central, provocando una reacción neuronal que en cuestión de segundos se registra en el cerebro.

El ambiente acciona el registro sensorial hasta la memoria a largo plazo pasando por categorías que interactúan de manera rápida con los receptores, la memoria a corto plazo, los generadores de respuesta, procesos ejecutivos de control, expectativas y efectores que fungen como procesadores informativos para la memoria y el aprendizaje (Gagné, 1987, p.72). Sin embargo, no todo lo que se registra se almacena en el cerebro debido a que el desarrollo está subordinado a un proceso de efectos acumulativos de la discriminación, la generalización y las transferencias (Meza y Lazarte, 1993, p. 132) mediadas por la cabeza del sujeto, quien jerarquiza la información a través del Estimulo-Objeto-Respuesta.

El sujeto es un ente activo en la elaboración de su aprendizaje, cognitivamente modifica a través de disposición o capacidad humana ocurridas en las diversas etapas del conocimiento humano, las cuales, para Gagné (1987; como se citó en Meza y Lazarte, 1993, p.135) se encuentran en: 1) motivación; 2) aprehensión; 3) adquisición; 4) retención; 5) recuperación; 6) generalización; 7) desempeño y 8) retroalimentación.

Las etapas que establece son una muestra clara de la conducta del ser humano para activar dispositivos que faciliten el aprendizaje, mismo que se entiende desde una perspectiva conductual, la cual reafirma a través de un sistema estructurado, conectando los circuitos neuronales y, aunque es asimilado por el sujeto, se guarda en el archivero de los sucesos mentales.

El aprendizaje según Gagné está dividido en ocho tipos: de reacción por una señal, Estimulo-Respuesta, encadenamiento motor, asociaciones verbales, discriminación múltiple, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios y aprendizaje de resolución de problemas; siendo estos tres últimos los que se retomarán para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creativo (como se citó en Meza y Lazarte, 1993, p. 133).

La selección de estos tres tipos de aprendizaje recae en el reforzamiento de conceptos, que sirven como palabras claves detonantes dentro de una serie de oraciones encadenadas a un término, el cual, hila una generación de estímulos sensoriales para llegar a estructurar juicios de valor y proposiciones, generando resolución a un problema a través del razonamiento.

Para poder conseguir este tipo de aprendizajes según Camaero, Buey y Herrero (2000, p. 1) es necesario adquirir estrategias de aprendizaje que ayuden en la adquisición, codificación, recuperación y apoyo de los procesos cognitivos del sujeto en operaciones mentales organizadas y coordinadas que se infieren a partir de la conducta del individuo ante una tarea de razonamiento y resolución de problemas, y, así mismo, operativamente funcionan como las metas alcanzar por las estrategias de aprendizaje.

La tarea del pensamiento crítico-reflexivo es sustentada en una serie de estructuras cognitivas que forman una red de conceptos para establecer conexiones sinápticas, cuya finalidad es la recuperación de la información. La motivación es esencial para crear una expectativa que mueve el aprendizaje desde un origen externo e interno (Gottberg de Noguera, Noguera y

Noguera, 2012, p. 54) dando entrada a la adquisición de las primeras codificaciones semánticas (Gagné, 1987, p. 77), lo que refiere a un acercamiento a los estímulos de memoria a corto plazo.

La apertura de los registros sensoriales a través de la motivación, continúa con una serie de pasos que, en conjunto con lo anterior, activan mecanismos para el desarrollo de habilidades cognitivas, tales como: la comprensión que a partir de la atención del aprendiz selecciona aspectos que le interesa aprender (Gottberg de Noguera, Noguera y Noguera, 2012, p. 54); la adquisición y retención que inciden entre la transición del no aprendizaje al aprendizaje; los recuerdos y transferencias que hacen posible que la información se pueda recuperar, la transferencia que permite generar lo aprendido en diversos contextos e intereses; respuesta y retroalimentación que confrontan las expectativas y los alcances aprendidos a través de resolución de problemas pragmáticos.

La resolución de problemas pragmáticos por parte del individuo da muestras claras de la adquisición del conocimiento, el cual, acompañado con las habilidades cognitivas, son el aliciente para los procesos de análisis críticos y creativos que se buscan reforzar con estrategias para facilitar la adquisición del aprendizaje.

Cada alumno de posgrado tiene un método de estudio que, si bien le ayuda en el momento de retención, estructuración y análisis de teorías, tiene que ser reforzado con un proceso de información que facilite una recuperación rápida de las ideas centrales de los textos. Para ello, es necesario trabajar en estrategias cognitivas que ayuden a la recuperación de ideas y así desarrollar ambientes apropiados para el aprendizaje.

2. El individuo y su elección ante las diversas estrategias de aprendizaje cognitivas

Las estructuras cognitivas según Gagné (1987, p. 139) son habilidades internamente organizadas, cuya función es regular y verificar el uso de conceptos y reglas, relacionándolos con la solución de problemas a través de mecanismos que permiten una mejor autorregulación de procesos internos asociados con el aprendizaje.

El cerebro funge como una esponja: absorbe de manera rápida lo nuevos conocimientos; entre más aprenda el individuo, mayores estrategias cognitivas desarrollará para la adquisición, retención y comprensión de las cosas. Desde el punto de vista conductual, según Hernández, (2016, p.49) el estudiante tiene la habilidad de seleccionar y estructurar los ambientes en que se desenvuelve, así como para instrumentar los cambios que permitan optimizar su aprendizaje (Rosário *et al.*, 2009; Zimmerman, 1989).

Las personas adquieren la capacidad de regular procesos internos como: 1) atención y percepción selectiva; 2) codificación de información nueva para almacenarla en la memoria a largo plazo; 3) recuperación y 4) solución de problemas (Gagné, 1987, p. 139). Los dominios del aprendizaje requieren diversas maneras de control para el individuo que, según Gagné (1987) van de lo menos a lo más complejo iniciando con: 1) destrezas motoras; 2) información verbal; 3) destreza intelectual; 4) actitudes; 5) estrategias cognitivas y 6) condiciones de aprendizaje.

Las estrategias cognitivas y las condiciones de aprendizaje destacan por la organización interna de la información, la cual, gobierna el comportamiento del individuo en términos de la atención, lectura, memoria y pensamiento para controlar los procesos de aprendizaje. Para ello es necesario tomar en cuenta cuatro elementos según Gottberg de Noguera, Noguera y Noguera, (2012, p. 55): el aprendiz o estudiante, la situación de estimulación (situación enseñanza-aprendizaje), la conducta de entrada (conocimientos previos) y la conducta esperada.

La regulación interna del individuo es un paso hacia el proceso de aprendizaje almacenado en la memoria a largo plazo, que, a través de diversas estrategias de repaso, elaboración y organización según Rinaudo, Cheicher y Donolo (2003, p. 109) sirven como reforzamiento para guardar los conceptos más relevantes.

Los recordatorios que las personas diseñan y utilizan por sí mismas son más eficaces que los que otras personas sugieren como auxiliares para el aprendizaje y memorización (Gagné, 1987; p. 141), las estrategias pueden variar debido al autoconocimiento del individuo que utiliza herramientas diversas para adquirir el conocimiento. Según Rinaudo, Cheicher y Donolo (2003; p. 109) las estrategias de repaso incidirán sobre la atención y los procesos de

codificación, pero no ayudarán a construir conexiones internas o integrar la nueva información con el conocimiento previo, situación que no cumpliría con la función de almacenamiento a largo plazo.

Por su parte la estrategia de elaboración y de organización de la información, posibilitaría procesamientos más profundos de los materiales de estudio (Rinaudo, Cheicher y Donolo, 2003; p.109) que contribuyen en la regulación interna del almacenamiento de información por parte del individuo.

El desarrollo del pensamiento crítico se vuelve una estrategia para pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio (Pintrich y García, 1993), en donde intervienen diversos factores metacognitivos que el individuo desarrolla según Gutiérrez (2009, p. 2) por medio de espontaneidad, autonomía, iniciativa y la construcción de los propios aprendizajes.

Las estrategias metacognitivas según Pintrich (1991) se tienen que ejercer en tres procesos generales: planeamiento, control y regulación por parte del individuo; planteando actividades para activar aspectos relevantes del conocimiento previo, permitiendo organizar y comprender más fácil la información, controlando las actividades para ser evaluadas a partir de la atención y cuestionamiento de la lectura, regulando los continuos ajustes de la acciones cognitivas para recabar la información.

Los procesos metacognitivos refieren a ciertas acciones que el individuo planea para la elaboración de estrategias de aprendizaje, según Gagné (1970, p. 143) su función es revisar y regular los diversos procesos relacionados con el aprendizaje, recuerdo y pensamiento, las cuales, para Brown (1978) incluyen estrategias que: 1) predicen la limitación de capacidad de los sistemas de memoria; 2) hacen uso de diversas rutinas para recordar; 3) identifican y caracterizan la tarea de memorización especifica que se está enfrentando; 4) revisan la eficacia de las rutinas empleadas y 5) evalúan el éxito de las rutinas de memorización, de tal manera que puedan ser adecuadamente terminadas.

Los esquemas que se elaboran para el desarrollo de estrategias cognitivas para el aprendizaje son herramientas utilizadas para recabar el concepto o idea central del texto, sirviendo como organizadores para relacionar cierto conjunto de información en momentos específicos. Mandler diferencia tres tipos de estructura de conocimiento en forma de esquemas:

Esquema de eventos: Es un conjunto de representaciones organizadas jerárquicamente que hace referencia a un conocimiento generalizado acerca de determinados acontecimientos (Mandler, 1984, p. 14)

Escenas: Se trata de conocimiento organizado relacionando elementos, sin embargo, no son temporales, sino espaciales (Mandler, 1984, p. 15-16)

Historias: Se entiende por esquemas de historias la estructura subyacente a las historias que permite formarnos expectativas y predecir lo que va a pasar en ellas (Mandler, 1984, p. 18).

Las tres estructuras presentadas con anterioridad, son procesos regulados del individuo, que a través de manera sistemática aprende a jerarquizar conceptos, permitiéndolos anclar con estructuras cognitivas previas, para de esta manera, elaborar definiciones más especializadas que ayudan en la resolución de problemas.

Las estrategias identificadas y practicadas según Gagné (1987): 1) generalizan las ideas nuevas o extrañas; 2) evitan los juicios prematuros; 3) rompen los esquemas mentales para enfocar el problema de una manera diferente; 4) aclaran los elementos básicos del problema y 5) pone atención en los hechos y condiciones relevantes del problema, adquiriendo herramientas cognitivas para establecer lo aprendido.

Los procesos históricos que emergen del conocimiento se archivan a manera de documentos en la memoria a largo plazo, que pueden ser empleados correctamente para evocar recuerdos a través de procedimientos de adquisición, combinaciones generales de presentación o de descripciones verbales que son estrategias para la resolución de una variedad de problemas o como generadora de grandes cantidades de ideas (Meza y Lazarte, 1993, p. 135).

Todo ello, se evalúa en la sistematización de las ideas en cuanto a los hechos y en situaciones variadas que reflejan los esquemas utilizados para la adquisición del aprendizaje. La retroalimentación interna o externa realizada por el individuo a partir de la resolución de problemas, debe indicar la naturaleza y proporción de originalidad e ingenio que utilizó para llegar a la solución.

Las construcciones de los escenarios que favorecen el aprendizaje son diseñadas por el docente que ejecuta y evalúa situaciones para que el alumno alcance logros específicos. La información desarrollada en los contenidos debe ser, como afirma Gottberg de Noguera, Noguera y Noguera, (2012, p. 55) suficiente y necesaria para alcanzar el dominio por parte de los estudiantes... es por ello que, los contenidos elaborados, estarán basados en datos y conceptos específicos, permitiendo la referencia a un contenido en particular, estructurando pasos que ayuden al saber hacer y saber cómo hacer.

3. Propuesta de intervención en la materia de Modelos Educativos Contemporáneos de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de Durango

La propuesta de intervención propuesta a continuación es un análisis teórico del proceso de información propuesto por Gagné (1987), que sistematiza el aprendizaje a través de conceptos retomados de manera cognitiva cuando pasan a la memoria a largo plazo y son requeridos para la solución de problemas.

Las actividades propuestas buscan desarrollar en los estudiantes de Maestría en Educación Básica mayores capacidades de pensamiento analítico, crítico y creativo destinadas a permitir realizar análisis profundos sobre lo que se lee o escribe para cumplir con el propósito del nuevo modelo educativo 2017. Para poder lograr esto es necesario tomar en cuenta las ocho fases del aprendizaje de Robert Gagné (1987):

- Motivación.
- Comprensión.

- Adquisición.
- Retención.
- Recuperación.
- Generalización.
- Desempeño.
- Retroalimentación.

Estas fases, se construyen redes neuronales que archivan la información en la memoria a largo plazo con el fin de realizar estructuras cognitivas que faciliten el aprendizaje, para retomarse en cualquier situación requerida; si alguno de estos pasos no se cumple, la información procesada tiene fallas para ser reemprendidas en la solución de un problema.

Las actividades que se desarrollarán estarán enfocadas en estas fases de aprendizaje, con el fin de ayudar al estudiante de maestría a estructurar pensamientos críticos, auxiliando, de esta manera, en la recuperación de información, para expresarla de manera argumentada, ya sea en una exposición o bien en algún escrito de la materia de Modelos Educativos Contemporáneos.

Planeación de la actividad

Objetivo General: Adquirir las estructuras cognitivas que faciliten generar un pensamiento crítico y analítico a través de estrategias pedagógicas que refuercen los conceptos.

Objetivos particulares:

Crear diagramas que faciliten la adquisición de conceptos a partir de la sistematización de las ideas principales de los textos.

Realizar análisis críticos y evaluar lo aprendido a través de confrontación de ideas entre argumentos a favor y en contra para confrontar la idea de los autores.

Realizar jerarquización de los conceptos a través de textos corto que expresen de manera analítica argumentos para resolver o aplicar algún suceso o hecho.

Una estrategia de aprendizaje para estudiantes de posgrado, caso: Universidad Pedagógica de Durango

Aprendizaje esperado: que el estudiante de maestría utilice herramientas pedagógicas para

construir estrategias cognitivas que le ayuden a generar un pensamiento crítico y analítico para

los textos teóricos.

Eje: Pensamiento crítico y analítico

Metas o competencias alcanzar por el estudiante:

- Comprensión de textos.

- Sistematización de la información.

- Análisis críticos de las ideas centrales del texto.

- Conceptos claves de la lectura.

- Argumentos a favor y en contra de la propuesta central del autor.

- Habilidades pedagógicas para conceptualizar la información.

A continuación, se presenta la actividad a realizar con la teoría de Gagné para desarrollo

habilidades de pensamiento crítico y analítico en los estudiantes de maestría. La tabla se divide

en cuatro categorías:

Etapa: Especifica la duración de sesiones que se debe destinar para las actividades.

Fases de Aprendizaje: Esta basados en la teoría de Robert Gagné para sistematizar el

aprendizaje.

Descripción de la actividad: Las actividades a realizar y cómo llevarlas a cabo.

Tiempo: Duración en horas de cada sesión.

75

Cuadro 1. Actividades por desarrollar

Etapa	Fases de Aprendizaje	Materiales por	Descripción de la actividad	Tiempo
Етара	rases de Aprendizaje	utilizar	Descripcion de la actividad	Tiempo
SESIÓN DE TRABAJO I	Motivación	Artículo de investigación que sea de interés del estudiante (no mayor a 40 hojas ni menor de 15)	El docente le indica al estudiante que tiene 30 min para leer la lectura que llevó a la sesión y subraye las ideas principales del texto. Terminando de leer se crea un circulo de estudio en donde cada estudiante explica de manera general lo que trató el tema. Posteriormente los estudiantes generan tres preguntas de cada uno de los temas que se guardan para la siguiente sesión.	2 horas
SESIÓN DE TRABAJO II	Comprensión	Hojas blancas Colores Dibujos	La sesión inicia con la elaboración de diagramas que faciliten la comprensión de las ideas subrayadas la sesión anterior. Para ello es necesario utilizar hojas blancas, colores o dibujos para categorizar las ideas previamente identificadas, conectando ideas para jerarquizar la información recabada. Después de eso se distribuyen los cuestionarios elaborados por los compañeros y se iniciará a contestarse a través de la información recabada.	2 horas
SESIÓN DE TRABAJO III	Adquisición	Hojas blancas Colores Dibujos Computadora	La tercera sesión retoma la información recabada para realizar diagramas conceptuales de las palabras claves que propone el autor. La sistematización de la información se apoya de las diversas habilidades pedagógicas para sintetizar información. El estudiante puede recurrir a la elaboración de mapas mentales, cuadros conceptuales etcétera que le ayuden a la jerarquización de conceptos.	2 horas
SESIÓN DE TRABAJO IV	Retención	Diseño de materiales digitales o manuales	Elaboración de materiales didácticos o digitales a través del diagrama pedagógico que eligieron para la jerarquización de conceptos. Recapitulación de la información y análisis de las ideas adoptadas de la lectura y conceptos.	2 horas
SESIÓN DE TRABAJO V	Recuperación Generalización	Material digital o manual	Explicación de los temas a partir de ex- posición que basa argumentos a través de lo preparado con ejemplos aplicados a una situación problema que se haya detectado.	2 horas

SESIÓN DE TRA- BAJO VI	Desempeño	Material digital o manual	Mesa de debate para defender las posturas de los autores consultados a través de los argumentos a favor que haya recabado de la información.	2 horas
SESIÓN DE TRABAJO VII	Retroalimentación	Ninguno	Postura crítica asumida a través de argumentos a favor y en contra de las posturas analizadas en las anteriores sesiones y su aplicación en el campo de la investigación en la que se haya tornado el interés.	2 horas

Fuente: elaboración propia.

4. Resultado de la estrategia de aprendizaje en alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango

La estrategia cognitiva de aprendizaje se aplicó a 20 alumnos de la Maestría de Educación Básica de segundo semestre, con el fin de ayudarlos a construir de manera analítica y critica argumentos a favor y contra de alguna postura teórica, que puedan recuperar para la elaboración de trabajos escritos o exposiciones de la materia Modelos Educativos Contemporáneos.

Las preguntas cómo y por qué surge la idea de apoyar a los alumnos o invitarlos a participar en este taller de habilidades cognitivas expuestas por Gagné, se debe a las carencias de recuperación y evocación de conceptos reflejadas en textos escritos o exposiciones que elaboran.

Como académico de la materia, identifiqué que los alumnos para llegar a un concepto transitaban en un camino largo de ideas secundarias y llenaban sus materiales audiovisuales con enunciados que los perdían de los conceptos centrales de la teoría que establecía el autor, al final, cuando sus compañeros les preguntaban ¿Qué concepto o teoría propone el autor? El expositor repetía de nueva cuenta lo que estaba en la lámina o bien utilizaba frases como: "Eso está en el material expuesto", "La verdad propone varias que no fue fáciles de comprender", "Que el maestro lo explique".

El recorrido académico que el alumno de maestría ha desarrollado durante su estancia en el sistema educativo mexicano, debería permitirle de manera autónoma ser analítico y crítico, sintetizar información y diseñar estrategias de estudio que le faciliten la comprensión de textos. El perfil de egreso, que hoy se promueve en el modelo educativo 2017, permitirá a las nuevas generaciones adoptar herramientas analíticas y críticas que a futuro serán de beneficio para formar ciudadanos conscientes, capaces de reflexionar su andar en la vida social y adoptar posturas argumentativas teóricas. Sin embargo, quienes los forman son maestros que carecen de estas habilidades y para poder enseñar este nuevo modelo es necesario dominar en la práctica docente los conceptos establecidos.

5. La puesta en marcha de la estrategia

Los alumnos adoptaron una lectura que el profesor de la clase de "Modelos Educativos Contemporáneos" les proporcionó sobre la educación autónoma del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Después de la lectura previa que el estudiante realizó, debía escoger un caracol al que iba a pertenecer para formar equipos.

Cada caracol tiene un modelo autónomo de educación y pertenece a diversas zonas geográficas del sur del país. Los alumnos decidieron después de la lectura que realizaron, dialogar con sus respectivos equipos las ideas centrales del texto, como se había propuesto en la primera sesión de trabajo cumpliendo con la etapa de motivación que propone la teoría de Gagné.

Figura 1. Caracol IV

EDUCACIÓN Y SALUD AUTÓNOMA

CARACOL IV



Fuente: elaboración propia.

Después del diálogo y seleccionar las ideas centrales del texto, se continuó con la segunda sesión de la actividad que fue la comprensión del texto a profundidad; para ello los equipos evocaron conceptos que se habían tomado en la clase anterior y los trasladaron a un mapa conceptual jerarquizando los más importantes. La repetición del proceso permitió a los alumnos, primero a través de la clasificación de ideas principales del texto y segundo en la evocación y clasificación de conceptos, retener la información más sustancial de lo leído, lo que para Gagné sería el procesamiento de la información en su primera etapa (registro sensorial –procesamiento inicial-memoria a corto plazo– ensayo-procesamiento de control ejecutivo).



Figura 2. Procesamiento de la información en su primera etapa, según Gagné

Fuente: elaboración propia.

Después de la evocación de conceptos, cada compañero de equipo diseño un cuestionario para recordar que fue lo más importante y cuáles fueron las dudas que surgieron de la lectura. Terminando de redactar el cuestionario, cada alumno lo distribuyó a sus integrantes y se dieron a la tarea de responderlos de manera colaborativa.

El concepto de adquisición que propone Gagné, es retomado en la tercera sesión de trabajo, realizando los diagramas conceptuales que surgieron de las etapas uno y dos, las cuales conllevaron al alumno a reflexionar sobre los tópicos más importantes de la lectura "La educación autónoma del EZLN". La elaboración del material para exposición fue libre, cada equipo debía realizar una exposición de cada uno de los caracoles y explicar de manera general como se llevaba a cabo la educación en cada una de sus comunidades.

Figura 3. Preguntas hechas a los alumnos

PREGUNTAS

- 1. ¿Por qué surge la educación autónoma?
- ¿En que aspectos considera importante la educación autónoma y porqué?
- 3. ¿Considera válida la forma de evaluar y por qué?
- 4. ¿Qué tan funcional es el modelo educativo que se implemento en territorio del EZLN?
- 5. ¿consideras que existe equidad e igualdad en la generación del conocimiento abordar únicamente temas y contenidos del contexto?
- 6. ¿Crees que puede existir una forma diferente de hacer justicia?
- 7. ¿Qué sanciones pudieran ser aplicadas a infractores y polleros en territorio EZLN?
- 8. ¿ Crees que pueden distribuirse mejor las aportaciones de los solidarios?

Fuente: elaboración propia.

En la sesión cuarta se trabajó la retención a través del debate y jerarquización de conceptos que los alumnos iban a plantear como esencia principal de la lectura. Cada integrante tomó un rol decisivo dentro del diseño del material de exposición y discutieron la importancia de cada concepto sin retomar los documentos de la lectura. Diseñaron de manera democrática las diapositivas y concluyeron que solo era necesario utilizar de dos a cuatro láminas para explicar el tema.

RESISTENCIA Y REBELDIA POR LA
HUMANIDAD

BEDUCACIÓN EN EL CARACOL II
AUTONOMÍA INDÍGENA

EDUCACIÓN EN PLESIO PARA EL PUEBLO Y POR EL PUEBLO
DEMANDAS UNA ES LA EDUCACIÓN.

NO HABÍA FORDA
A MADRÉS, YA SE ESTARA VERHOD LA IDEA.

NACE LA DECA.

NACE LA DECA.

RESISTENCIA Y REBELDIA POR LA
HUMANIDAD

BEDUCACIÓN AUTONOMA

EDUCACIÓN AUTONOMA

EDUCACIÓN AUTONOMA

PREGUNTAS

PREGUNTAS

- JPOR QUÉ SURCE LA NECESDAD DE UNA EDUCACIÓN AUTONOMA?
- JOURN O GUIEN VA A DAR LA IDEA.

- JPOR QUÉ SURCE LA NECESDAD DE UNA EDUCACIÓN AUTONOMA?
- JOURN O GUIEN VA A DAR LA IDEA.

- JPOR QUÉ SURCE LA NECESDAD DE UNA EDUCACIÓN AUTONOMA?
- JOURN O GUIEN CONTROLADORA DE CAPÉ PARA OBTENER MAS ESSUITADOS Y EVITAR EL PROBLEMA AL QUE SE ENVENTARON
- JPOR QUÉ SURCE LA NECESDAD DE UNA EDUCACIÓN AUTONOMA?
- JPOR QUÉ SURCE LA NECESDAD DE UNA EDUCACIÓN AUTONOMA?
- JPOR QUÉ SURCE LA NECESDAD DE UNA EDUCACIÓN AUTONOMA?
- JPOR QUÉ SURCE LA NECESDAD DE UNA EDUCACIÓN AUTONOMA?
- JPOR QUÉ SURCE LA NECESDAD DE UNA EDUCACIÓN AUTONOMA CON EL TEMA DE SAUDO BIT TONOMA CON EL TEMA DE SAU

Figura 4. Diapositivas explicativas

Fuente: elaboración propia.

La recuperación y generalización de los conceptos se llevó a cabo en la quinta sesión de trabajo, con la explicación y exposición de los temas, así como la argumentación teórica del modelo educativo autónomo del EZLN. Los diagramas elaborados con anterioridad les permitieron manejar el tema con mayor fluidez, explicar las ideas centrales del texto y mayor flexibilidad para la aplicación de ejemplos que utilizaron como referentes para las acciones que realizaba el modelo propuesto por esta organización.

Después de haber expuesto los cuatro equipos sus respectivos temas de la "educación autónoma" en los diferentes caracoles; en la sesión seis se trabajó el desempeño participativo con los 20 estudiantes de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de Durango, a partir de una mesa de debate en donde presentaron sus argumentos y posturas teóricas.

La actividad consistió en ofrecer a sus demás compañeros argumentos a favor del caracol que escogieron para convencerlos que sus estructuras educativas era las más conveniente para

aplicarse en las diversas escuelas en las que trabajan. La intención de esto, era que recordaran las ideas centrales adoptadas como fortalezas del sistema educativo autónomo y externarlas de una manera analítica.

La última sesión de trabajo consistió en la retroalimentación de la lectura en donde el alumno adoptó una postura crítica argumentando a favor y en contra de las diversas maneras de estructurar el sistema autónomo de educación del EZLN analizando las fortalezas, características y defectos de los modelos.

6. ¿Para qué sirvió la estrategia pedagógica en los alumnos de maestría de la Universidad Pedagógica de Durango?

La estrategia pedagógica adaptada a la teoría de Gagné ayudó a los alumnos en el desarrollo de habilidades cognitivas, favoreciendo extraer del texto "La Educación Autónoma del EZLN" categorías de análisis para argumentar a favor y en contra de las posturas propias de los autores. Las diversas sesiones diseñadas se enfocaron en estímulos externos que permitieron al alumno procesar la información para retroalimentarla de manera correcta. El diseño de las actividades se basó en el proceso de control ejecutivo que propone Gagné que establece: la atención, selección de estrategias, comprobación y experiencias que transitan dentro del cerebro para evocar los aprendizajes.

La retención de conceptos que los estudiantes de maestría adquirieron, se vio reflejada en las exposiciones, mesa de debate y la retroalimentación que les permitieron analizar, cuestionar y tomar una postura crítica de la lectura tan solo con la evocación de conceptos que procesaron en la memoria a largo plazo sin necesidad de tener cercas las lecturas.

La adquisición del aprendizaje se consiguió trabajando de manera repetida los conceptos importantes de la lectura con herramientas cognitivas como: la recuperación de las ideas centrales del texto, la generación de preguntas, los diagramas cognitivos y las exposiciones que elaboraron los estudiantes sobre el mismo tema.

El conocimiento del tema se adquirió mediante los procesos sistemáticos teóricos de Gagné, ejemplo de ello fue la sesión de retroalimentación que cerró el ciclo de repeticiones de información y facilitó al alumno la recuperación de información que se había analizado durante las primeras sesiones, ayudándolo a construir argumentos sólidos y críticos al final del taller.

Conclusión

Las actividades por sesión de trabajo se elaboraron acorde a la teoría de procesamiento de información, que establece que el facilitador es el que crea el ambiente adecuado para el desarrollo de las competencias necesarias en el almacenamiento dentro de la memoria a largo plazo, lugar en donde se archivan los conocimientos que se recuperan de manera estimulante cuando sean requeridos por el individuo.

La teoría de Gagné podría tener detractores por el control del ambiente que genera el docente en el desarrollo y planeación de las actividades, que, si bien se trasladan a un ambiente social, podrían no cumplirse al 100%; sin embargo, lo fuerte de esta teoría recae en la sistematización y evaluación de los aprendizajes que adquiere el individuo en la resolución de problemas, marcando una tendencia en la adquisición de conocimientos.

Los conocimientos obtenidos por el individuo son regulados a través de fases de aprendizaje, permitiendo así medir el desarrollo cognitivo y reforzar las deficiencias que se tienen de algunos conceptos, permitiendo realizar correcciones en las estrategias de aprendizaje requeridas.

La estrategia de aprendizaje que se llevó a cabo propició resultados satisfactorios en los estudiantes de Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de Durango, que gracias a la aplicación teórica de Gagné, sistematizaron, procesaron y evocaron conceptos de la lectura "La educación autónoma del EZLN" jerarquizando la información para sustentar argumentos a favor y en contra de la propuesta.

La reflexión analítica y crítica mostrada por los estudiantes al concluir el proceso de información, ayudó para aclarar y organizar la información y redactar de manera argumentada sus posturas teóricas, que a la postre les servirá para reproducir esta sistematización teórica en otras materias.

Bibliografía

- Camero Suárez, F., Martín del Buey, F. y Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4).
- Gagné, R. (1987). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana.
- Gottberg de Noguera, E., Noguera Altuve, G. y Noguera Gottberg, M. A. (2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. *Universidades*, 53.
- Guilar Moisés, E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educare*, 13 (44).
- Gutiérrez Rico, D. (2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología. Un estudio exploratorio. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Hernández Jácquez, L. F. (2016). Autorregulación del aprendizaje y sus constructos asociados. Estudio del arte. En *Cognición y Aprendizaje. Líneas de investigación*, México: Plaza y Valdés.
- Luna Blanco, R. (2000). Un análisis sobre la relevancia de las interacciones entre estategias cognitivas y modalidades de procesamiento. *Anales de psicología*, 16 (1).
- Meza, A. y Lazarte, C. (1993). Análisis epistemológico del modelo de aprendizaje acumulativo de Robert Gagné. *Psicología*, XI (2).
- Meza, A. (2005). El doble estatus de la psicología cognitiva: como enfoque y como área de investigación. *Revista IIPSI*, 8 (1).

- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies Learning*. Estados Unidos: Universidad de Michigan.
- Poggioli, L. (1985). Estrategias Cognitivas: una perspectiva teórica. Enseñando aprende.

 Disponible en: https://www.google.com.mx/search?q=Estrategias+Cognitivas%3A

 +una+perspectiva+te%C3%3rica.+Ense%C3%B1ando+aprende.&ie=utf-8&oe=utf8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=cp3uWMmOA8PAgATx-5bgAg [Consultado el 30 de marzo de 2017]
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire.

 Anales de psicología, 19 (1).

La formación de investigadores educativos con perspectiva profesionalizante en la Maestría en Educación Superior de la BUAP

Edgar Gómez Bonilla

Eduardo Hernández de la Rosa

Resumen

El campo de trabajo en donde se desempeña el Maestro en Educación Superior, indica una serie de áreas de competencia profesional, así como el tipo de servicios que brindará a la sociedad, a partir de tres áreas de acción profesional: académica, de gestión y de investigación.

El programa de la Maestría en Educación Superior se encuentra en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y sus egresados se desempeñan en un campo ocupacional amplio y diversificado, derivado de su preparación como investigadores profesionalizantes, porque su formación integral y de alta especialización, les permite realizar tareas de docencia e investigación en los niveles medio superior y superior del Sistema Educativo Mexicano; además, pueden participar en los procesos que se derivan de la educación no formal e informal.

El estudiante de posgrado en formación desarrolla una serie de competencias profesionales por ámbito laboral, derivado de su experiencia como investigador educativo, lo que le permite incidir en una serie de funciones desde los diversos escenarios escolares al asumir el rol de profesor con determinadas responsabilidades en los procesos educativos: diseñador curricular,

planificador y evaluador, administrador y gestor de la educación, asesor y consultor educativo, así como analista del desarrollo económico, político y social en la educación.

Palabras clave: Formación, investigadores, profesionalizante, educación superior, educación media superior.

Introducción

En 1986 se fundó el Centro de Estudios Universitarios (CEU), como instancia dependiente de la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Puebla, teniendo como objetivo la investigación comunicativa y las reformas curriculares, el análisis y propuesta de solución a los problemas de crecimiento y expansión de la Universidad, el desarrollo de los estudios históricos y sociales universitarios, así como las diversas tendencias en la Educación Superior, porque:

En vísperas de la última década del siglo XX, México no había logrado elevar la calidad de la educación. De 1970 a 1981, había aumentado el porcentaje del PIB gastado en educación de 1.76 a 5.5%, pero de 1982 a 1988 se redujo de 3.25% a 2.84%. Esto obligó a dejar de lado proyectos importantes, al tiempo que la situación hacía a muchos estudiantes abandonar las aulas (Vázquez, 2011, p. 356).

Para apoyar su desarrollo, también en 1986 se inauguró la Biblioteca de Educación y se le dio un fuerte impulso a la organización del Archivo Histórico. En marzo de 1993, el CEU propuso el Proyecto de Estudios de Posgrado en Educación, cuya finalidad era contribuir al desarrollo de los espacios académicos institucionales y regionales, dedicados a la formación de especialistas en docencia e investigación, interesados en las cuestiones educativas y en la correlación de los acontecimientos imperantes en la década de los noventa del siglo pasado con respecto a la política educativa mexicana, cuando:

siguió el apoyo a universidades y tecnológicos para su infraestructura, con mayores planteles y programas de actualización y presupuesto. En 1997 se puso en marcha una red escolar de 32 centros. Las becas se extendieron para los estudios de posgrado (...) y en instituciones de excelencia del país (Vázquez, 2011, p. 365).

Los programas componentes del posgrado del CEU comprendieron los niveles siguientes: especialización, compuesto por los cursos de actualización sobre distintos aspectos de la problemática educativa; y la Maestría, como programa enfocado a la formación de personal académico interesado en el estudio de los procesos educativos, con lo que se propuso ofrecer una formación multidisciplinaria, para estar acordes con el inicio del nuevo siglo y milenio, porque:

La llegada del año 2000 ocasionó que numerosos gobiernos, organizaciones de desarrollo y otros grupos examinaran la pertinencia de la educación tomando en cuenta los cambios sociales, económicos y políticos que se esperaban en el nuevo siglo (...) trabajo conceptual significativo y un apoyo dirigido a la ampliación de las metas educativas a fin de preparar mejor a los estudiantes para las exigencias del presente (Reimers, 2016, p. 17).

Con la participación en este programa de educación, en la última década del siglo XX se atendió el rubro de la superación académica, tanto del personal del propio centro como de los egresados de la maestría y otros académicos de la institución universitaria. El objetivo general de la propuesta fue convertir el CEU en un Instituto de Investigaciones y Estudios de Posgrado en Educación. El 20 de noviembre de 1994 se aprobó el proyecto, y con ello dio inicio la Maestría en Educación Superior.

En 1995 se realizó un proceso de evaluación interna, que tuvo como fecha de inicio y término los meses de marzo a julio, evidenciando las siguientes situaciones: 1) en el plan de estudios, para el curso introductorio se recomendó incluir una discusión filosófica sobre los problemas de la educación y las ciencias sociales, y una discusión epistemológica sobre los problemas de investigación; 2) en los programas y cursos específicos, se propuso equilibrar la

participación de profesores invitados, clarificar conceptos básicos de las diferentes disciplinas antes de iniciar con la revisión del material analítico, buscar la vinculación entre bibliografía proporcionada en los diferentes cursos, reducir el tiempo destinado al tratamiento de algunos temas y ampliarlo en los otros, posponer el taller de uso de la biblioteca al segundo o tercer semestre y dedicar el primer semestre a talleres instrumentales de lectura, escritura, uso de la computadora e internet; y 3) la vinculación permanente y oportuna con estudiantes a través de asesorías programadas y realizadas con regularidad; todo esto con el fin de hacer efectiva la orientación hacia la elaboración de tesis desde el término del primer semestre. Para la generación 1998-2000, la Maestría estaba registrada en el padrón de excelencia de CONACYT.

En 1998, por disposiciones de la administración central, la Maestría y el CEU pasaron a ser ubicados en el área de Humanidades, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), y desde que recibió a la Maestría en Educación Superior y el Centro de Estudios Universitarios en febrero de 1998, se propuso construir un espacio académico destinado al estudio de los procesos educativos, y a la reflexión que apoye el encauzamiento del ser humano hacia el dominio amplio de la realidad y la vida, con una concepción integral.

Gracias a la evaluación que se había desarrollado en el CEU en 1995, se revisó la Maestría, y se optó por formalizar un posgrado en educación superior con las siguientes características:

1) orientada a la formación de los cuadros de alto nivel profesional capaces de identificar los problemas relevantes de los sistemas educativos de la región y del país, para su investigación, análisis y propuestas de solución; 2) actuar frente a los retos que en su momento planteó la globalización, marcando como acción prioritaria la formación del personal docente en las tareas específicas que los programas de licenciatura o equivalentes, y de posgrado, requeridas para un desempeño de calidad en la educación superior.

1. Pertinencia de la Maestría en Educación Superior y su labor en la investigación educativa

Los estudios sobre la educación superior en México han mostrado un desarrollo importante, en los últimos años. Una revisión de los estados del conocimiento publicados en los diversos Congresos Nacionales de Investigación, permiten identificar la diversidad de estudios de corte educativo. La Maestría en Educación Superior, al asumir la formación de investigadores educativos, contribuye con el estado del conocimiento en la producción de trabajos que abordan temáticas como: la planeación, la intervención didáctica, la gestión educativa y los estudios curriculares, también aparecen ejercicios referentes a los comportamientos de los sujetos en los procesos educativos e institucionales, así como las investigaciones teóricas sobre el campo y el análisis histórico. Con todo el avance en estas líneas, las investigaciones sobre la educación superior son un campo de conocimiento en consolidación.

Desde la experiencia de los estudiantes y egresados de la Maestría en Educación Superior, la investigación educativa es una fuente valiosa de información porque: "Los educadores están constantemente intentando entender los procesos educativos y deben tomar decisiones profesionales. Estas decisiones tienen efectos inmediatos y, a largo plazo, sobre otras personas: estudiantes, profesores, padres y, finalmente, nuestras comunidades y nuestra nación" (McMillan, 2011, p. 6).

En este análisis se observa que el progreso de los estudios sobre la educación superior siguen la ruta de un creciente profesionalismo; es decir, van dejando de ser materia exclusiva de expertos planificadores, preocupados sobre todo por la eficiencia de los procesos institucionales –y por lo tanto produciendo estudios abocados a la gestión—para avanzar hacia el establecimiento de investigaciones más académicas, con crecientes intereses teóricos y metodologías específicos, a cargo de científicos sociales, dedicados al tema.

A pesar de la creciente multiplicación de los trabajos sobre el campo de la educación superior, se carece hasta el momento de investigaciones que articulen los diversos aspectos de la problemática educativa que ofrezcan una visión más integrada sobre la participación de este

rubro en el campo educativo, de sus relaciones con el contexto social y sus implicaciones en los procesos de cambio como: el conocimiento de la calidad y relevancia de los fenómenos, producidos y reproducidos por el sistema; los mecanismos y circuitos de vinculación reales, entre el universo de la educación profesional y el mundo laboral; la distribución de los egresados en actividades socialmente significativas y económicamente productivas, así como la naturaleza de los procesos de construcción de significados y legitimidad de las instituciones, ante la sociedad y su traducción en el flujo de inversión de recursos financieros directos o mediados por el Estado. Temas que ya han alcanzado un desarrollo importante en otros países (Andere, 2015, p. 382).

El interés por impartir los estudios de Maestría en Educación Superior en el estado de Puebla, constituyen una síntesis del área del conocimiento y la disciplina correspondiente, porque ha operado en los últimos 20 años en paralelo a los cambios que se observan en la vida social y a los efectos que los nuevos programas económicos, políticos y culturales, que tiene en el ámbito de la educación a nivel nacional y estatal. En la presente década, la educación superior en nuestro país ha vivido transformaciones importantes en todos los aspectos; además, se observan importantes indicadores como el crecimiento de las instituciones, la multiplicación de las carreras, el incremento en los volúmenes de la matrícula y en el tamaño de las plantas docentes; y también son perceptibles los cambios en los sistemas de relaciones al interior de las instituciones —entre estas y sus contextos—, en la valoración social del trabajo de las universidades, así como del lugar que ocupan los establecimientos educativos dentro del escenario sociocultural de nuestro país.

Los referentes vinculados al desarrollo de la economía son los que generan actualmente las principales presiones para la innovación de los sistemas educativos en todos los países, sobre todo cuando el potencial tiene como base el progreso científico, sus aplicaciones tecnológicas, y altos niveles de capacitación y dominio laboral. Sin embargo, estos procesos que tienden a establecer vínculos más estrechos entre el desarrollo económico, producción científico-técnica y cualificación profesional, ocurren en entornos específicos y, por lo tanto, asumen modalidades

y ritmos particulares en correspondencia con la dinámica de sus estructuras económicas, políticas, sociales y culturales (Reimiers, 2016, p. 21).

El análisis situacional de los posgrados señala la pertinencia de ofertar la Maestría en Educación Superior de la BUAP, al ser la única opción académica, que a nivel estatal y regional se encuentra registrada en el (PNPC), pues con su sentido profesionalizante se aboca a estudiar las características de los cambios en el sistema educativo superior mexicano, valorando que se comparte con otros países las influencias y requerimientos de esquemas de desarrollo, orientados hacia la internacionalización económica y las alianzas regionales —con lo cual sus perspectivas estratégicas se ligan en su nivel de participación por el avance científico y tecnológico y a la eficiencia de sus instituciones de formación profesional—, por lo que no puede sustraerse a determinadas condiciones históricas y culturales que dieron estructura a su aparato científico y educativo, con lo que se explican muchas de las inercias institucionales y las resistencias a determinados tipos de cambios.

Se han modificado las políticas gubernamentales en educación superior, en el siglo pasado particularmente en la prosperidad de los años setenta, cuando la economía se benefició de los altos precios mundiales del petróleo mexicano, se dio pauta para la creación de numerosas instituciones públicas y privadas: en 1970 había 100 instituciones y el 70% de la expansión de la matrícula fue atendida por las universidades públicas, algunas de las cuales crecieron en relevantes proporciones. Este desarrollo afectó su imagen pública, lo que contribuyó al crecimiento del sector privado en la última década del siglo XX. Un referente importante de este aumento fue el reclutamiento de jóvenes académicos requeridos para enseñar al demandante número de estudiantes matriculados: los puestos académicos en el país aumentaron de menos de 20 mil en 1970 a cerca de 100 mil en el año 2005 (Vázquez, 2011, p. 351); sin embargo, el nivel de posgrado se mantuvo estático durante este lapso, porque muchos profesionales incorporados como profesores universitarios no contaban con la formación de alto nivel.

Las líneas anteriores dan cuenta del proceso de cambios que han tenido lugar en el universo de la educación superior mexicana, situaciones a las que no es ajeno el estado de Puebla, así como sus manifestaciones más evidentes de crecimiento y expansión del sistema regional. Con todo y los datos generales con que se cuentan para explicar el sistema educativo y su entorno, la Maestría en Educación Superior es una propuesta académica donde se realiza la investigación educativa, que origina sus propias metodologías y refiere de manera puntual las características de estos procesos. No se puede aspirar a una formación aceptable, y mucho menos pensar que se puede desarrollar la crítica a los procesos educativos en una sociedad como la mexicana, ignorando los hechos de la realidad sin instrumentos analíticos para captarla en toda su dimensión, porque se demanda un nuevo perfil de profesorado con dominio en investigación, además del carácter:

Crítico y reflexivo, consciente de la importancia social y renovadora que tiene el hecho educativo, dispuesto a iniciar procesos de innovación y cambio en equipo. (...) El profesor en la actualidad debería vincular la innovación que desarrolle en el aula a su propia formación, al partir ambas del concepto básico de cambio, e iluminadas siempre por la investigación, análisis y valoración de los procesos (López, 2017, p. 35).

Con la próxima puesta en marcha del plan de estudios 2019, se pretende que la Maestría en Educación Superior propicie la vinculación con los sectores sociales y productivos, que favorezca la participación e incorporación social de sus egresados, así como la movilidad con otras instituciones académicas nacionales o extranjeras que oferten planes similares.

2. Líneas de investigación educativa profesionalizante para la generación y aplicación del conocimiento

El posgrado en Educación Superior tiene un núcleo académico básico que está integrado por nueve profesores de tiempo completo, de los cuales el 100% son Doctores: siete de ellos cuentan con la habilitación en Educación (perfil con Ciencias Pedagógicas, Enseñanza Superior y Pedagogía), uno se ubica en el área de Historia y otro más en Psicología; adicionalmente

se cuenta con la participación de diez profesores colaboradores. El perfil de los profesores está avalado por su formación académica, por sus líneas de investigación, y por la cantidad y calidad de sus publicaciones. La congruencia académica del núcleo académico básico, unida a la existencia de infraestructura académica, y a la estructura y organización de un adecuado plan de estudios, son determinantes para el desarrollo y calidad del programa de Maestría de Educación Superior, desde la investigación educativa, al comprender que:

En el campo de los estudios de la educación la complejidad reside en el hecho de que cada persona construye su propia educación. Cada uno de nosotros está armando su propia personalidad con base en los ejemplos y la herencia cultural que nos ha tocado. Cada uno está creando su propia historia de vida basado en sus propias experiencias (Turner, 2015, p. 7).

El núcleo académico básico se integra en el cuerpo académico denominado educación superior, que se encuentra en el nivel de consolidación. En la Maestría en Educación Superior funcionan dos Líneas de Generación y Aplicación del conocimiento (LGAC): 1) "procesos educativos y formación profesional"; y 2) "políticas educativas en educación superior". La LGAC "Procesos educativos y formación profesional", tiene como justificación proporcionar la formación específica y también generalizada, en relación con el conocimiento y aplicación, centrada en la docencia e investigación educativa, de los procesos educativos y formación profesional basada en la cultura, evaluación y currículo en la educación. Mientras que la LGAC "Políticas educativas en educación superior", se encarga de fomentar la comprensión de fenómenos educativos, basados en el estudio de las políticas públicas en educación superior, mismas que se dominarán y ampliarán en función de la práctica profesional.

3. Formación de investigadores educativos con sentido profesionalizante

El egresado del programa, partiendo de su experiencia formativa en la investigación, da solución a las necesidades surgidas de los fenómenos educativos en forma progresiva y dinámica, a partir de la intervención sistemática en los niveles de enseñanza media superior y superior. Desde el punto de vista profesional, el egresado participa en y para la sociedad con su juicio crítico, y poder de decisión e iniciativa, dando prioridad a la formación integral de los educandos.

Al concluir el programa de posgrado, el Maestro en Educación Superior posee conocimientos, desarrolla habilidades y destrezas, y asume una serie de principios, valores y actitudes con los cuales se desempeña en su ejercicio profesional. El egresado realiza la instrumentación y análisis de la problemática educativa desde el ámbito escolar, así como la investigación que no se impone, sino más bien se dialoga, comprende y reflexiona. Stenhouse, en su experiencia como investigador educativo, comparte:

Quiero dejar completamente claro que, al dar cuenta de una investigación, espero convencerlos para que repasen su experiencia críticamente y luego cotejen la investigación con la valoración crítica de su propia experiencia. No pretendo afirmar que la investigación debe imponerse a su criterio. Con harta frecuencia se presenta a la investigación educativa como si sus resultados sólo pudieran ser criticados técnicamente y por parte de otros investigadores. Pero aseguro que debe someterse a la estimación crítica de aquellos que poseen una experiencia más educativa que de investigación y que estén dispuestos a considerarla reflexivamente a la luz de su experiencia (2007, p. 69).

Para lograr los niveles de desempeño en la investigación educativa, se espera que los egresados dominen una serie de atributos por áreas de conocimiento; en el área cognoscitiva se establecen una serie de saberes de la educación superior: Filosofía de la educación, Epistemología de la Educación, Teorías educativas, Planeación, Evaluación, Diseño Curricular y Docencia Universitaria. En el área psicomotora, y con el propósito de desarrollar las habilidades, se propone la aplicación de metodologías y técnicas, para realizar procesos de investigación y evaluación con enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, dirigidos a la indagación, problematización

e investigación, de los diferentes tópicos de la educación media superior y superior. En el área afectiva, para la promoción de una serie de actitudes, se establece que el estudiante asuma y gestione con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente, al generar innovaciones científicas y de compromiso en distintos ámbitos del sistema educativo.

El campo de trabajo en donde se desempeña el Maestro en Educación Superior, indica una serie de áreas de competencia profesional, así como el tipo de servicios que debe brindar a la sociedad, a partir de tres áreas de acción profesional: la académica, la gestión y la investigación. Los egresados de la Maestría se desempeñan en un campo ocupacional amplio y diversificado, porque su formación integral y especializada les permite realizar tareas de docencia, investigación, planeación, consultoría o coordinación de proyectos académicos, así como procesos que derivan de la educación no formal e informal. Para el logro de lo anterior, el egresado desarrolla una serie de competencias profesionales por ámbito laboral (ver Tabla 1).

Tabla 1. Perfil del investigador educativo con perspectiva profesionalizante

Desempeño laboral	Competencia profesionales
1. Profesor con determinadas	1.1 Interpreta enfoques educativos contemporáneos,
responsabilidades en los procesos	fundamentos y aportaciones a los ámbitos de la formación
educativos	del profesorado en educación media superior y superior.
	1.2 Fortalece su acción pedagógica en el aula al
	comprender las realidades de los contextos educativos.
	1.3 Asume una actitud crítica encaminada a propiciar la
	transformación del trabajo en el aula para trascender en
	el aprendizaje de los estudiantes.
2. Diseñador curricular	2.1 Elabora los diseños curriculares de las carreras
	profesionales a crear o ya existentes en una Institución.
	2.2 Programa, coordina, supervisa y ejecuta actividades
	pertinentes a la realización de los diseños curriculares.
	2.3 Ajusta el perfil profesional a las necesidades de la
	Institución y del mercado laboral profesional.
	2.4 Diseña, realiza proyectos y programas académicos
	para orientar a su institución hacia la calidad.

3. Planificador y Evaluador	3.1 Evalúa programas, instituciones y procesos educativos considerando enfoques, metodologías, técnica, diseñando instrumentos con una actitud de objetividad y flexibilidad que le permita incrementar la calidad y eficiencia de las Instituciones. 3.2 Planifica, coordina y evalúa planes, programas y proyectos administrativos de las diferentes unidades de las instituciones educativas. 3.3 Prepara informes ejecutivos sobre las investigaciones estudios o actividades desarrolladas en materia de
	planificación y evaluación.
4. Administrador y gestor de la educación 5. Asesor y consultor educativo	 4.1 Interviene en la administración de procesos institucionales de mejora y desarrollo educativo. 4.2 Contribuye a fomentar la participación, colaboración y responsabilidad personal y colegiada. 4.3 Domina el conocimiento de aspectos teóricos conceptuales, metodológicos y técnicos de la administración y gestión educativa manteniendo una visión sociocultural y de respeto a la diversidad. 5.1 Diseña proyectos y programas de investigación
	e intervenciones educativas innovadoras y metodológicamente pertinentes a los contextos educativos. 5.2 Propone acciones de transformación pedagógica a partir del conocimiento de las diferentes perspectivas o enfoques educativos contemporáneos.
6. Analista educativo del desarrollo económico, político y social en la ES	 7.1 Interpreta los efectos económicos, políticos y sociales que han producido en México el crecimiento y la diversificación de los sistemas educativos. 7.2 Analiza diversas alternativas de cambio educativo derivado de las estrategias de desarrollo económico y social que se implementan en México. 7.3 Define el papel que la educación superior debe desempeñar en la formación de los profesionales mexicanos, con el fin de detectar aquellas alternativas que sean las más adecuadas.

Fuente: elaboración propia.

4. La función profesionalizante del investigador educativo

El estudiante de la Maestría en Educación Superior desarrolla la investigación en las áreas representativas de los problemas de la educación, como: la normatividad, currículo, enseñanza, aprendizaje, recursos para el aprendizaje, administración de recursos e infraestructura, todos ellos relativos a la disciplina de su dedicación o institución en que labore.

Desde los trabajos de investigación se pretende que el estudiante en formación, participe en propuestas que impulsen la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México, en una sociedad del conocimiento. Se establece que desde la perspectiva de la investigación educativa profesionalizante, los egresados aseguren su participación en una serie de servicios que se deben proporcionar tanto en la educación pública como la privada (ver Tabla 2).

Tabla 2. Servicios a proporcionar de educación pública y privada desde la investigación educativa profesionalizante

*Participar en el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes y la formación integral de todos los grupos de la población estudiantil de bachillerato, licenciatura y posgrado.

*Diseñar nuevos modelos de educación abierta y a distancia, y garantizar su pertinencia tecnológica y de contenidos.

*Participar en la planeación de la calidad y evaluación de la pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

*Proponer programas educativos que favorezcan la conjunción de esfuerzos para que se oriente la inclusión y la equidad.

*Promover y difundir el arte, la cultura, la salud y actividades recreativas como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

* Participar en las prácticas de análisis reflexivo y crítico que con lleve a la generación de propuestas de inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Fuente: elaboración propia.

La formación que ofrece el posgrado desde la investigación educativa delimita campos de indagación, postula como forma de abordaje y estudio esquemas constructivistas y dialógicos, con ejes de intervención y de desarrollo concreto con énfasis en los referentes teóricos, metodológicos y contextuales. Para ello, se determinan como aspectos críticos que aseguren el perfil profesionalizante de los estudiantes: actualización en el conocimiento disciplinario y de campos de especialización relevantes, para formular propuestas originales en el campo educativo; la capacidad para desarrollar tareas de docencia e investigación, de manera colegiada y multidisciplinaria, en el marco del desarrollo institucional y los programas académicos de formación en los niveles de educación media superior y superior; y la difusión de su pensamiento educativo en congresos, encuentros, seminarios, coloquios, además de colaborar en programas sociales de desarrollo.

Los proyectos de investigación educativa profesionalizante se desarrollan con marcos novedosos de carácter interdisciplinario que articulen teoría, métodos y trabajo de campo, pertinentes en áreas fundamentales de la investigación básica y aplicada en educación, como vínculo del acto educativo con el entorno social, partiendo de la solución de una serie de problemáticas a resolver, como la relación del proceso educativo con la vida, porque:

El problema configura todas aquellas dificultades, conflictos, contradicciones, falacias, interrogantes, vacíos o lagunas en el conocimiento; presentes en el objeto y a los cuales debe enfrentarse el sujeto para solucionarlos. Este problema se convierte en eje problémico (...) abarca todos los procesos inherentes a la naturaleza, la sociedad y el propio pensamiento del hombre, o sea, es la vida misma (Ortiz, 2014, p. 29).

El plan de estudios desde el área de investigación educativa delimita la generación de conocimientos estratégicos, el desarrollo de habilidades, técnicas y procedimientos, así como la promoción de actitudes y valores, para que en una forma integral los profesores de educación media superior y superior logren la calidad en el servicio. El mapa curricular de la Maestría en Educación Superior propone una serie de cursos que se imparten en cuatro semestres: Taller de

investigación educativa I, II, III y IV, desde donde se hacen los abordajes teóricos-conceptuales, metodológicos, instrumentales, profesionalizantes y electivos de especialización con los que se atienden los fenómenos educativos (ver Gráfica 1).

Guía metodológica para la elaboración de la tesis de maestría Introducción Cap. I Cap. II Cap. III Cap. IV Conclusiones Análisis y Marco Marco Metodología Antecedentes ✓ Consideraciones Resultados contextual Teórico finales √ Descripción del EXPERIMENTAL 4.1 Datos de identificación problema 1.1 Contexto √Previsiones y 2.1 Concepto clave 3.1 Diseño de la 4.2 Pretest recomendaciones investigación 4.3 Intervención √ Objetivos y 2.2 Variables 1,2 Contexto nacional 4.4 Postest preguntas de √Alternativas de 4.5 Comparación de resultados investigación 1.3 Contexto estatal mejora 2.3 Categorías /unidades de análisis 3.3 Instrumentos NO EXPERIMENTAL 4.1 Datos de identificación ✓ Justificación de 1.4 Contexto √ Propuesta 3.4 Procedimientos 4.2 Variable 1 institucional la investigación 2.4 Indicadores 4.3 Variable 2 4.4 Variable 3 4.5 Comparación de resultados CUALITATIVA ✓ Estructura de la 4.1 Datos de identificación 4.2 Categoría 1, Unidades de análisis, reporte de instrumentos.
4.3 Categoría 2, Unidades de análisis, reporte de instrumentos. investigación 4.4 Categoría 3, Unidades de análisis, reporte de instrumentos 4.5 Comparación de resultados

Gráfica 1. Propuesta metodológica longitudinal de investigación educativa profesionalizante

Fuente: elaboración propia.

La Maestría en Educación Superior, en lo referente a la formación de investigadores educativos, se asienta en un enfoque orientado al dominio de las nociones y categorías centrales del fenómeno educativo, en el desarrollo del rol investigador junto con sus métodos, así como en la apropiación de competencias laborales y creativas desde la profesionalización educativa.

La actividad académica se centra en los intereses y necesidades de los estudiantes del posgrado, y los procesos formativos tienen que ver básicamente con las experiencias de investigación que comparten. El área de investigación educativa se ajusta a los requerimientos

y propósitos del programa con respecto a la movilidad para cursar en otras instituciones, los seminarios que sean de su interés con respecto a la investigación profesionalizante.

Consideraciones finales

El Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad, con respecto a la formación de investigadores educativos con sentido profesionalizante en la Maestría en Educación Superior de la BUAP, establece un plan de mejora concreto, basado en el abordaje de estructuras curriculares flexibles que favorezcan la movilidad de los estudiantes, su actualización permanente para mejorar la calidad del aprendizaje y el desempeño de los profesores.

Se promueve la mejora continua de la calidad integral del posgrado, a través de la evaluación sistemática de los proyectos de investigación educativa, dando un seguimiento periódico a las experiencias profesionalizantes de los estudiantes, atendiendo puntualmente las recomendaciones y generando las condiciones para lograr el cumplimiento de los indicadores, mediante el establecimiento de un plan de mejora estratégico y particular de los estudiantes en su rol de investigadores.

Las propuesta de investigación educativa de los estudiantes del posgrado deben atender las demandas y necesidades del entorno para revisar la pertinencia de los referentes educativos locales, estatales y nacionales en sus distintas modalidades, impulsando aquellos con enfoques multidisciplinarios y novedosos, y con modalidades flexibles que promuevan la vinculación con la sociedad a fin de coadyuvar en el desarrollo del estudiante, atender las necesidades prioritarias de la región y del país, favorecer en el bienestar social y la competitividad regional mediante el impulso de proyectos de desarrollo tecnológico y servicios, que vinculen a estudiantes y docentes con las necesidades del entorno, y que impacten en la calidad de la formación universitaria.

Bibliografía

- Andere, E. (2015). ¿Cómo es el aprendizaje en escuelas de clase mundial? Tomo I. México: Pearson Addison Wesley.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la educación. Barcelona: Martínez Roca.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós.
- Gusdorf, G. (1977). ¿Para qué los profesores? Madrid: Edicusa.
- López, F. (2017). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Bogotá, Colombia: Narcea-Ediciones de la U.
- McMillan, J. (2011). Investigación educativa. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Ortiz, A. (2014). Pedagogía problemática. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas. México: Magisterio editorial-Didácticas-NEISA.
- Reimers, F. y Chung, C. (2016). Enseñanza y aprendizaje en el Siglo XXI. México: FCE.
- Romero, C. (2000). El conocimiento del tiempo educativo. Barcelona: Laertes.
- Stenhouse, L. (2007). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2012). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.
- Turner, D. (2015). Teoría y práctica de la educación. México: Siglo XXI editores.
- Vázquez, Z. (2011) Renovación y crisis. En Tanck de Estrada, D. (Comp.). *Historia mínima ilustrada. La Educación en México*. (pp. 331-372). México: El Colegio de México.

La edición de esta obra estuvo a cargo de Guadalupe Pamela García Olvera y Rafael Cruz Sánchez.

Se terminó de subir en junio de 2019, en la Universidad Estatal de Oriente, A. C. Av. 21 Oriente, Co. Azcárate,
Puebla, México. Código Postal 72510.

Primera edición 2019

El tomo Procesos y actores en la formación de investigadores educativos, tiene como propósito mostrar una serie de contribuciones en torno a la investigación o reflexión sobre los procesos formativos de los investigadores en el campo de la educación, desde el ámbito de las políticas, o bien desde las experiencias exitosas en el tema. La investigación educativa se comprende como un proceso social de interés para varias disciplinas, porque trata el proceso de estudiar, analizar. reflexionar У criticar, a partir la pluralidad de revisiones que hacen de ella, un corpus no acabado de comprensión sobre lo que es nuestra realidad.

