

Fecha de recepción: 12-02-2018, Fecha de resultado: 29-05-2018



El profesorado no universitario y la investigación educativa

**NON-UNIVERSITY TEACHERS AND
EDUCATIONAL RESEARCH**

Mauricio Zacarías Gutiérrez, PhD¹

mazag@hotmail.com

Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas (México)

¹ Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (México). Realizó estudios de Maestría en Educación Superior en la Universidad Autónoma de Chiapas. Licenciado en Educación Primaria en la Escuela Normal de Licenciatura de Educación Primaria “Fray Matías de Córdoba”, (Tapachula, Chiapas).

Resumen

En este artículo se aborda el tema del profesorado no universitario y la investigación educativa. Para ello, se analiza el planteamiento de la formación en investigación en el profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que tiene el Sistema Educativo Mexicano, así mismo, se escudriña el cultivo de objetos de estudio que se ha hecho de la investigación *en, con y desde* el profesor. De ahí que se deriven tres enfoques para abordarlos: el primero, centrado a enseñar a investigar la práctica educativa; el segundo, enfocado a recuperar los relatos de la práctica docente; y el tercero, rescata el sentido que tiene para el profesor incorporar la investigación en el quehacer docente. La manera en que se abordan los fenómenos de estudio en torno a la investigación en el profesorado, es un referente que devela posturas epistemológicas de cómo se construye el conocimiento del quehacer docente y su vínculo con la investigación.

Palabras clave: escuela, investigación educativa, profesor, relato.

Abstract

This article deals with the subject of non-university teaching and educational research. To do this, the approach of research training in teachers of basic education (pre-school, primary and secondary) that has the Mexican Educational System is analyzed, likewise, the cultivation of objects of study that has been made of research is scrutinized, with and from the teacher. Hence, three approaches are derived to address them: the first, focused on teaching to investigate educational practice; the second, focused on recovering the stories of the teaching practice; and the third, rescues the sense the teacher to incorporate the research in the teaching task. The way in which the phenomena of study are approached regarding the research in the teaching staff, is a reference that reveals epistemological postures of how the knowledge of the teaching task and its link with the research is constructed.

Keywords: educational research, narrative, school, teacher.

Introducción

El presente artículo hace un recorrido en dos ámbitos. El primero, se enfoca a analizar cómo está pensada institucionalmente la investigación educativa en el Sistema Educativo Mexicano a partir del currículo que permea en la formación de docentes de educación básica. El segundo, centrado en la revisión de textos que han abordado el estudio de la investigación educativa *en, con y desde* el profesorado.

Basado en una metodología de análisis de contenido (Navarro y Díaz, 2009), en este artículo se expone cómo se ha pensado la investigación educativa y los caminos que ha recorrido en pro de una mejora de la calidad de la enseñanza. Se destaca que la investigación desarrolla habilidades de enseñanza, además, el profesor al reflexionar la práctica docente desde la sistematización escrita, apunta hacia un cambio educativo.

De ahí que en un primer momento en este documento se analice cómo está normada la enseñanza de la investigación en el profesorado que enseña en la educación básica en el Sistema Educativo Mexicano. En un segundo momento, se escudriñan tres enfoques que estudian la investigación en el profesorado: el primero, dedicado a reconocer cuáles han sido los objetos de estudio que han sido formulados para sostener que el profesor puede ser investigador de la propia práctica. El segundo, destaca la importancia de los relatos docentes en torno a las experiencias vividas en el quehacer mismo. El tercero, da cuenta del sentido que tiene para el profesor vincular la investigación en el quehacer docente.

El análisis que se hace en todo el documento en relación con la investigación en el profesorado no universitario, muestra que el fenómeno es un referente que devela enfoques epistemológicos de cómo el profesor puede construir conocimiento y reflexionar la práctica docente y educativa en el contexto de la realidad en que se sitúa. De igual modo, genera los cuestionamientos ¿qué idea de investigación permea en los profesores no universitarios?, ¿cómo les enseñaron a investigar a los profesores en el proceso de formación inicial y continua?

El contenido del documento es un pretexto para continuar indagando cómo está investigando y sistematizando el profesor la realidad educativa que conoce y practica.

Desarrollo

Implicar al profesorado en la investigación.

Dudar de la realidad es cuestionar la propia, es diferenciar un problema común de un problema de investigación. Independientemente a la posición epistémica en que se ubique quien cuestiona, implica preguntarle a la realidad, preguntarse si la realidad que en la que se cree es única o puede tener otras dimensiones.

Pensar en las creencias que se tienen para desestabilizarlas, enfrenta al investigador a dudar sobre esas capacidades en las que se ha construido la certeza, o como cuestiona Descartes, “¿qué es entonces lo cierto? Quizá solamente que no hay nada seguro. ¿Cómo sé que no hay nada diferente de lo que acabo de mencionar, sobre lo que no haya ni siquiera ocasión de dudar?” (1999, p. 35). Posicionar en ese proceso al profesorado es cuestionarle lo que dice y sabe de la educación.

En tal caso, enseñar a investigar parte de qué sabe el enseñante. Quien enseña a investigar enseña como le enseñaron. En este proceso, muestra lo que sabe del posicionamiento epistémico, teórico, metodológico y técnico de las implicaciones que tiene la investigación educativa. Esta manera de enseñar tiene como consecuencia que el que aprende a investigar se enamora o no del proceso; y el que enseña, sepa que él solo es un referente para incentivar el oficio de la investigación. Varios autores han hecho referencia que a investigar se aprende investigando (Moreno, 2002; Sánchez, 2014), sin embargo es necesario que alguien enseñe a hacerlo, aunque, hay situaciones que por autodidactismo se van aprendiendo, no obstante hay que destacar que alguien o algo insertó la duda para poder interesarse.

La enseñanza de la investigación en el profesorado parte del entorno inmediato en que se encuentra. Tener interés en realizarla es la clave, mas solo se estudia una parte de la realidad educativa. No se puede atender todo, se

atiende el interés y en él se profundiza. Poniéndose entre paréntesis los prejuicios y objetivando la realidad a estudiar a partir de los datos.

Enseñar a investigar al profesorado es reconocer que se investiga para mejorar algo (aunque ese algo sea solo yo). Es dimensionar otras situaciones que antes de empezar el proceso investigativo no se concebían. Se investiga para salir de la creencia y llegar a otra. Se enseña a investigar entonces, para que el profesorado se cuestione sobre el hacer, sobre el saber que tiene y sobre las reflexiones que realiza.

Enseñar a investigar al profesorado es un continuo. Entrar al territorio de la investigación es salir de un mundo y entrar a otro. Es tan inmenso que no alcanza el tiempo para conocerlo todo. Sin embargo es un proceso de reflexión profunda, que relaciona las profundidades cognitivas y socioculturales. La reflexión de la reflexión que se hace desde la investigación educativa implica separarse de eso que se tiene como certero.

La ruptura le llama Bourdieu (2009) al conocimiento certero que se tiene sobre algo. Esa ruptura lleva a precisar el objeto de estudio, ¿pero qué alcance tiene precisar el objeto de estudio? ¿cómo precisar el objeto de estudio de la práctica de enseñanza?, ¿el profesorado se visualiza como investigador dentro y fuera del aula? Pues el profesorado en el aula y en la escuela se mantiene, a ella regresa todos los días mientras se mantenga activo en el ejercicio.

Pensar en un fenómeno social a estudiar, puede tener diversas miradas, el punto a cuidar es cómo sistematizar ese fenómeno. Más que platear un método nuevo o viejo, es pensar cómo sistematiza quien investiga el fenómeno. Lo cual repercute, por el solo hecho, hacerse de la cultura de la ciencia. Nótese que no se ocupa el término de paradigma como plantea Kuhn, porque no todas las escuelas hacen ciencia. Sino, que en muchas de ellas se enseña ciencia. Sobre la enseñanza que se haga de la ciencia, es la adscripción de ciencia que tiene quien se inicia en el terreno de la investigación educativa.

Así entonces, a continuación se presenta cómo se enseña a investigar al profesor no universitario desde la formación inicial y cómo se estudia el objeto de investigar *en, con y desde* el profesorado.

Institucionalizar la investigación educativa en el profesorado.

El Sistema Educativo Nacional ha solicitado a las universidades e instituciones de educación superior desarrollar investigación desde diferentes disciplinas y planteamientos epistemológicos. Particularmente la investigación educativa en México ha sido atendida por Instituciones de Educación Superior e instituciones/organismos particulares que se han establecido para tal fin. Por ejemplo, Institutos pertenecientes a universidades públicas o privadas, Centros de investigación, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, redes de investigación, Escuelas Normales, entre otros.

En el nivel de educación básica y media superior en México la investigación educativa no aparece como acción explícita a la que se deberían estar dedicando los profesores en ejercicio. El artículo Tercero de la Constitución Política Mexicana establece la obligatoriedad del Estado para dar educación básica y media superior, así mismo, expone la evaluación a los docentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017). En este sentido, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para llevar a cabo el proceso de evaluación del profesorado de educación básica y media superior, dentro de los momentos de evaluación que establece, dedica uno, a la argumentación de la práctica docente del profesor, subdirector, director, supervisor, entre otros. La argumentación que se solicita al profesor está en función de la práctica que realiza, de la responsabilidad administrativa y pedagógica que tenga en el centro escolar y los conocimientos del programa de estudio. En sí, sistematizar objetivamente el quehacer docente.

No obstante, el Sistema Educativo Mexicano tiene establecidos lineamientos que desarrollan la habilidad de la investigación en la formación inicial docente para la educación básica. Los planes de estudio que hay para las diversas licenciaturas que se dan en las escuelas normales orientan la formación del estudiante con habilidades de observar, preguntar, registrar e informar hallazgos de la práctica educativa. Así por ejemplo, en los perfiles de egreso de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Educación Preescolar, Educación Preescolar Intercultural Bilingüe que se publicaron en el Diario Oficial de la Federación en el año 2012, se establece que el nuevo profesor al egresar en cualquiera de las licenciaturas mencionadas, contará con el siguiente perfil de egreso.

- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.
- 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 de sus indagaciones (p. 12).

El enfoque de los planes de estudio para los profesores que egresarán de las licenciaturas en Educación Secundaria, Educación Física y Educación Especial, en cuanto al perfil de egreso para la investigación educativa, precisa, en la dimensión de Habilidades Intelectuales Específicas que el nuevo profesor:

- Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa (Secretaría de Educación Pública, 1999, p. 10).
- Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y poner a prueba respuestas, y reflexión crítica sobre la práctica docente. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa (Secretaría de Educación Pública, 2002, p. 48).
- Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, creatividad, capacidad de observación, habilidad para plantear preguntas metódicamente y poner a prueba respuestas, capacidad para registrar, sistematizar e interpretar información; también lleva a cabo una reflexión crítica sobre la práctica docente, y aplica estas capacidades y actitudes para mejorar los resultados de su labor educativa (Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 44).

La prescripción del perfil de egreso a alcanzar en los estudiantes que se forman para profesores, se va dando gradualmente en el trayecto de la formación. De ahí que, como producto final para egresar, el estudiante deba realizar un trabajo académico, como: un ensayo académico donde plasme la experiencia que obtuvo; informe de práctica docente; portafolio de evidencia; realización de un proyecto de investigación sistematizado de acuerdo a los lineamientos de la ciencia (tesis). Instrumentos como el diario de campo y cuestionarios forman parte del proceso formativo. No obstante, para desarrollar tales habilidades, el profesorado en formación tiene acceso a bibliografía básica relacionada con metodología, técnicas e instrumentos de la investigación educativa. Por ejemplo: diseño de proyecto, método, marco teórico, observación, entrevista, sistematización de la información, entre otros.

Al profesorado, desde la política educativa se le forma con nociones de cómo investigar la propia práctica docente, de igual manera, de cómo sistematizarla. En otra arista, investigadores han tomado como objeto de investigación al profesorado desde tres ámbitos: enseñarlo a investigar a partir de la realidad educativa en la que está inmerso; enseñarle a investigar tomando como referencia la experiencia que ha acumulado de la práctica docente que realiza; y reconocer, cómo piensa la investigación a la que está llamado a realizar en el quehacer docente.

Posición teórica y empírica en, con y desde la investigación educativa en el profesorado.

Este apartado se enfoca al análisis del estado de la cuestión sobre el objeto de estudio: la investigación *en, con y desde* el profesorado. De la búsqueda hasta este momento de reconocer qué se ha escrito de investigación-profesorado al inicio de este siglo y hasta el presente, se puede observar que ha tenido ángulos de estudio. Abordar el tema ha incluido diferentes rutas epistémicas para indagar la realidad educativa del profesor. Así entonces, se encuentra el socio-crítico, comprensivo de sí mismo, y el que reconoce tanto el pensar del profesor de la investigación educativa, y lo que debe saber de la misma. Por consiguiente, se abren tres categorías: acompañando al profesorado a

investigar, el profesor como sujeto de sí en la investigación, el profesor sujeto-objeto de la investigación educativa.

Acompañando al profesorado a investigar.

Los textos que se analizan en este apartado, son del año 2000 hasta el 2017. En este sentido, las posiciones de cómo el profesor puede ser el profesional de la práctica docente encuentra diferencias en cuanto al abordaje, sin embargo, coinciden en la posibilidad de cambio que puede hacer. El proceso de realizar investigación-acción, involucra acompañar al profesor a que cuestione y mejore la práctica educativa, hasta lograr la autonomía en el quehacer docente.

Porlán (1987) en la revisión empírica que realiza del maestro como investigador en el aula, destaca los enfoques de Stenhouse, Elliot, entre otros. A decir, toda la revisión del autor plantea que el profesor es un investigador de la práctica docente. Las estrategias didácticas que ocupa en el momento de enseñanza y la obtención de la información de la misma a través de diagnósticos, diarios de clase, test, observaciones, entre otros, son insumos de análisis para reflexionar y actuar sobre la misma.

Guisasola, Pintos y Santos (2001) destacan que es necesario que los profesores participen de forma continuada en grupos de trabajo y reflexionen su práctica docente, de igual forma, que la acción docente sea apoyada por tutores y administración educativa, pues “un aprendizaje concebido como actividad abierta, creativa, con las características propias del trabajo científico, puede despertar en el alumnado un interés real y profundo por la ciencia y su aprendizaje” (p. 219).

González, De la Garza y De León (2017) en la investigación que realizan en dos escuelas en torno a comunidades de práctica, aseguran que los profesores reconocieron que el CTE es un espacio en el cual se tiene la oportunidad de interactuar y al hacerlo pudieron intercambiar experiencias que les permitió actualizarse en la práctica, en situaciones reales y contextualizadas, el expresar cómo se trabaja tal o cual contenido y citar qué elementos conceptuales soportan el trabajo realizado (2017, p. 30).

El acompañamiento que realizaron los investigadores a los profesores de estas escuelas de estudio, les da elementos para sostener que estos profesores de educación básica pueden irse constituyendo de forma dinámica en los Consejos Técnicos Escolares, así entonces, las prácticas de evaluación serán un aspecto central para debatir con la participación de todos.

El reconocimiento del colectivo docente como potencialidad de cambio es a lo que lleva esta investigación, pues el profesor con apoyo del investigador externo reconoce los recursos humanos que hay en el centro escolar y construye a partir de las necesidades educativas que presentan.

González-Mediel, Berríos y Vila (2015) realizan el estudio “La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: una experiencia práctica hacia la educación intercultural”. La importancia de la investigación recae en transformar el centro y formar al profesor participante, ubicando a la investigación-acción cooperativa con “la intención de que el profesorado participante fuera haciendo suya la propia acción, desde el principio, en una espiral de cambio” (p. 79). La intención fue emancipar al profesorado para que se reconocieran entre ellos, respetaran el currículum, respetaran al alumnado, al centro en general, a los alumnos extranjeros. Los dispositivos establecidos fueron el respeto a la interculturalidad. El acompañamiento que hacen los investigadores al centro escolar les permite sostener que “al plantear un proyecto con incidencia directa en las aulas, en un proceso continuo de formación permanente del profesorado, y con recursos específicos y constantemente reflexionados, mejorados y aplicados, los beneficios y beneficiarios han sido tantos” (p. 83).

Orellana y Bravo (2000) articulan el estudio “Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: un seguimiento de los alumnos”. Los autores aseguran que la vinculación entre profesores de la universidad y profesores de las escuelas, fortalece el trabajo cooperativo para potencializar el desarrollo académico de los estudiantes en torno a la comprensión lectora y procesos psicolingüísticos. El proceso metodológico que vinculó a los investigadores universitarios y profesores de escuela fueron tres instancias: “conocimiento, aplicación, discusión” (2000, p. 82).

Los autores muestran que para el caso de fortalecer la comprensión lectora y los procesos psicolingüísticos en estudiantes, hay un proceso largo y de

trabajo conjunto entre investigadores y profesores. Así entonces, el panorama que ofrece esta investigación es que la emancipación de la escuela en el que se ha formado el profesor no se cambia como si esta fuera un chip electrónico al que hay que reemplazar, sino que, es de largo alcance para que el proceso del cambio se haga en los métodos de enseñanza que el profesorado tiene incorporados en su hacer.

Flores, Montoya y Suárez (2009) exponen un análisis teórico de cómo la investigación-acción participativa se ha mantenido al margen de ser publicada. Sostienen los autores que se conoce poco acerca de esta manera de hacer investigación. Hacen un análisis de tres países: Argentina, Colombia, México.

La epistemología de la investigación-acción, afirman los autores, ha empezado “a aparecer en los espacios académicos y profesionales de América Latina” (p. 291). Además que posicionan a Paulo Freire y a Orlando Fals-Borda como los teóricos que han abanderado la Investigación Acción Participativa. Sin embargo, señalan que

el Estado es un factor fundamental en América Latina y tiene poder para establecer qué es ‘conocimiento válido’ en los sectores científicos y académicos, además de ser un actor importante que legitima, valida, apoya, financia y desarrolla ciertas modalidades de investigación social a expensas de otras (Flores, Montoya y Suárez, 2009, p. 301).

Así entonces, la situación que vive la Investigación Acción Participativa en la Educación, se encuentra en pugna con el Estado que no le reconoce la capacidad de cambio que tiene. Los trabajos académicos que se publican son mínimos. En este caso, la academia debe reorientarse y reconocer el aporte epistemológico que da la Investigación Acción Participativa, porque “necesitamos un lenguaje que sea menos dogmático, menos ‘crítico’ menos ortodoxo y menos excluyente, más incluyente, más enfocado a encontrar territorio común y que acepte más la heterodoxia” (p. 305).

Andreu y Labrador (2011) realizaron el trabajo “Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo”. Sus resultados, tocante a identificar inquietudes, preparación y expectativas de docentes ante “cambios metodológicos y de evaluación de los nuevos grados y post-grados” (p. 236). Así mismo, destacan que los profesores que participaron en esta investigación aunque apuestan por la innovación metodológica y de evaluación,

se ciñen a la norma institucional donde desempeñan la labor y dicen requerir de cierta preparación para atenderla.

Derivado de los resultados y análisis de la investigación, destacan Andreu y Labrador (2011), que hay que hacer un cambio en la rutina de los cursos de formación de formadores, por lo que proponen una “preparación para la práctica reflexiva a fin de lograr docentes capaces de tomar la propia acción como objeto de reflexión y estudio” (p. 244).

El enfoque socio-crítico en la práctica educativa reconoce el alcance que tiene formar al profesorado como investigador de su quehacer docente. Pues, muestra que el sistema tiene que seguir impulsando la formación del profesor investigador en pro del cambio educativo. De esta manera, darle el lugar en el ámbito de la ciencia social al conocimiento que se deriva de la misma.

El profesor como sujeto de sí en la investigación.

El debate traído a partir de la década de los 90 del siglo pasado respecto a la investigación educativa ha sido posicionar la epistemología de la práctica del profesor. Los estudios realizados se han centrado en las narrativas docentes. Es un posicionamiento biográfico narrativo de cómo el profesor vive el proceso de la práctica docente y las reformas educativas. La vida del profesor como objeto de estudio en la academia, es lo que se aborda en este apartado.

Este tipo de investigación ubica el objeto de estudio en la vida del profesorado a partir de la escritura de relatos docentes. De ahí que haya una compilación de estudios que le apuntan al cambio de la práctica educativa recuperando la experiencia que tiene el profesor del quehacer docente.

López (2010) analiza historias de vida de buenos profesores que tienen impacto en las aulas. En la perspectiva de la autora, las historias de vida son una herramienta para entender el sentido y las trayectorias de vida de las personas y de los buenos profesores, los cuales son indispensables para el cambio educativo. Así mismo, destaca que estas historias son referentes para otros profesores, develan la potencia epistemológica explicativa de la práctica cotidiana.

La autora señala que los profesores que participaron en la investigación tienen la cualidad de generar entusiasmo, contagio con un compromiso pedagógico, social y político por el trabajo bien hecho. Todos ellos tienen años de ex-

perencia y se han mostrado inmunes a influencias rutinarias del trabajo pedagógico de otros muchos profesores, al mismo tiempo que no se han dejado presionar por el comportamiento de sus alumnos ni subordinar al aspecto normativo de la enseñanza (López, 2010, pp. 161-162).

Sánchez (2010) comunica el relato de vida de un profesor con 36 años de servicio en la docencia. Es un relato situado en el marco subjetivo pero de gran valía. Recupera una vida dedicada a la docencia. La vida del sujeto da cuenta de que, “las creencias no se cambian en bloque. Conviven estratos del pasado con otros del futuro y la inestabilidad del conjunto produce ansiedad y desconcierto” (p. 23).

El relato del docente como insumo para el cambio educativo, es un elemento que permite al sujeto darse cuenta que la experiencia de vida abre la brecha entre los objetivos del sistema y cómo el profesorado los va haciendo suyos, modificando a la vez, la manera de verlos, entenderlos y aplicarlos. En este caso, el profesorado va desarrollando la capacidad de comprensión y tranquilidad de lo que el sistema educativo le demanda.

El estudio de Porta, De Laurentis y Aguirre (2015) se centra en posicionar la investigación narrativa como herramienta en la formación del profesorado. Mencionan los autores que “a partir de fines de los años noventa toman impulso los proyectos que se centran en el conocimiento docente y la reflexividad” (p. 44).

La indagación narrativa sitúa un aprendizaje preponderante en el reconocimiento del profesor como persona que se enfrenta a un currículum. En este caso, el trabajo realizado por Suárez (2014), en relación a “Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina”, tuvo como propósito un territorio surcado por zonas de contacto: narrativas autobiográficas, experiencias pedagógicas e investigación-acción-formación docente.

La posición metodológica del texto es cualitativa, por tal, la autobiografía se fundamenta en ella. Afirma el autor que una porción altamente significativa de investigación educativa que se desarrolla en Argentina se realiza en el enfoque metodológico cualitativo. Posicionar la investigación autobiográfica como parte de la recuperación de la práctica docente, es relevante, según la posición del autor, dado que

expansión, invención y mezcla de géneros discursivos (auto) biográficos desde el campo de la formación docente también es posible a partir de la crisis de legitimidad que manifestaron las estrategias hetero-formativas, centradas en la apropiación de discusión altamente formalizados y modelados por la racionalidad científico-técnica, y las formas de capacitación docente centradas en la transmisión ‘bancaria’ de conocimientos y competencias codificados desde el saber especializado de las ciencias de la educación (2014, pp. 779-780).

La investigación autobiográfica narrativa recupera el saber de la experiencia del profesorado. Posiciona un indagar de vivencias educativas del profesor ante el currículo, en lugar de ver al profesor como algo a medir y explicar del rendimiento que presenta a través de pruebas. Se considera al mismo, como persona que tiene mucho que decir y con la cual se puede re-encauzar la práctica educativa.

Domínguez (2014) se formula la pregunta ¿qué historias se cuentan los maestros de educación primaria como personas, de sí mismos y de sus estudiantes, desde su función docente? Dice la autora que la persona del docente bajo la perspectiva epistémica de la complejidad, es “un sujeto que a través de sus experiencias y por la diversidad de intercambios que establece, todos inmersos en una cultura, va construyendo múltiples narraciones de su existencia” (p. 12).

Encuentra Domínguez (2014) que los docentes que participaron en la investigación tienen una valoración social de la formación, en un contexto socio-académico que exige una alta calificación profesional, los docentes expresan indignación por el estatus que otros profesionales les asignan, ya que los consideran *subprofesionales*, ante lo cual señalan que a tales profesionistas se les olvida que pasaron por la primaria (p. 229).

La investigación educativa centrada en la vida del profesor desde la narrativa, sistematiza la práctica docente. Este planteamiento da cuenta de la realidad educativa del profesorado. Sin embargo, se continua cultivando objetos de investigación que dan cuenta del pensamiento del profesorado en cuanto a la investigación y qué deberían estar haciendo para atender el currículo escolar.

El profesor sujeto-objeto de la investigación educativa.

Investigar al profesorado sobre el saber que tiene de la investigación es el otro componente de este artículo. Pues ha habido interés en reconocer cómo se piensa el profesor como investigador de su propia práctica. En este sentido, se anota la investigación que realizan Martín y Rivero (2001); Abril, Ariza, Quesada y García (2013); Díaz, Solar, Soto y Conejeros (2015); Nieto y Alfageme (2017); Murillo, Perines y Lomba (2017); Riscanevo y Jiménez (2017).

La cronología en la que se presentan las investigaciones comunica cómo se ha pensado el estudio de la investigación educativa en el profesorado en diversos contextos territoriales, así entonces, Martín y Rivero (2001) exponen dentro de su trabajo “Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado”, la necesidad de que haya en el profesorado un conocimiento profesionalizado sobre los contenidos a enseñar, puntualizan que

el conocimiento de la materia a enseñar (también llamado conocimiento del contenido) requiere para la profesión docente, y posiblemente para otras, una adecuada formación disciplinar que no dejará de lado la historia, la epistemología y las implicaciones sociales y tecnológicas de las disciplinas (p. 65).

La formación para la enseñanza de la ciencia en la formación inicial del profesorado no inicia en blanco, ya existen creencias de la misma. Por tanto, en la construcción del conocimiento profesional significativo hay que considerarlos. De tal manera que al ser puesto en práctica ese conocimiento al enseñar ciencia, se construya gradualmente un conocimiento profesional sobre la enseñanza de las ciencias sistemático y relativizador.

Proponen Martín y Rivero (2001) que en la formación del profesorado es necesario tener un principio de investigación, que no solo debe estar presente en el modelo didáctico de referencia, sino también en la construcción del conocimiento profesional,

poner a los futuros profesores en situación de llevar a cabo un proceso investigativo similar al descrito para los alumnos en torno a un problema, pero tratando de interesarles en el mismo desde la perspectiva profesional. Preparar un proceso investigativo a nivel escolar por parte de los futuros profesores y

tener un primer acercamiento a la realidad de las clases, ya sea mediante observación directa o por visualización de grabaciones (p. 76).

La formación profesional del profesorado para enseñar ciencia hace hincapié en no solo reconocer la didáctica de la enseñanza, sino en el proceso de generar la ciencia. Abril, Ariza, Quesada y García (2013) destacan que la manera en que el profesor enseña en el aula está vinculada a las creencias epistemológicas y didácticas en las que ha inscrito la práctica docente. Así entonces, esta investigación se centró en analizar las creencias del profesorado español en relación a la formación permanente y al aprendizaje por indagación o investigación guiada (*Inquiry Based Learning*).

Destacan los autores que existe diferencia tanto en el profesorado en formación como el profesorado en ejercicio respecto a la creencia que tienen de la enseñanza por investigación guiada. En un futuro –piensan los autores–, el profesorado en formación podrá llevar esta estrategia de enseñanza al aula, tienen disposición a esta modalidad de conducir el aprendizaje en los estudiantes, sin embargo, es el profesorado en ejercicio el que encuentra más obstáculos para atender la enseñanza a través del aprendizaje por investigación guiada. Tales obstáculos se relacionan fundamentalmente a la ausencia de materiales adecuados o el tiempo para desarrollar el plan de estudio.

También se demuestra que, “entre algunas ventajas del aprendizaje por investigación guiada podemos encontrar que facilita la interdisciplinariedad y favorece el aprendizaje colaborativo y por tanto el clima de aula” (Abril, Ariza, Quesada y García, 2013, p. 29).

Díaz, Solar, Soto y Conejeros (2015) analizan los procesos de formación asociados a la capacidad para desarrollar investigación, innovación educativa, entre otros, en establecimientos educacionales de Chile. Encuentran los autores, que la “innovación y la investigación son prácticas poco frecuentes para una gran parte de los profesores encuestados” (p. 12). Por tal, concluyen que los docentes que participaron en la investigación perciben

que la investigación y la innovación no son parte de sus prácticas educativas. Los profesores consideran que la investigación corresponde a un aspecto importante ausente de las prácticas docentes de la escuela. Por su parte, la innovación se concibe como una instancia aislada y desvinculada del quehacer

docente y que no corresponde a un proceso de planificación orientado al logro de objetivos a largo plazo (p. 26).

Nieto y Alfageme (2017) sostienen que de acuerdo a las modalidades de formación continua que definieron para la realización de la investigación, estas se agrupan en técnico individual y desarrollo profesional del colegiado. En la primera, agrupan a las que se vinculan con la comunicación, transferencia y auto-aprendizaje; en la segunda, agrupan las de revisión, resolución de problemas y colaboración. En función de estas modalidades, encuentran, que en el profesorado predomina la modalidad de técnico individual, o sea, “las actividades de transferencia y de autoaprendizaje, ambas situadas en aquellas de corte más tradicional vinculadas a una concepción de entrenamiento técnico individual” (p. 72).

Así mismo, puntualizan Nieto y Alfageme (2017) que en el profesorado predominan actividades de entrenamiento técnico individual, por encima de las de desarrollo colegiado. Por tanto, sugieren los autores que “la *formación autónoma del profesorado*, y particularmente los *proyectos de formación en centro*, serían globalmente considerados como una de las modalidades que, de antemano, presenta más propiedades predictoras de eficacia” (p. 77).

Murillo, Perines y Lomba (2017) dan cuenta de las visiones que tienen docentes no universitarios de dos tipos de artículos de investigación educativa, uno académico y otro de difusión. Se destaca en la investigación que tanto docentes de Primaria y Secundaria, con o sin conocimiento a la investigación “comparten una especie de ‘cultura’ de rechazo a la investigación y a su forma de ser comunicada” (p. 195). Consideran los autores que el problema radica en “la relación entre investigación y práctica, entre docentes e investigadores” (p. 197).

Dar realce a la enseñanza de la investigación en la formación del profesorado es el punto central en los autores. Señalan que “a los formadores de docentes y a los que diseñan el currículo de su formación, hay que recordarles la necesidad de que una formación en investigación es urgente y necesaria” (Murillo, Perines y Lomba, 2017, p. 197).

Riscanevo y Jiménez (2017) aseguran que “el aprendizaje del profesor de matemáticas es un proceso complejo que exige la conceptualización, elaboración de modelos y la teorización como tres etapas de desarrollo” (p. 190). Se

indica así mismo, que se ha estudiado el aprendizaje del profesor cognitivamente y solo en algunos casos en la perspectiva sociocultural o antropológica.

Así entonces, el aprendizaje que el profesor tiene al enseñar las matemáticas más allá de lo cognitivo, hay que estudiarlo en la práctica situada. En el entendido que el profesor significa el aprendizaje, y crea identidad en el contexto donde realiza la práctica educativa.

Conclusiones

El enfoque que tiene el Sistema Educativo Nacional sobre la habilidad de investigación en el profesorado en la formación inicial permite comprender que se forma a un profesor cuestionador de la realidad educativa en la que realizará el quehacer docente. Sin embargo, tales prescripciones de egreso en este profesorado, genera el cuestionamiento, ¿están comprendiendo estos profesores que se forman qué alcance tiene la práctica educativa?. El cuestionamiento tiene cabida, pues al revisar el posicionamiento de los objetos de estudio en consideración a la investigación en el profesor, como: enseñar al profesor a investigar la práctica educativa, recuperar la experiencia vivida del quehacer docente del profesor y reconocer el sentir del profesor sobre la investigación en la práctica docente; muestra un panorama que devela las perspectivas epistemológicas que permean en la vinculación de investigación y profesorado. En este caso, el que investiga como el profesor investigado construye conocimiento de qué es la investigación.

La revisión de planteamientos prescriptivos de formación inicial docente en la investigación e investigaciones empíricas, como documentales, permite cuestionar la situación que guarda la investigación en el profesorado. Por ejemplo, ¿qué recupera de la formación inicial en habilidades de investigación el profesor en el quehacer docente?, ¿qué valor le da a la sistematización de la práctica educativa a partir del currículo?, ¿qué conocimiento mantiene como propio para incidir en la práctica docente?, ¿qué percepción social tienen de la investigación educativa el profesorado de educación básica?, ¿cómo significan la producción de conocimiento educativo generado en el profesorado universitario el profesorado que atiende la educación básica?

Referencias

- Abril, A. M., Ariza, M., Quesada, A., y García, F. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 22-33.
- Andreu, M. A., y Labrador, M. J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. *Análisis cualitativo. Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 236-245.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <https://bit.ly/2fjtroI> (2018-02-17).
- Descartes, R. (1999). *Meditaciones metafísicas y las pasiones del alma*. México: Editorial Folio.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2L6bygX> (2018-02-16).
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Recuperado de: <https://bit.ly/2L5XoMO> (2018-02-16).
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://bit.ly/2JaAQ0e> (2018-02-16).
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 652 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://bit.ly/2LGS8An> (2018-02-16).
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., y Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (2), 1-30.
- Domínguez, C. C. (2014). *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Flores, E., Montoya, J., y Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 289-308.
- González, R., De la Garza, C., De León, M. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (3), 24-32.
- González-Mediel, O., Berríos, L., y Vila, C. (2015). La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: Una experiencia práctica hacia la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 71-85.
- Guisasola, J., Pintos, M. E., y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias (una experiencia de formación continua del profesorado en el País Vasco y Cantabria).

- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. 41, 207-222.
- López, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14 (3), 149-164.
- Martín, R., y Rivero, A. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Núm. 40. pp. 63-79.
- Moreno, B. M. G. (2002). Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y Posgrado.
- Murillo, F., Perines, H., y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (3), 183-200.
- Navarro, P., y Díaz, C. (2009). Análisis de contenido. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Coords), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (pp. 177-224). España: Síntesis.
- Nieto, J., y Alfageme, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (3), 63-81.
- Orellana, E., y Bravo, L. (2000). Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: un seguimiento de los alumnos. Estudios Pedagógicos, (26), 79-89.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). Plan de Estudios: licenciatura de Educación Secundaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de Estudios: Licenciatura de Educación Física. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Plan de Estudios: licenciatura de Educación Especial. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SE
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. Investigación en la escuela. Universidad de Sevilla. 1, 63-69.
- Porta, L., De Laurentis, C., Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. Praxis Educativa, 19 (2), 43-49.
- Riscanevo, L., y Jiménez, A. (2017). El aprendizaje del profesor de matemáticas como campo investigativo. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 19 (28), 173-196.
- Sánchez, J. (2010). Treinta y seis años con adolescentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14 (3), 219-227.

- Sánchez, P. R. (2014). Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 763-786.

