

## **Investigación y formación de pedagogos -una experiencia docente-**

*La mejora de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del curriculum se produce gracias a la mejora del arte del profesor; no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje pretendidos de antemano. L. Stenhouse.*

Irma Ramírez  
irmarr39@yahoo.com.mx

### **Reflexiones preliminares**

La experiencia de muchos años de docencia y algunos en que he realizado investigación, pero sobre todo el hecho de haber incorporado de manera sistemática la observación y la experimentación en las aulas de educación superior, en V y VI semestres de Licenciatura en Pedagogía, me permiten plantear hoy los resultados de una reflexión crítica, ordenada y con propuestas, sobre la formación en investigación para estudiantes de Licenciatura, al mismo tiempo que hacer notar la necesidad de fundamentar la práctica en una actitud investigativa del docente sobre su propio quehacer y en la alfabetización académica de los estudiantes universitarios. Son éstas las líneas de pensamiento que orientan la experiencia que aquí se presenta.

### **Antecedentes**

La observación sistemática sobre el desempeño académico de los estudiantes en tareas de investigación, despertó la preocupación por las “dificultades” que enfrentan en la búsqueda y registro de información en textos académicos propios del nivel universitario. Esas dificultades pueden identificarse, en términos generales, como: falta de comprensión de los textos (sin desconocer que falta el hábito de leer y más aún el gusto por los libros), limitaciones para discriminar lo esencial de lo secundario, para dar orden, claridad, coherencia a los escritos; desconocimiento de reglas básicas de registro, tendencia a copiar en forma textual sin dar crédito a los autores, sin contar los problemas de ortografía, en particular de acentuación y uso de signos, y el descuido de aspectos formales como márgenes, sangrías, uso de mayúsculas, etc. Si se analizan, todos son aspectos que complementan el “uso adecuado” de la lengua en situaciones académicas, a los que se agrega la escasa participación oral en clase y menos aún en foros.

Esta visión compleja de la lengua no ha sido cultivada en el nivel de educación primaria o secundaria, donde los propósitos y los materiales de lectura son diferentes, de tal manera que es iluso pedir a un estudiante de licenciatura que “domine” la lengua en la Universidad. Por otra parte, al revisar los programas para la formación de pedagogos, se encuentran disciplinas o materias aisladas, entre ellas la investigación, que está incorporada al currículo como un contenido más, desligado de otras asignaturas y sobre todo desligado de estrategias de gestión de la información y de gestión del conocimiento, que tienen que ver con “habilidades y destrezas” para la búsqueda y registro de información pertinente (sí, pertinente) a un tema, y a la reflexión epistémica sobre cómo aprende cada sujeto, *habilidades y destrezas* que se ven muchas veces limitadas porque los estudiantes “no saben leer o no comprenden lo que leen, ni tampoco saben cómo registrar la información por escrito”, además de que el docente no hace observación de su práctica ni busca alternativas para los problemas que enfrenta en el aula. Al respecto habrá que ahondar en las palabras de Gimeno Sacristán cuando dice que Stenhouse (2003: 20) “...estuvo interesado en que la investigación no fuera tanto el medio de conquistar el conocimiento como que el proceso de investigación tuviese un alto poder educativo para quienes la practican”.

La comprensión del proceso y la práctica de una investigación exige mucho del estudiante: observar la realidad, identificar una situación problemática, identificar un objeto de estudio y a su vez problematizarlo; teorizar sobre él con base en la revisión bibliográfica, para analizar el objeto mediante el reconocimiento de conceptos básicos, de categorías, de relaciones entre ellas; ir a la realidad, observarla críticamente para registrar regularidades y llegar a conclusiones o propuestas que permitan solucionar o contribuir a solucionar el problema que haya detectado. Esto que se dice en tan pocas palabras exige el compromiso, la ética, el rigor metodológico del sujeto que pretende dilucidar un problema educativo, y lo que parece más simple, exige el “dominio de la lengua oral y escrita con la que investiga”. Al respecto Bruner, citado por Stenhouse (2003: 59), dice que “La enseñanza se facilita enormemente gracias al medio que es el lenguaje, el cual termina siendo no sólo el medio destinado al intercambio sino también el instrumento que luego puede utilizar el que aprende para ordenar el medio ambiente”.

Y acerca de la organización de la enseñanza Stenhouse (ibid, 67) dice que

*Enseñar es un comportamiento intencional que posee, evidentemente, una finalidad. Esta última ha de estar clara. Si el profesor puede planear claramente la meta, expresando en general los cambios que espera que se produzcan en los estudiantes o los rendimientos que éstos serán capaces de obtener, el camino hacia la meta debe verse bien definido... si la meta está clara, el profesor podrá comprobar que*

*ha sido conseguida.*

El reconocimiento de la complejidad que representa la actividad intelectual necesaria en la formación de pedagogos (podría ser de cualquiera otra disciplina), ha hecho posible sistematizar las observaciones y planear un trabajo docente orientado por varias líneas: **teórica, metodológica, y práctica.**

- La **línea teórica** para revisar concepciones sobre: estudiante-adulto, aprendizaje constructivo, alfabetización académica, estrategia didáctica, investigación educativa, diseño curricular, proceso, funciones universitarias, entre otros conceptos.
- La **metodológica**, para aplicar principios como: la investigación como proceso integral; la investigación como proceso formativo del estudiante y para su vida profesional; el valor de la reflexión epistemológica sobre la construcción del conocimiento en educación y sobre las formas propias de conocer; la trascendencia de la relación teoría-práctica; la búsqueda y selección de materiales pertinentes; la incorporación de la evaluación de procesos; el diseño de estrategias didácticas participativas.
- La **práctica**, para “hacer realidad” las reflexiones teóricas y encontrar su correlato y su aplicación en la actividad cotidiana del estudiante, en la actividad investigativa sobre cualquier objeto de conocimiento, y en el campo de la educación.

Pero ¿cómo iniciar la tarea sin tener información sobre los estudiantes? Un sencillo instrumento diagnóstico ofrece las primeras evidencias de su desempeño, de lo que han aprendido y de lo que ignoran, en relación con la investigación y con el dominio de la lengua. Y al revisar los programas de formación previa de los estudiantes, se encuentra la confirmación de lo que dice Rosa María Torres (1998: 61):

*El lenguaje es el gran incomprendido del sistema escolar, el gran maltratado y el gran reprimido [...] Poco hay de científico en su visión y tratamiento escolares. En términos generales, la moderna lingüística no ha penetrado aún en el ámbito educativo. Hace falta una visión más integral que permita ver y trabajar el lenguaje como totalidad, en sus diversas funciones (representación, expresión, comunicación) y en sus cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), habilidades históricamente compartimentalizadas en los currículos escolares y con énfasis muy distintos entre ellas.*

Cuando Torres se refiere a la visión y al tratamiento escolar del lenguaje, se piensa no sólo en los niveles básicos sino, como en este caso, en los niveles superiores, donde la construcción de conocimiento está basada sobre todo en la investigación, que exige búsqueda y registro de información, elaboración de informes, resúmenes, ensayos, ponencias, discusión colegiada y presentación de resultados. Sólo si se ponen en práctica las diversas vertientes del lenguaje (oral y gráfico), se pueden, a su vez, cumplir las funciones universitarias: docencia, investigación, difusión.

El problema se agrava cuando el docente universitario no reflexiona sobre las causas de por qué los estudiantes universitarios no leen, o “por qué no comprenden lo que leen”, y lo atribuye (sin mucha reflexión) a “lo que no lograron en los niveles educativos previos”. Pero cuando se revisan los contenidos de los programas, los objetivos, las estrategias, se pone de manifiesto que los estudiantes no aprendieron a leer y a escribir en la forma como lo requiere la Universidad. Entonces se hace necesaria una respuesta y Carlino (2004:13-15), entre otros autores, propone: la *alfabetización académica*, concebida como:

*Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad [y agrega que] la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos [dice que su aceptación es un] indicador de la potencialidad heurística de la expresión [y advierte sobre el riesgo de que no se identifique y se aplique] el potencial transformador en las prácticas de enseñanza.*

No falta razón a estas reflexiones porque no depende sólo del profesor, o de los materiales, o de las estrategias, sino de todo, en un proceso dialógico, además de los propios estudiantes, que no siempre se enfrentan a la realidad de “su falta de formación” con actitud objetiva, crítica, sino que a veces se sienten demeritados o exhibidos, y hace falta labor de convencimiento, reflexión conjunta, demostración del profesor, para “hacerlos comprender y aceptar” las bondades de la aplicación de estrategias para que “aprendan a leer y escribir en la Universidad”, con la idea de que estas actividades “forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que se espera formar” y porque **leer y escribir; hablar y escuchar**, son exigencias en la vida de cualquier profesional, sin contar cómo el “ejercicio exitoso” de estas actividades es revelador de autonomía de pensamiento.

Hasta aquí se ha hablado, de manera muy general y todavía insuficiente, de los estudiantes de Licenciatura. Cuando el docente se interesa por encontrar soluciones para los problemas que

enfrentan en el uso de la lengua, hay que pensar en el currículo como un elemento central, para reflexionar en el diseño que propicie la construcción de conocimientos, la mejoría de la calidad de la enseñanza.

Una respuesta la ofrece Gimeno Sacristán (en Stenhouse, 2003:17). Él dice que la mejora en la calidad de la enseñanza “ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores [y agrega] Cambiar la práctica, desarrollar el *currículum* y el perfeccionamiento del profesor, son tres aspectos indisociables”. Aquí se refiere al *currículum* con el sentido que le da Stenhouse: “modelo basado en el proceso”, donde se atiende al conocimiento y las formas de apropiárselo, la reflexión sobre cómo aprenden los estudiantes y las estrategias didácticas que el docente pone en práctica.

### **La experiencia en curso**

Lo que se ha dicho antes significa, en muchos sentidos, trabajo para el docente (no podría decirse si regular o extraordinario), pero sin duda de resultados alentadores cuando se sistematiza, como se ha hecho hasta en esta experiencia, en los siguientes términos:

- Una **planeación abierta y flexible** donde participan los estudiantes; al respecto, cada estudiante elabora su propio calendario de tareas que pretende cumplir, de acuerdo con el programa (es previsible que no todos cumplirán el programa o el calendario, porque no es habitual que se les involucre en la programación o que se les haga responsables por sus avances, y esto implica una tarea más para el docente). El programa, como un proyecto colectivo/personal, es dinámico, flexible, perfectible, en un intento por parafrasear la propuesta de Steinhouse (2003): *el currículo como proceso*; los estudiantes elaboran su calendario de trabajo, a partir de que la tarea total es “del tema al informe de investigación”, subdividido en tres momentos: “del tema al problema”, “metodología del proyecto”, y “del diseño del proyecto al informe final”. La tarea culmina en un Foro donde cada estudiante, sin que sea obligatorio, presenta los resultados del trabajo que realizó durante el semestre.
- La **selección de materiales** que, al mismo tiempo que se refieren a los contenidos que “deben tratarse” en el programa, sean comprensibles y comprendidos por ellos,

con el apoyo del docente.

- La **selección de un solo libro** de consulta, que se hace con la idea de “obligarlos” a leer a un autor, que se familiaricen con él, que lo citen, que conozcan el planteamiento en su totalidad, y se les ofrecen copias de capítulos de otros autores y bibliografía adicional con ejemplos de investigaciones, para discutir y analizar ejemplos y “aprender de otros investigadores”.
- La **subdivisión del programa** en tres segmentos: del tema al problema; del marco teórico a la metodología, y de los resultados al informe final, da como resultado documentos parciales (en general breves pero documentados). En el proceso, los estudiantes se incorporan a un ritmo y a una sistematicidad a los que no estaban habituados.
- La **aplicación de estrategias de lectura y redacción académica**, pertinentes a cada texto, en forma regular. Hasta ahora las estrategias son: guión de ideas, resumen, paráfrasis, mapa conceptual, guion de lectura, desarrollo colectivo de un tema; todas exigen lectura comprensiva, reflexión sobre los contenidos y la presentación de resultados, en forma oral o por escrito.
- La **presentación periódica de avances** de investigación propicia la discusión, la práctica de la lengua oral, la lectura comentada, y prepara a los estudiantes para la presentación de una ponencia o un cartel, en un foro, como actividad final del curso.
- La **autoevaluación** que hacen los estudiantes de su desempeño, con base en criterios que se establecen desde el principio y que se apoya en el seguimiento de tareas, hecho por ellos mismos y por el docente.
- La **evaluación de la experiencia** abarca la revisión del diseño del curso, las actividades en clase, el desempeño del docente, las estrategias para la búsqueda de información y para la construcción de estrategias propias de lecto-escritura; todo forma parte de la planeación y se realiza mediante un instrumento construido ex

profeso.

De esta manera, al final del semestre se cuenta con nuevas evidencias de las bondades o las dificultades que presenta la experiencia, para replantear y mejorar el siguiente curso.

Esta forma de planear y desarrollar el curso se apoya en la propuesta de Stenhouse para **hacer investigación sobre el currículo** (en este caso el programa del curso), que en términos amplios abarca: sujetos, procesos, contenidos, resultados, evaluación... En esta experiencia se agrega que los contenidos se refieren justo a Investigación Educativa y se incorporan estrategias de alfabetización académica. Pero la propuesta se anida también en una concepción del currículo de la carrera de Pedagogía (*Formación de pedagogos para el 20-21*, ponencia que fue presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, 2010) y en una propuesta curricular para hacer de la Línea de Investigación un eje que propicie la formación de los estudiantes a lo largo de su formación en Pedagogía, con objeto de que se preparen para la titulación, pero sobre todo que les ofrezca instrumentos y estrategias para que “cultiven un espíritu investigativo” y lo apliquen en su vida profesional.

### **Estrategias de lectoescritura académica**

Un aspecto importante de la experiencia docente que aquí se presenta, es la creación (o recreación) y aplicación de *estrategias de alfabetización académica*. No técnicas de lectura y redacción, sino propuestas que cada sujeto (estudiante y docente) puedan recrear, de acuerdo con su formación, sus intereses, sus destrezas, para llegar, en efecto, a comprender los textos y a usarlos en forma pertinente para “hacer investigación”. La selección de textos es fundamental para la estrategia; los temas son relativos al campo de la educación, de autores reconocidos como: Torres, Latapí, Freire, Morin, Bisquerra, pero también textos relacionados con la concepción de lectura, escritura, valor de la investigación, etc.

Algunas estrategias que aquí se describen son: *guión de ideas, Paráfrasis, resumen, ordenamiento lógico, guión de lectura*, y como puede verse, no son excluyentes; se encuentran unas en otras porque se complementan y se enriquecen.

Toda estrategia se inicia con la elección del texto, que obedece a varias razones:

- el tema que trata: de interés para los pedagogos y de interés para los estudiantes,
- la estructura y la extensión, que “facilitan” el análisis,
- la posibilidad de derivar nuevo conocimiento sobre la lengua (cómo la estructura gramatical: sujeto-predicado que permite expresar las ideas principales),
- la estructura del texto, que permite identificar: introducción, desarrollo, final,
- la posibilidad de poner en práctica técnicas de registro de información, como las citas textuales y la ficha bibliográfica,
- la aplicación de una estrategia de lectura, por ejemplo: de la identificación de ideas principales a la abstracción del tema.

En general, al hacer la primera lectura de un texto, se plantean preguntas básicas, que se discuten en forma oral, como:

3. Quién es el autor del texto (o quiénes); cuándo fue escrito
- 4.Cuál es el planteamiento central o inicial (el caso que se ilustra es la reseña de una entrevista y no tiene título)
5. Cómo se entiende el problema que plantea, o cómo lo explica el autor
6. Qué alternativa/s propone para atender el planteamiento principal
7. Cuáles son los efectos que se prevén si se atiende lo que propone
8. Qué conclusión o conclusiones pueden derivarse

Estas preguntas exigen reflexión sobre el contenido del texto y no siempre es sencillo formularlas ni contestarlas, además de que, con frecuencia, los estudiantes no tienen habilidad para formular preguntas y el docente también tiene que trabajar al respecto.

A partir de estas u otras preguntas, se identifican ideas principales (estructuras gramaticales con sentido), para llegar al guión de ideas, primero, y luego, cuando es posible, a un mapa conceptual:

Información del texto	Actividad
	Se comentan los datos relacionados con la entrevistada, pues es recomendable que los



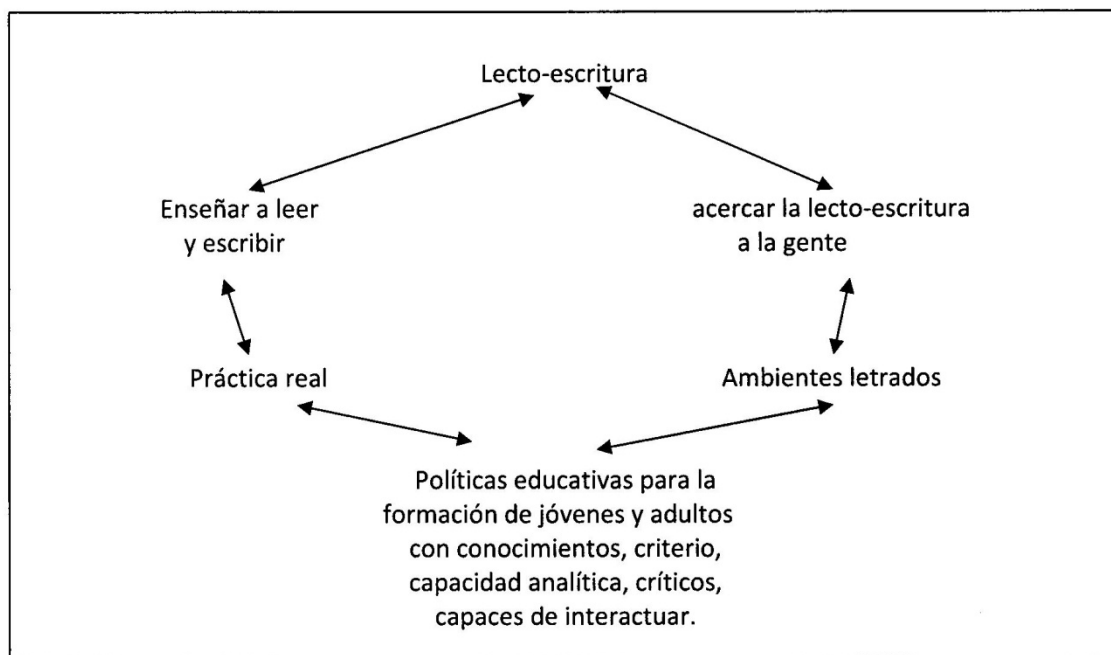
<p>En el primer párrafo dice quién es Rosa Ma. Torres*, la entrevistada y agrega cuál es el planteamiento central:</p> <p>“No basta con enseñar a leer y escribir; hay que acerca la lectura y la escritura a la gente”.</p>	<p>estudiantes se interesen por los datos del autor. Cuando no aparecen en los textos, conviene ofrecer a los estudiantes esta información.</p> <p>También se agrega información sobre el tipo de escrito, en este caso una reseña. Aquí se advierte el uso de aspectos formales como las comillas, no sólo porque inician la reseña sino por el significado textual que encierran.</p>
<p>2º párrafo: La cultura escrita se construye si “la lectura y la escritura se enseñan en situaciones reales de la vida cotidiana” para apuntar “a universalizar la educación básica entre jóvenes y adultos” y la pertinencia de “crear ambientes letrados”.</p>	<p>Se hace énfasis en la relación conceptual entre el contenido de ambos párrafos, en el uso de comillas, y cómo algunos párrafos, como éste, requieren mayor reflexión para no perder información.</p>
<p>3er párrafo: Los niños saben mucho sobre la lengua escrita antes de ser alfabetizados, y todos perfeccionamos en forma constante “nuestras habilidades para leer y escribir”</p>	<p>Otra vez, se pone atención en el hilo conductor del texto, y en este caso la referencia a los sujetos.</p>
<p>4º párrafo: Torres propone que se reconozca “un saber progresivo en jóvenes y adultos” y sugiere que campañas, planes y programas se orienten a “la práctica real de los sujetos en una cultura letrada”.</p>	<p>En este párrafo, la alusión a los sujetos se une a la idea de práctica real, significativa, en ambientes previstos para el caso.</p>
<p>5º párrafo: Afirma que “tanto en los números como en las calidades, ha habido poco avance” porque “se piensa la promoción de la lectura como promoción del libro y como refuerzo escolar”.</p>	<p>Los argumentos que aquí plantea permiten ejemplificar la consistencia del escrito, pues critica acciones de política que impiden avances reales.</p>
<p>6º párrafo: Para resolver el problema propone la formación de cuadros (expertos) que</p>	<p>En este punto se vuelve a la revisión del planteamiento inicial: <i>formar lectores y escritores en situaciones reales, en</i></p>

\* El texto se presentará como anexo.

definan políticas y organicen acciones orientadas a la formación (y no a la capacitación), para generar una verdadera transformación.

*ambientes letrados*, unida a la necesidad de políticas educativas orientadas en el sentido de la formación de los sujetos.

Si la actividad logra interesar a los estudiantes (el comentario puede parecer extraño pero ya se dijo que los estudiantes no siempre reconocen sus limitaciones para leer y escribir, y lleva tiempo promover el sentido de autocritica), se pasa a la elaboración de un mapa conceptual, como éste:



Este mapa es sencillo, pero otros, como el que se hizo sobre “Los cuatro pilares de la educación” (UNESCO; 1997:91-103), exige identificar categorías, establecer un orden y relaciones entre ellas; es decir, un proceso de reflexión y análisis que sin duda produce nuevos conocimientos.

### ***Ordenamiento lógico y paráfrasis***

Para esta estrategia se eligió un apartado del libro *Finale prestissimo*, de Pablo Latapí\*; se presenta con los datos necesarios para que, primero, elaboren el guión de ideas, y con base en él, ordenen las que se presentan en el ejercicio, y escriban luego una paráfrasis y la ficha bibliográfica.

\* El texto se encuentra en los anexos.

**Indicaciones:**

- Ordene las siguientes oraciones, de acuerdo con una secuencia lógica.
- Elabore una paráfrasis, a partir de las oraciones principales, ya ordenadas.
- En el recuadro de la derecha, escriba la ficha del texto.

Latapí Sarre, Pablo (2009). “Educar ¿para qué?” *Finale prestissimo*. México, FCE, pp- 29-31.

Ideas principales	Paráfrasis
<p>_3_ El hombre es “esencialmente plástico” y busca su realización como individuo.</p> <p>_5_ A través del currículo “... se imponen teorías educativas y visiones filosóficas del ser humano, de su destino y de sus posibilidades”.</p> <p>_9_ La filosofía se pregunta cuáles son los fines de la educación.</p> <p>_10_ La cultura y la formación individual dependen del medio y del tiempo en que viven los hombres.</p> <p>_7_ Pablo Latapí se pregunta “Educar ¿para qué?”</p> <p>_1_ El Ejecutivo Federal (con base en el Art. 3º) es el encargado de determinar los planes y programas nacionales.</p> <p>_4_ Cada generación hereda una cultura de la anterior y la recrea.</p> <p>_8_ La sociedad encarga a la escuela el cumplimiento de los fines educativos: paz, democracia, pensamiento científico...</p> <p>_6_ Los fines de la educación han preocupado a los hombres de todos los tiempos.</p> <p>_2_ Latapí (2009:29) apunta tres razones para dar respuesta:</p>	<p>Dice Latapí (2009:29) que la filosofía se pregunta, desde siempre, cuáles son los fines de la educación; él se pregunta “Educar ¿para qué?” y apunta tres razones para dar respuesta: 1) cada generación recibe en herencia una cultura y la recrea, 2) cada individuo busca su propia realización, 3) la cultura y la formación como individuos depende del momento histórico que a cada sociedad le corresponde vivir.</p> <p>La sociedad delega en la escuela el logro de los fines educativos, pero es el Ejecutivo Federal el que determina, con base en el Art. 3º, los planes y programas nacionales. A través del currículo se establece la visión filosófica de ser humano y de educación.</p>

**Guía de lectura**

El programa de Investigación Educativa II tiene como propósito final el desarrollo de un anteproyecto de investigación; ya se indicó que fue subdividido en tres tramos y que se trabajó con

un solo libro de consulta, *Metodología de la investigación educativa*, de Rafael Bisquerra et al. Para leer, y sobre todo para comprender el texto, se elaboraron tres guías de lectura, donde la novedad es que se contestan preguntas, pero también que identifica la relación de los conceptos con el trabajo propio de investigación. Los primeros resultados sugieren que no ha sido sencillo para los estudiantes establecer la relación entre los planteamientos del autor y su propio trabajo; sin embargo, la actitud reflexiva ha cambiado y las primeras manifestaciones han sido que “empieza a quedarles claro” lo que no entendían. La guía completa corresponde al tramo del programa “Del tema al problema” y consta de 15 preguntas. La segunda abarca “Del marco teórico a la metodologías” y la tercera “del diseño del anteproyecto al informe de investigación”. Aquí se ejemplifica la primera guía.

### Guía de lectura/relación con el proyecto de investigación

Bisquerra, Rafael (Coord) (2004).  
*Metodología de la investigación educativa*.  
Madrid: La Muralla. Capítulos 1, 2 y 3.

De acuerdo con Bisquerra	Cómo se aplica al tema de investigación
Qué es el método científico (28-32):	Cómo explico una visión científica del tema
Cómo explica los conceptos: ley, teoría, modelo (32-34):	Qué aportan estos conceptos a mi tema
Cuáles son los métodos de investigación en educación (34-37):	Cuál método es pertinente para mi tema
Qué es y para qué se investiga en educación (37-43):	Cuáles son razones de mi investigación
Cuáles son las principales clasificaciones y modalidades en IE (43-48)	En qué clasificación y modalidad ubico el proyecto
Cómo se origina la investigación cualitativa (58-59)	Por qué el proyecto es de corte cualitativo, o por qué no lo es
Cuáles son las tendencias de la investigación educativa (63-64)	En qué tendencia puedo ubicar el proyecto
Cómo se explica el concepto de paradigma en IE (64-76)	Cuál es el enfoque paradigmático del proyecto

Cómo se explican los conceptos: metodología, método y técnica (79-83)	Qué método, qué técnica/s, qué metodología pretendo aplicar
Cómo se elige y cómo se delimita un tema (91-94)	Cómo y por qué elegí el tema
Cómo se plantea un problema (94-95)	Cuál es el posible planteamiento del problema
Cómo se explican y cómo se plantean los objetivos del estudio/proyecto (95-96)	Cuál/es son los objetivos del estudio
Cómo se justifica una investigación (96-97)	Cómo se justifica la necesidad o importancia del estudio que realizo
Cuáles son algunas características de la investigación cualitativa (82-83):	Cuáles son conceptos básicos del proyecto. Cuáles son algunas fuentes que ya he identificado. De qué tipo son.
Cuál es el papel del investigador en el proceso de investigación (83-87):	Cómo se explica el papel que corresponde al investigador de este proyecto.

Un ejemplo de la forma como contestan es el siguiente:

De acuerdo con Bisquerra	Cómo se aplica al tema de investigación
<p><b>Qué es el método científico (28-32):</b> es el resultado de la aplicación de procedimientos para la “obtención de datos que se utilizan como base para la inferencia, la interpretación, la explicación y la predicción de la realidad” (p. 28) con el propósito de resolver problemas. Los métodos son: inductivo, deductivo e hipotético-deductivo.</p>	<p><b>Cómo explico una visión científica del tema:</b> mi tema es: “Maltrato y abuso en educación básica”. El conocimiento y aplicación del método permitirá hacer observación y reunir información pertinente, para explicar qué es el maltrato y abuso infantil, cómo se manifiesta, cómo puede prevenirse o evitarse, entre otras respuestas posibles.</p>
<p><b>Cómo explica los conceptos: ley, teoría, modelo (32-34):</b> “... ley es una relación constante entre dos o más variables que expresa una generalización basada en una confirmación empírica” Por ejemplo “el calor dilata los metales” (32). Hay leyes determinísticas, probabilísticas y de tendencia. Un conjunto de leyes relacionadas entre sí, produce <i>teoría</i>, que es “el punto culminante de la investigación científica”. Ej. teoría de la relatividad, epistemología genética. Las teorías se manifiestan, a veces, en <i>modelos</i>. Ej. didáctica</p>	<p><b>Qué aportan estos conceptos a mi tema:</b> Debo buscar teorías que apoyen el tema, por ejemplo en relación con el comportamiento de diversos actores en la escuela, con los derechos humanos de los niños, con la comunicación adulto-niño, y con el derecho a la información. Lo anterior para que el proyecto adquiere validez y credibilidad.</p>

<p>constructivista.</p>	
<p><b>Cuáles son los métodos de investigación en educación (34-37):</b> Los que se orientan a la producción de conocimiento (investigación básica) y los que se orientan a la solución de problemas de la práctica (investigación aplicada). Los primeros son: experimentales, cuasiexperimentales, descriptivos, de desarrollo, correlacionales, etnografía, estudios de caso. Los segundos son: investigación-acción, e investigación evaluativa. (Cuadro p. 35) Pretenden “comprender la realidad educativa para transformarla” (p. 36)</p>	<p><b>Cuál método es pertinente para mi tema:</b> desde luego la idea no es producir conocimiento, sino contribuir a resolver un problema que intuyo: maltrato y abuso a los niños. Pero tampoco es investigación-acción o evaluativa, de tal manera que queda pendiente la precisión sobre el método, que, por ahora tiene una parte descriptiva.</p>
<p><b>Qué es y para qué se investiga en educación (37-43):</b> La IE es “un conjunto sistemático de conocimiento acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre diferentes aspectos relativos a la educación” (p. 37) Se investiga en educación para profundizar en el conocimiento de los sujetos, los procesos, los materiales, los contenidos, la política educativa, y producir conocimiento o propuestas de mejora, materiales, etc.</p>	<p><b>Cuáles son razones de mi investigación:</b> la idea es sistematizar las observaciones respecto de actos de maltrato y abuso, para tipificarlos y encontrar la relación de éstos con dificultades en la comunicación dentro de la escuela, o con desconocimiento de los derechos de la infancia como: respeto, tolerancia y equidad, entre otros. En otras palabras “aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico del método científico, para conocer y explicar una realidad educativa...” (p. 37)</p>

Hay todavía aspectos que debieran formar parte de esta presentación, porque la formación de pedagogos no se limita a aspectos científicos. Es necesario reflexionar en la necesidad de incorporar la dimensión cultural, indispensable en la formación de cualquier profesional, y también la dimensión de política educativa que se manifiesta en la participación institucional para la innovación de procesos de aprendizaje. El primero se atiende (en este curso) mediante la incorporación de visitas a un museo, ferias del libro, asistencia a conferencias, y también mediante la proyección de películas con un mensaje educativo (“Ni uno menos”, “Camino a casa”...) o documentales sobre: el procesamiento del plástico, el calentamiento global, La ciudad de Petra, entre otros. Estas actividades obedecen a la idea de que un pedagogo no está lo suficientemente formado si no reflexiona en su entorno, en lo que ha heredado de las generaciones pasadas, en su compromiso de preservar y enriquecer lo que constituye su cultura.

Respecto de la participación institucional no existe, por ahora, un proyecto formal que incorpore, en forma amplia, y sobre todo colaborativa, la discusión, operación, evaluación, de experiencias que pudieran considerarse exitosas. Sin embargo, el *Foro de Investigación de Estudiantes*, que se celebra en mayo, por cuarto año consecutivo, puede incorporar cada vez a un mayor número de profesores y de estudiantes, interesados en dar a conocer los resultados de su trabajo, pues, como dice Stenhouse (ibid, 125)

“En cualquier área de conocimiento o de arte, el producto más importante en términos de realización por parte del estudiante es el ejercicio, en el sentido más amplio de esta palabra; es decir, una pieza que da testimonio de un esfuerzo. Un ejercicio, en este sentido, no estaría meramente representado por un trabajo escrito, sino también por una exposición oral, por una pintura...”.

Por último, hay que reafirmar que una tarea de la Universidad es ofrecer a los estudiantes la formación necesaria para desarrollar estrategias propias orientadas a la adquisición, construcción y generación de conocimiento, y al fortalecimiento de una actitud de formación permanente, para que se incorporen con calidad y responsabilidad a la sociedad del conocimiento y logren una vida profesional digna y productiva.

### **Conclusiones preliminares y propuestas**

La planeación colaborativa del curso de Investigación Educativa, compromete a todos los participantes y mejora la calidad de la docencia.

El compromiso compartido para la consecución de los propósitos del curso mejora la calidad del aprendizaje y propicia la formación en investigación, tanto del docente como de los estudiantes.

La formación de una actitud investigativa transforma la manera como el estudiante se aproxima a otros objetos de conocimiento.

Cada texto requiere una estrategia de lectoescritura académica en la Universidad.

La práctica constante de la lengua, como objeto integral, contribuye al desarrollo lingüístico general de los estudiantes y al desarrollo de estrategias propias de aprendizaje.

La revisión puntual de aspectos formales de la lengua, como el uso de acentos, signos de puntuación, escritura de palabras, es útil para los estudiantes, pues escriben cada vez con mayor cuidado.

La incorporación de actividades interesantes extraclase da flexibilidad al programa del curso e incorpora la dimensión cultural en la formación de los estudiantes.

## **Bibliografía**

Bisquerra, Rafael (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina, FCE.

Latapí, Pablo (2009). *Finale Prestissimo*. México, FCE.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollos del curriculum*. Madrid, Ediciones Morata, SL.

Torres, Rosa María (1998). *Qué y cómo aprender*. México, SEP, UNESCO, OEI.