



LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA EN ESTUDIANTES DE UN POSGRADO PROFESIONALIZANTE

Rocío Adela Andrade Cázares
Rocioandrade2002@yahoo.com.mx

Luis Rodolfo Ibarra Rivas
libar@uaq.mx

RESUMEN

En la presente investigación se hace el abordaje de la formación pedagógica e investigativa en el contexto de una maestría profesionalizante del área educativa, para ello se toma en cuenta a estudiantes de la generación 2013-2015 de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). El método que se aborda es el de teoría fundamentada, a partir de entrevistas a profundidad con cinco estudiantes rescatadas en el semestre 2015-1, y con el análisis de un foro de discusión llevado a cabo en la plataforma Moodle, dentro de la experiencia de aprendizaje denominada Estancia Profesional, llevada a cabo en el semestre 2014-2.

Las entrevistas y el foro de discusión dan cuenta de aspectos que nos revelan cómo perciben los estudiantes a la formación pedagógica y a la formación investigativa en su práctica como estudiantes dentro de la maestría y cómo a su vez, impacta de manera positiva su práctica profesional y al trabajo de tesis que elaboran con la finalidad de obtener el grado de Maestros en Ciencias de la Educación.

PALABRAS CLAVE: formación pedagógica, formación investigativa, currículum, posgrado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el caso de la maestría en ciencias de la educación de la UAQ, por ser de tipo profesionalizante, tiene como propósito apoyar la formación de docentes en servicio, lo cual es un requisito para el ingreso a la misma, evidenciar mediante una constancia laboral que son docentes en activo.

Dado el carácter profesionalizante de la maestría, una gran parte de los estudiantes llegan con el deseo de estudiarla para ser “mejores docentes”, y justamente esta investigación pretende trabajar con los estudiantes de la maestría



(docentes en servicio), para abordar con ellos lo referente a una formación de tipo pedagógica y vincularla con una formación investigativa.

La importancia de formar en lo pedagógico y en lo investigativo, radica en que esto será de ayuda a los maestrantes, dado que varios de ellos tienen un acercamiento inicial a lo pedagógico y otros tantos son docentes que ya cuentan con una trayectoria laboral; y en cuanto a lo investigativo, dada la amplia gama de opciones de titulación, varios de los estudiantes de maestría, es la primera vez que se enfrentan a hacer una tesis, sin embargo, la maestría podría servirles para brindarles la formación en investigación.

En la actualidad esto es algo importante, sobre todo en el entendido de que la mayor parte de nuestra población de estudiantes, son docentes de nivel medio superior y de educación superior, y que varios de ellos, no poseen una formación pedagógica e investigativa previa, y que justo tienen grandes expectativas en que la maestría los forme en esas áreas que ahora desarrollan intuitivamente o siguiendo modelos que son ajenos a ellos mismos, muchas veces sin tener la comprensión de lo que implican.

JUSTIFICACIÓN

Se considera de importancia analizar la práctica educativa de los alumnos de la maestría en ciencias de la educación, para documentar si ellos han tenido un proceso de transformación cognitiva en donde han logrado fortalecer su formación pedagógica e investigativa y en su caso, si eso remite a una mejora de la práctica educativa.

Intentamos vincular dos variables, la formación pedagógica y la formación investigativa, las cuales serán analizadas con los estudiantes de la maestría en ciencias de la educación, para ello, se prevé que la estancia profesional que se contempla en el plan de estudios como parte de su formación, ayude a que los maestrantes puedan reflexionar sobre su práctica docente, y su compromiso con la investigación educativa, así como la importancia de que ellos puedan desarrollar el hábitus científico y el pedagógico.

Para esta investigación retomaremos a la generación 2013-2015, de la que se invitan a informantes claves para entrevistas y al grupo completo desde el análisis de los foros de discusión (en la plataforma Moodle) que se implementaron en la experiencia de aprendizaje de Estancia Profesional, como un apoyo para vincular su práctica investigativa y el análisis de su práctica profesional.

FUNDAMENTO TEÓRICO

En el caso de la formación de investigadores, se hace referencia a lo que Bourdieu denomina como *habitus*, lo cual refiere a una práctica introyectada y desarrollada a través de un proceso formativo, y de las mediaciones, la



formación como un proceso de madurez que le permite al investigador construir y manifestarse a través de sus obras, y por la formación como transmisión... (Op. Cit. Sánchez, en Moreno, et al., 2003)

Aludiendo a la diferencia entre los términos, por ejemplo la Formación para la investigación es objeto de programas educativos que preparan al estudiante para el desarrollo de una práctica de manera profesional, en el caso de lo que nos ocupa, esto se puede observar en los Doctorados, los cuales tienen un propósito formativo y que es formar para la investigación.

Caso contrario, los programas de maestría, que forman en investigación dotan a los estudiantes de herramientas que les ayuden a intervenir en alguna situación problemática o al desarrollo de un trabajo de tesis o a lograr cierto nivel de competencia investigativa, a menos que sean programas orientados a la investigación (como ejemplo: Las maestrías en investigación educativa) estarían formando para el desarrollo de la práctica investigativa, en el caso de la UAQ, la Maestría en Ciencias de la Educación es de tipo profesionalizante y está más orientada al desarrollo de las habilidades docentes o para la docencia, por lo cual cae en el tipo de formación en investigación, lo mismo que la licenciatura.

Hablar de formación en y para la investigación, no nos remite al uso de una teoría propia, sino más bien a un constructo teórico que ha venido siendo trabajado en México, y en donde analizan el proceso de formación en investigación en diversos contextos, y comúnmente se liga esta producción teórica con la de Bourdieu (2001) y sus aportes acerca del campo científico y la producción del *habitus*.

Para esta investigación, retomaremos entonces, los constructos teóricos acerca de la formación en y para la investigación, así como la teoría del campo simbólico de Bourdieu (2001) y por el lado de la formación pedagógica, invitaremos a la didáctica como parte esencial del análisis, así como elementos actuales que de manera oficial la Secretaría de Educación Pública retoma en sus planes de estudios tales como el constructivismo y el enfoque de competencias, esto en virtud de darle coherencia al análisis de la práctica docente y de apoyar al profesor en servicio a mejorar la práctica educativa en su propio contexto de trabajo, acorde al modelo educativo institucional en el cual se encuentre inserto.

Un concepto importante que retomamos de Bourdieu (2001) es la noción de *habitus* científico, el cual hace alusión al oficio, al sentido práctico que se usa para el abordaje de los problemas y para la forma de tratarlos, se trata de una serie de disposiciones duraderas que permiten a quien ha entendido las reglas y las prácticas de un campo científico, orientarse bajo los principios de científicidad, percibir y apreciar las reglas del campo y ponerlas en práctica.



Hacer alusión al *habitus* científico remite a “Una práctica que exige oficio, intuición y sentido práctico, olfato, cosas todas ellas difíciles de transcribir en papel y que solo pueden ser entendidos y adquiridos mediante el ejemplo y a través del contacto personal con personas competentes” (Bourdieu, 2001:74).

De ahí la importancia de la relación tutor-tutorado, y de la formación en investigación a partir de un trabajo conjunto, en donde un investigador experto que ya tiene incorporado el *habitus* científico, trabaja y apoya en la formación de un investigador joven o en este caso, tutora a su estudiante y lo guía en el desarrollo de la elaboración de la tesis.

En cuanto al aspecto didáctico, retomamos a Torres y Brant (2013), quienes nos hablan de la importancia de contar con un capital pedagógico y con una formación que nos lleve a la conformación de un *habitus* pedagógico, como un aspecto necesario para poder ejercer la docencia, es de esta manera que se presenta la idea de que los posgrados del área educación pueden ser de ayuda para formar a los profesores en lo pedagógico.

Se parte de la idea de que para ser profesor, se debe tener una formación disciplinar en la materia que se va impartir, pero también se debe tener una formación de tipo pedagógico, con la cual se puedan comprender las diferentes relaciones que se establecen entre enseñanza-aprendizaje, con las estrategias didácticas, estrategias de evaluación, y se esté en posibilidades de formar a otros con una mayor consciencia y alcanzar fines trascendentes en la educación, tener una filosofía educativa, y una visión pedagógica para realizar el trabajo educativo.

El tener una formación pedagógica, ayuda al profesor a emplear el proceso didáctico con un sentido amplio, para no quedarse en la mecanización de procesos o en el desarrollo de planeaciones rígidas, o en la simple reproducción de contenidos, tener un buen abordaje didáctico necesariamente conlleva un trabajo metodológico que le dé sentido al proceso Enseñanza-Aprendizaje, a ver el desarrollo del currículo como un aspecto flexible, con el cual se tiene que interactuar con una lógica que conlleve al logro de competencias, en donde se pueda vincular lo aprendido, con problemas o situaciones que se presentan en la realidad, esto en virtud de que la práctica educativa es una actividad compleja, contextualizada, que debe llevar a la significatividad de los aprendizajes.

De igual manera es importante para la parte pedagógica el planteamiento de Bilbao y Monereo (2011), donde hablan de los Incidentes Críticos (IC), los cuales consideran que son importantes tenerlos en cuenta en los procesos de formación de profesores, y dos aspectos que resaltan los autores son los siguientes:

- a). Partir de situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan y preocupan a los docentes, con el fin de dotarles de herramientas verdaderamente eficaces.
- b). Incidir en la identidad profesional profunda de esos docentes para que los cambios promovidos resulten sustanciales, sólidos y duraderos. (Bilbao y Monereo, 2011, pág. 137)



El primer aspecto corresponde a la definición de Incidente Crítico, y el segundo aspecto, es una recomendación que se hace para quienes participan en la formación del profesorado. En cuanto a los IC es importante reconocerlos, abordarlos, y resolverlos en la práctica, por eso es relevante que los docentes reconozcan e identifiquen los incidentes críticos que se les presentan en su práctica docente, y estén preparados para poder actuar frente a ellos.

OBJETIVO GENERAL

Analizar si la maestría en ciencias de la educación apoya a los estudiantes en la mejora de la formación de tipo investigativa y pedagógica durante el transcurso de sus estudios de posgrado

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué aporta el programa de maestría en ciencias de la educación de la UAQ a los estudiantes en términos de formación pedagógica y formación investigativa?, con base en esa formación obtenida ¿qué tipo de cambios, mejoras o transformaciones personales y profesionales pueden realizar los maestrantes en su práctica educativa?

METODO DE INVESTIGACIÓN

Se usará como método de investigación a la teoría fundamentada, la cual fue desarrollada originalmente por dos sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss (en 1967), con la idea de que estarían “fundamentadas” en los datos que habían surgido en lugar de basarse en análisis de constructos, categorías o variables de teorías pre-existentes (Willig, 2001). Se consideró como referencia lo que plantean Strauss y Corbin (2002), acerca de los procesos de *codificación abierta* referenciada desde las aportaciones de la Teoría Fundamentada para el análisis de los datos cualitativos, se trabajará a partir de la saturación de datos, lo cual es indicio de que se ha agotado la obtención de datos empíricos y puede iniciarse el proceso de análisis y categorización de datos, para ello se hará la codificación de las entrevistas a profundidad que se realizarán con cinco informantes clavesⁱⁱ usando como apoyo el software Atlas ti®, con que se llevará a cabo un proceso de reducción de datos, con la información obtenida por parte de los informantes. Además de las entrevistas se analiza un foro de discusión que fue realizado en Moodle, en donde la temática de análisis fue la formación pedagógica, en esta actividad participaron 14 estudiantes.

RESULTADOS

En cuanto a la formación pedagógica, la maestría ha tenido diferentes impactos en las estudiantes, se puede afirmar que han sufrido una transformación de cómo llegaron a la manera en que actualmente se viven en el día a día del trabajo docente, constantemente se decía es que somos más conscientes, ahora tenemos una finalidad pedagógica,



tenemos fines más claros, valoramos más la práctica educativa, pero eso no siempre fue así, cuando ellas llegaron a la maestría tenían diferentes expectativas, entre las cuales podemos citar algunas como más representativas:

Cuadro 1. Expectativas de la maestría.

<p>Código: Expectativas</p> <p>Algo me decía que algo me faltaba, como me sentía algo insegura para seguir, creo que por ahí va el asunto, por eso fue la maestría en ciencias de la educación (EF5)</p> <p>Realmente creo que yo tenía la idea de que en la maestría iba a aprender a como dar clases, que me iban a enseñar las técnicas para que diera mis clases mejores yo creí que me iban a dar paso uno vas a ser esto paso dos, paso tres entonces creí que iba a ser así, cuando me di cuenta que no era así que la finalidad era mucho más allá este me intereso un poco más (EF1).</p> <p>Cuando vi que era profesionalizante mi concepción de profesionalizante fue me van a enseñar técnicas y estrategias para mejor, este para conducirme con un grupo o yo construir mis dinámicas (EF4)</p> <p>Por ejemplo que nos iban a enseñar cómo hacer una planeación (risa) no sé yo pensaba eso de cómo hacer una planeación, qué eran las competencias y diferentes estrategias para dar clases (EF3)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuando llegan a la maestría, las estudiantes arriban con una expectativa de aprender y de mejorar algunas cuestiones muy específicas, tenían una idea muy técnica de la educación, en palabras de una entrevistada, “yo creo que como muchas de mis compañeras buscaba la receta, la receta para que aprendieran bien, la receta para que estuvieran bien controlados, la receta para pues sino incluso dinámicas” (EF5), y después se dieron cuenta que no había recetas, que había que construir un proceso metodológico didáctico para sus grupos y para su propia práctica.

Ya estando dentro de la maestría, se dan cuenta que la educación es algo mucho más amplio y que tiene que ver con las ciencias de la educación como la filosofía educativa, sociología de la educación, psicología educativa, y con otros asuntos como el diseño curricular, la pedagogía, la didáctica, la política educativa, por tanto, esa visión técnica queda atrás y se abren a un mundo de posibilidades, que las lleva al analizar la educación más a fondo.

Cuadro 2. Formación pedagógica en la maestría

<p>Código: Formación pedagógica</p> <p>Te da los fines trascendentes con los cuales tú tienes que educar a tus grupos es algo que me cambio, me cambia la panorámica de qué es lo que yo estoy haciendo en el aula (EF1)</p> <p>Me ha servido mucho en relación a que estoy buscando eh fines más trascendentes al hacer mi profesión (EF2)</p> <p>Creo que ya la adquirí creo que si estoy adquiriendo una formación pedagógica y que va en relación mucho a la búsqueda de un sentido más profundo de la educación (EF2)</p> <p>me han hecho ser una persona más reflexiva... ahora antes de tomar cualquier decisión o cualquier cosa es cómo analizarla y reflexionarla de hecho muchas veces hasta para la vida personal o sea como persona (EF3)</p> <p>¿Ser más tolerante no? pero ser más tolerante y que a veces se nos olvida eso (EF3)</p>
--

Fuente: Elaboración propia.

Algo de lo que resaltan mucho las estudiantes, es que encontraron un sentido a la práctica educativa, que lograron darse cuenta de que hay fines trascendentes, fines pedagógicos que son los que deben buscar en sus grupos y en





su aula, se volvieron más conscientes en su práctica educativa, se dan cuenta de las implicaciones y alcance de su trabajo, logran valorar a sus estudiantes y ponerse en lugar de ellos, y sobretodo, darse cuenta y rescatar al sujeto, a la persona, al estudiante y hacer frente a los incidentes críticos y poder problematizar su práctica.

En cuanto a la formación en investigación, se ven asuntos interesantes en cuanto a cómo han aprendido a hacer investigación, la relación que tienen con los tutores, la manera en que van avanzando en la tesis, y la confianza que ellas mismas van adquiriendo en su propio proceso investigativo. En esta parte resaltan como importante la relación que el estudiante tiene con su director de tesis, y el proceso de comunicación que se da entre ambos, así como lo valioso de los coloquios de investigación y de la reunión con comités de tesis, porque en ambos casos, surgen comentarios, y correcciones que van hacia la retroalimentación de su trabajo de tesis y el fortalecimiento del *habitus* investigativo.

Cuadro 3. El trabajo de tesis.

Código: El trabajo de tesis y el director de tesis

Aquí me enseñaron a investigar muy al estilo de [fulanito] y su grupo. Él me ayudó mucho a armar, y él me oriento mucho para delimitar lo que yo quería hacer yo creo que por eso lo acepte como asesor de tesis (EF1).

En mi caso mi asesora mi directora más bien de tesis me va diciendo - mira las alternativas pueden ser estas y estas- y me plantea varias opciones y de ahí ya me dice cuál quieres y si en algún momento siente que me estoy empezando a perder me dice- haber siéntate de nuevo, piénsalo, regrésate ya te perdiste o quieres esto o quieres esto, piénsale y ya me dices- (EF2)

He aprendido que con tu asesor debe haber empatía si no hay empatía no hay nada, entonces yo necesito mucha asesoría necesito que me lean y que me corrijan... yo deje de ver a mi tutor un tiempo porque yo veía que no leía mi tesis entonces hasta la fecha yo envié y envié para tener evidencia de que pues yo estaba enviando. (EF3)

Me gustó mucho la forma de trabajar en particular, con mi asesora eh trabajo muy bien...ella también tiene como forma de ser como que empatamos un poco, a ella también la siento muy práctica, entonces a mí me gusta mucho hablar de lo práctico, siento que empatamos bien y hemos trabajado muy bien (EF5)

En cuanto a la relación de trabajo con los asesores, hay diferentes estilos, quienes son más directivos, los que son más democráticos e incluyentes, y que más bien le dan opciones al estudiante y lo dejan tomar decisiones acerca de SU tesis y del rumbo que tomará, y otros que son más al estilo *Laissez Faire*ⁱⁱⁱ, y que dejan más sueltos a los alumnos, pero en este caso, se debería primero tener claro si es una estudiante que tenga autonomía intelectual a la cual se le puede dar más amplio margen de libertad, o es una estudiante que requiere de mayores mediaciones y más guía, porque entonces, va en detrimento de sus avances y de su trabajo, al sentirse en ocasiones perdida por la falta de guía o de orientación; caso contrario una estudiante con mucha autonomía, con un director de tesis más directivo, puede sentirse sin margen para decidir que quiere hacer de SU TESIS.

Cuadro 4. Formación en investigación en la maestría.

Código: Formación en investigación



Aquí fue algo en lo que me ayudaron primero tener claro que es lo que quieres y a partir de lo que quieres empiezas a trabajar. (EF1)

En el propedéutico... sentí que esas tres sesiones, aprendí más como investigar de lo que pude aprender en una licenciatura (EF1)

Era un terreno totalmente desconocido para mí, yo tenía toda la idea todavía de que lo que no se mide no tiene validez y no sirve, entonces el ver que realmente las clases me han dejado ver que tiene que ser riguroso el método que se sigue, que tiene parámetros que lo pueden hacer confiable y válido (EF2)

Encontré un refuerzo, un apoyo en cuanto a la investigación que sus metodologías de la investigación no las había yo abordado con esa profundidad en [la especialidad] y aquí pues encuentro otro tipo de herramientas, entonces eso me ha fortalecido en lo de la investigación (EF4)

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la formación en investigación, las estudiantes tenían pocos referentes investigativos a su ingreso en la maestría, aunque dos alumnas dicen haber hecho tesis, aunque a su vez reconocían no tener una experiencia sólida de investigación, de lo cual se dan cuenta al cursar la maestría, y haciendo una mirada retrospectiva ven las limitaciones de las tesis que hicieron, esto ahora que ya tienen una mayor formación en el campo investigativo.

Otras dos alumnas habían hecho una tesis en la especialidad, sin embargo, no habían tenido la profundidad metodológica que encontraron en la maestría, su experiencia previa estaba muy amarrada a los directores de tesis que antes tuvieron, una de ellas hablaba de imposición en su entorno donde estudió la especialidad y de una visión totalmente cuantitativa, la otra estudiante comentaba que había metodologías de investigación que no conocía y no las había abordado antes, sin embargo, en la maestría descubren diferentes formas de investigar y de acercarse al conocimiento educativo, lo cual viene a ampliar sus conocimientos previos en lo investigativo.

CONCLUSIONES

En el caso de la maestría que nos ocupa, podemos ver los testimonios de las estudiantes, en donde apuntan como es que han ido nutriendo su visión de lo educativo, lo cual ha estado apoyado por los diferentes seminarios que han tenido, como: Teorías pedagógicas, didáctica, filosofía de la educación, sociología de la educación, entre otros. Lo cual las ha llevado a enriquecer su práctica, y a tener una valoración más amplia de lo educativo, a ser más conscientes de su propia labor en la educación, a ir construyendo su habitus pedagógico, a enfrentar los retos que la práctica educativa les presenta y retomar los incidentes críticos para ir analizando y fortaleciendo su práctica docente.

En la parte investigativa, hablan en un primer momento de una parte más teórica y romántica de cómo hacer investigación, y ya como parte de los seminarios se ven enfrentadas a la parte práctica de hacer la investigación, de leer, de plantear un problema, definir qué quieren investigar, elaborar el fundamento teórico y metodológico, y de ir



haciendo y rehaciendo sus avances de investigación, con el apoyo de sus directores de tesis, y de los comentarios que obtienen en los coloquios y en los comités de tesis.

La parte investigativa es una formación que les da la maestría y que algunas de ellas no pensaban que se diera en una maestría profesionalizante, como que ubicaban más la formación pedagógica como parte de lo que sería el posgrado, y la investigación es algo que dé inicio les sorprende, por ver la importancia que se le da, y aunque en un inicio algunas informantes declaraban no estar muy felices por ello, han aprendido a valorar la parte investigativa y lo que ello aporta a su práctica educativa.

No es que uno vaya peleado con el otro y por supuesto que cuando se hace investigación educativa se busca mejorar alguna práctica docente, no es blanco o negro pero si considero que la maestría tiene una ligera carga hacia el *habitus* del científico, o al menos así la he percibido yo. (Foro de discusión, M.C. de la Educación)

A los ojos de los estudiantes, parece que se prioriza la formación investigativa en la maestría, sin embargo, esto podría ser por la importancia que se le da a la tesis, dándole al currículum tres cursos obligatorios de investigación, además de tener director de tesis desde primer semestre, pero la tesis surge de un problema de su práctica educativa, y al final del día, lo investigativo impacta también en la práctica educativa que los estudiantes de la maestría tienen en sus espacios laborales.

BIBLIOGRAFÍA

- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000-2001* (J. Jordá, Trans.). Barcelona, España: Anagrama.
- Moreno, M. G., Sánchez, R., Arredondo, V. M., Pérez, G., y Klinger, C. (2003). *Formación para la investigación* (Parte I). In P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. I. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones, pp. 41-105). México, D.F. COMIE.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Universidad de Antioquia. 110-177 p.p.
- Torres, G. y Brant, V. (2013). A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educ Pesqui*. São Paulo, 39(2). Pp. 319-334.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Ed. Open University Press. United Kingdom.



ⁱ “Codificación abierta: es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones”. (Strauss y Corbin; 2002:110).

ⁱⁱ Es un grupo de 18 estudiantes, todas ellas mujeres.

ⁱⁱⁱ Esto sería más bien cuando los dejan en total autonomía y con muy poco supervisión de su trabajo como tesista.

