



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

TESIS

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EL MEDIO SUPERIOR

QUE COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

PRESENTA

EMILIO GONZÁLEZ FLORES

CHAPINGO, MÉX.

ENERO 2011



DIRECCION GENERAL ACADEMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXAMENES PROFESIONALES



INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Tesis realizada por **Emilio González Flores** bajo la dirección del Comité asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

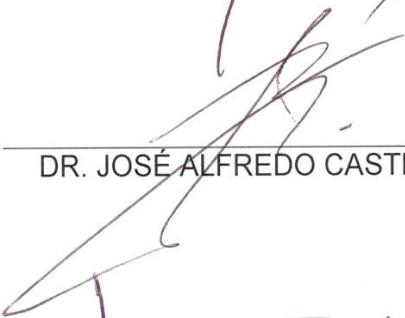
DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTOR:



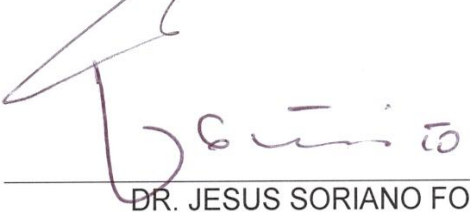
DR. BERNARDINO MATA GARCÍA

ASESOR:



DR. JOSÉ ALFREDO CASTELLANOS SUÁREZ

ASESOR:



DR. JESUS SORIANO FONSECA

LECTOR EXTERNO:



DR. MARCOS PORTILLO VAZQUEZ

AGRADECIMIENTO

AL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA
(CONACYT)
POR EL APOYO FINANCIERO

A LAS AUTORIDADES DE LA UACH
QUE CONTINUAN FORTALECIENDO LA INSTITUCIÓN

A LOS DOCENTES
DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA RURAL,
QUE LUCHAN CADA VEZ
EN SER MEJORES PROFESIONALES
Y SOBRE TODO PERSONAS CON ESPÍRITU SOCIAL

DATOS BIOGRAFICOS

Emilio González Flores realizó sus estudios en el Distrito Federal, México. Educación básica, la educación media superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, plantel Sur.

La Licenciatura en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Se ha desempeñado por 33 años en la docencia, en el nivel medio superior (SEP). Licenciatura (UNAM) y la Normal del Estado México.

Entre sus preocupaciones centrales se encuentran, la formación docente y la formación de academias de investigación.

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EL MEDIO SUPERIOR

RESEARCH AND TEACHING IN THE UPPER MIDDLE

Dr. Bernardino Mata García¹ y Emilio González Flores²

RESUMEN

Este trabajo consiste en un análisis de la vinculación entre la docencia e investigación en el contexto del sistema escolar. Para el análisis se utilizan dos categorías explicativas esenciales, a saber: el modelo de enseñanza y la relación teoría-práctica pedagógica en las concepciones de investigación educativa, categorías que son revisadas a la luz de la ciencia educativa positivista, interpretativa y crítica.

La figura del docente investigador se presenta como una opción válida y posible para superar las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza y de los enfoques positivistas e interpretativos de la investigación y de la teoría y práctica educativa.

Palabras claves: docencia, investigación, teoría pedagógica, ciencia de la educación.

ABSTRACT

This paper examines the relationship between teaching and research in the schooling context. **For this analysis**, two **basic explanatory** categories are used: the teaching model and the relationship between pedagogical theory and practice in the conceptions of educational research, which are **reviewed** from the view of positivist, interpretative **and critical educational** science.

It is argued that the teacher as a researcher is a sound and possible alternative to overcome the limitations of the traditional model of teaching as well as the positivist and interpretative **approaches to** research and educational theory and practice.

Key words: teaching, research, pedagogical theory, educational science.

¹ Director.

² Tesista

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
a.- Referencias básicas sobre el objeto de investigación	2
b.- Importancia de la investigación:	5
c.- Objetivos generales de la investigación.	8
CAPITULO I. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.....	12
Introducción.	12
1.1.-Investigación educativa y práctica docente.	12
1.2.-Acercamiento a la noción docente investigador	16
2.- La inclusión de la investigación desvaloriza la docencia.....	29
3.- La noción de docente-investigador es un pretexto para el ajuste de política educativa.	29
4.- Las condiciones contextuales impiden el desarrollo de la noción docente-investigador.	30
5.- El docente – investigador no puede construir conocimientos válidos porque está implicado con la situación que estudia.	31
6.- El conocimiento producido por los docentes-investigadores queda encarcelado en los ladrillos de las escuelas.	32
7.- Los conocimientos producidos por investigadores profesionales y los producidos por los docentes-investigadores se socializan en circuitos diferentes.....	33

8.- Los circuitos de la práctica investigativa están separados de los circuitos de la docencia.	34
CAPITULO II. MIRADAS DEL DOCENTE INVESTIGADOR	38
2.1.- Introducción.....	38
2.2.-Antecedentes	39
2.3.-Conceptos y mitos de la investigación	41
2.4.-Tipos de investigación que realiza un docente.....	42
2.5.-Modelos de docente – investigador.....	44
2.5.1 Docente Investigador Autónomo	45
2.5.2 El docente como integrante de un equipo de investigación.....	47
2.5.3 Docente como profesional reflexivo	49
2.6.-Modelos de docentes-investigadores latino-americanos.....	54
2.7.-Docentes- investigadores latinoamericanos con aportes del “primer mundo”	63
2.8.-Conclusión.	68
CAPITULO III. TRAYECTORIA DE LA LABOR DOCENTE Y EL INVESTIGADOR EDUCATIVO	72
Introducción.....	72
3. 1. Consideraciones generales que encuadran el trabajo	72
3.2. Perspectivas y modelos de investigación educativa.....	76
3.2.1. La perspectiva hegemónica y el modelo neopositivista.....	77

3.2.1.1.- El proceso de investigación educativa.	80
3.2.1.2.- Relación con la noción de docente-investigador	84
3.2.2. Las perspectivas alternativas y los modelos de investigación educativa	84
3.2.3.- La investigación etnográfica.....	85
3.2.3.1.- Relación con la noción de docente-investigador	87
3.2.4.- Investigación acción participativa.....	88
3.2.4.1.- El proceso de investigación educativa	91
3.2.4.2.- Relación con la noción de docente-investigador	92
3.2.5.- Taller de educadores como instrumento de investigación.....	93
CAPITULO 4. MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	98
4.1 Presupuestos teórico metodológicos de los que partimos en el proceso de la investigación.....	98
Esquema 1. Etapas del Método Fenomenológico	111
4.2.- Proceso de investigación	113
Esquema 2. División de la realidad como producto de la investigación..	115
Esquema 3. Crítica al uso desmesurado de la técnica	116
4.4.- Esquema general del proceso de investigación.	126
Esquema 4. Perspectiva general del proceso de investigación.	127
Esquema 5. Componentes del análisis de datos.	131

4.5.-Énfasis en el estudio de los supuestos.	132
Esquema 6. Proceso de operacionalización de los supuestos	133
Esquema 7. Proceso de operacionalización de los supuestos de investigación ..	135
Esquema 8. Población y muestras seleccionadas en la investigación. ...	137
Esquema 9. Diseño de investigación	139
4.6.-Enfoque de investigación personal	146
Esquema 10. Ideas alternativas para explicar la realidad.....	149
CAPITULO 5. MARCO CONTEXTUAL.....	152
Introducción.....	152
5.1.- Nacimiento del docente investigador en la educación media superior mexicana.....	153
5.3.- La profesionalización y la vinculación docencia-investigación	168
5.4.- Diferentes perfiles de los profesores CBTA 35 y la Preparatoria Agrícola de la Uach.	173
Esquema 11. Proyectos 2006. DGETA	174
Esquema 12. Proyectos 2006. Preparatoria Agrícola.	175
Conclusiones.....	181
CAPITULO VI. LA PRÁCTICA DEL DOCENTE-INVESTIGADOR.....	182
6.1- El vínculo docencia-investigación y los procesos educativos.....	184
6.2.-Los docentes y la mercantilización del conocimiento.....	191

6.3.- Vínculo docente-investigador y la cultura emprendedora por parte del alumnado.....	197
6.4.- La investigación educativa y agropecuaria permite el desarrollo profesional del docente investigador	213
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	232
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	243

INDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Etapas del Método Fenomenológico.....	111
Esquema 2. División de la realidad como producto de la investigación	115
Esquema 3. Crítica al uso desmesurado de la técnica	116
Esquema 4. Perspectiva general del proceso de investigación.	127
Esquema 5. Componentes del análisis de datos.	131
Esquema 6. Proceso de operacionalización de los supuestos	133
Esquema 7. Proceso de operacionalización de los supuestos de investigación... ..	135
Esquema 8. Población y muestras seleccionadas en la investigación.....	137
Esquema 9. Diseño de investigación	139
Esquema 10. Ideas alternativas para explicar la realidad	149
Esquema 11. Proyectos 2006. DGETA.....	174
Esquema 12. Proyectos 2006. Preparatoria Agrícola.	175

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Modelos teóricos sobre la intervención del docente.....	79
Cuadro 2 Diferentes etapas de investigación	94
Cuadro 3. El trabajo colaborativo en la investigación	188
Cuadro 4. El trabajo colaborativo en la investigación	189
Cuadro 5. La investigación realizada se relaciona con la problemática de su plantel.	194
Cuadro 6. La motivación para los alumnos.....	199
Cuadro 7. Asesoría a los alumnos	209
Cuadro 8. Espacios que le permitieron desarrollo profesional.	214
Cuadro 9. Las funciones del investigador	219
Cuadro 10. La influencia de los programas institucionales en la investigación	222

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 1. La trascendencia de la investigación en la docencia.....	186
Gráfica 2. Importancia que tiene la investigación para el docente	186
Gráfica 3. Participa con alumnos en el desarrollo de proyectos de investigación	199
Gráfica 4. Participación en Proyectos de investigación.	200
Gráfica 5. Tipos de proyectos	202
Gráfica 6. Integrante de la Academia o área de Investigación en su institución	203
Gráfica 7. Causas no pertenece a la academia	204
Gráfica 8. Participa en otros espacios, que le permitan un desarrollo profesional	209
Gráfica 9. Participación en eventos académicos	213
Gráfica 10. Causas por las cuales no hay desarrollo profesional	214

Gráfica 11. La investigación que realiza se relaciona con problemáticas en su plantel.	223
Gráfica 12. Son los integrantes de la Academia o área de Investigación de sus instituciones, los responsables de proponer formas de autoequipamiento	225
Gráfica 13. La institución cuenta con laboratorios y talleres.	226
Gráfica 14. Profesores que diseñan instrumentos para autoequipamiento.....	227
Gráfica 15. Las autoridades del plantel apoyan la investigación	229
Gráfica 16. Se cuenta con laboratorios y talleres, con el instrumento mínimo.	229
Gráfica 17. Los integrantes de la academia o área de investigación desarrollan tecnología para su plantel.....	230
Gráfica 18. Son los integrantes de la academia los responsables de proponer forma de auto equipamiento al interior de la institución.....	230

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo tuvo como objeto de investigación al docente investigador que se ha generado en algunas entidades educativas como: el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. (CEBTA) No. 35, de a la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Preparatoria Agrícola (P.A), dependiente de la Universidad Autónoma Chapingo, (UACH) fue una investigación de corte cualitativo de tipo etnográfico hermenéutico, que se realizó en el Estado de México en el periodo comprendido de 2006 a 2010.

En el proceso que demandó el trabajo de investigación se hicieron algunos ajustes al proyecto original. En el plano de la formulación del problema y del diseño de investigación, se plantearon una serie de interrogantes y dudas que sirvieron de apoyo para centrar y definir de manera más precisa el objeto de investigación. Entre las preguntas, que con cierta frecuencia se formularon destacan las siguientes:

¿Qué son, desde dónde y cómo concebimos las interacciones docente-investigador? ¿Qué implican en esta investigación los conceptos de investigador y docente? Es decir, nos cuestionamos, permanentemente la interrogante es: ¿desde dónde se habla y hacia dónde se orienta el proceso de esta investigación?

Expondremos una serie de consideraciones que evidencian los referentes básicos de los que se inicia; elementos que posteriormente habrán de ser abordados con mayor profundidad en los apartados subsecuentes del cuerpo de la tesis:

- a.- Referencias básicas sobre el objeto de investigación
- b.- Importancia de la investigación
- c.- Objetivos generales de la investigación

a.- Referencias básicas sobre el objeto de investigación

La categoría teórica docente-investigador, es un concepto controvertido en el ámbito de la educación, en distintos tiempos y espacios geográficos, expresa una idea que siempre ha estado en la tradición de los educadores comprometidos y que se funda en el hecho inalienable que tienen todos los seres humanos de crear y recrear saberes que le permitan comprender y aportar elementos para transformar su realidad. En la historia de la humanidad, la investigación y la docencia nacieron juntas, pero en algún momento de su existencia se separaron. Desde allí en adelante, se han estado buscando.

El docente-investigador, es aquel sujeto que indaga intencionalmente su accionar detectando los problemas y planteando soluciones argumentadas y consistentes que mejoren su práctica académica. Este proceso de búsqueda sistemática, deliberada y reflexiva contribuye a crear conocimientos que dan nuevos sentidos al trabajo docente. Esta forma de visualizar el trabajo educativo entrelaza la indagación, que mueve a la búsqueda de respuestas y construcciones de saberes con la enseñanza, que trata de acercar los conocimientos relevantes para que los sujetos en formación se puedan apropiar de ellos y les sirvan para sus vidas. Visto de este modo, el docente-investigador constituye un nuevo punto de encuentro que une lo que está separado, o en términos de que, la docencia es la parte que le falta a la investigación, o a la inversa la investigación es la parte que le falta a la docencia.

Docencia e Investigación (D-I), como concepto (Dewey, Stenhouse, Freire, Rojas Soriano, Barabtarlo y otros), se ocuparon de las relaciones; y de los vínculos para mantener el pensamiento social que como categoría teórica posee un determinado colectivo. En otras palabras, D-I, se refiere a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: trata del conocimiento social en sentido amplio, es decir, incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función muy importante, no solo en ciertas orientaciones de las

conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y de comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en los que se desarrollan.

El D-I como concepto de la ciencia, ofrece un horizonte prometedor, muestra una veta teórica muy rica y susceptible de conocer, descubrir y generar nuevos conocimientos en el campo educativo, particularmente en el ámbito del conocimiento de los profesores y posiblemente permita, en su momento, comprender de una manera más profunda y crítica algunos problemas relacionados con los profesores y particularmente de la práctica en sus procesos de formación y desarrollo profesional.

La concepción de D-I se ha reconstruido desde los objetos particulares que se han generando y se observa que abre un campo novedoso, aunque muy difícil y controvertido, muy atractivo e interesante, (seguramente por lo desconocido e inexplorado de D.I. en el contexto de la formación n de profesores) para todas aquellas personas que se desempeñan o laboran en instituciones de educación media superior, y que tienen como tareas nodales: la formación y el desarrollo profesional de personas para el ejercicio docente y de investigación.

Más aun, cuando en nuestra vida cotidiana, se observa la existencia de un “malestar docente”, marcado por una cultura en la que su imagen social y su quehacer, ciertamente está perdiendo su esencia; ello genera la inquietud de estudiar problemas, sino que reta a plantear diferentes posibilidades diferentes, pensar de una nueva utopía como esperanza posible para buscar su dignificación social y cultural, requerida con urgencia en esta sociedad marcada por tantas vicisitudes a fin de que el profesor recupere su sentido histórico-social puesto que es y seguirá siendo una de las figuras sociales que puede y debe en lo inmediato recuperar su autonomía, crecientemente limitada y reducida por diversos factores culturales generados por sistemas político económicos-pragmáticos de las sociedades de este inicio de siglo XXI. Se presume que el docente, en general, posee una conciencia de cambio

democrático que debe manifestarse, y que debe participar inteligentemente frente a otros grupos profesionales que están supliendo su función social desde una perspectiva empobrecedora y utilitaria de la enseñanza.

Asimismo, al profesor, por nuestra parte, se le concibe como un sujeto social valioso, pues se encarga de poner en juego un saber, (de ahí que se le considere como intelectual), ante circunstancias y condiciones determinadas en las que deliberadamente persigue, a través de la enseñanza, que los demás sujetos -incluido el mismo- construyan aprendizajes que permitan la conformación de nuevas formas de vida, las cuales deben ser mejores a las antes alcanzadas por las generaciones adultas.

En el plano de esta investigación es importante aclarar que la concepción del profesor que tácita o explícitamente portamos, deviene de las múltiples imágenes sociales e históricas que, seguramente, se han heredado tanto de la cultura general de la educación como de la cultura particular de la formación de maestros (por lo menos en Occidente), de ahí que concebimos al profesor (para el caso de México) como aquel profesor prerrevolucionario vinculado a las clases populares que Ignacio Ramírez y Manuel Altamirano concebían a finales del siglo XIX, pasando por el profesor como apóstol de la educación con Vasconcelos y el profesor rural de la educación socialista de Rafael Ramírez, hasta el profesor como intelectual, propuesto ahora en México por Ángel Díaz-Barriga, entre otros estudiosos de la educación.

En concordancia con esta perspectiva teórica el D-I, acude al rescate de una concepción histórica (y hasta cierto punto antropológica), que nos demuestra al profesor como una figura social y profesional ligada al pueblo, debido a su función histórico-cultural de alfabetizador, enseñante de valores, actitudes, conocimientos, destrezas y habilidades, lo han vinculado e identifican de manera muy estrecha a las masas populares, a las clases desprotegidas, al medio a través del cual pueden abrirse nuevas ventanas para actuar en el complejo mundo social. En el sentido de Freire (1985 y 1986), con el apoyo del

profesor, los educandos pueden hacer otras lecturas del mundo que les venía siendo negado y restringido por la dominación que los opresores ejercen sobre los oprimidos.

Respecto a la noción de educación, se ha encaminado tanto en el sentido amplio como en el sentido particular, referido a la educación formal, escolarizada y que pone en el centro, la labor educativa del profesor. En el primer caso, sería el planteamiento clásico de Durkheim que la concibe como un proceso socializador de transmisión de conocimientos de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes. En este caso, se considera la educación en el sentido moderno, es decir, entendida como un proceso más particular que acontece tanto dentro como fuera de la escuela, pero que está muy ligada a los procesos de enseñanza y que por tanto, hace referencia a la intencionalidad y acción, explícita o tácita, de los sujetos llamados profesores por mostrar y problematizar (comúnmente se dice transmitir o enseñar) algo al otro u otros, y ese algo en plano de la educación formal, se traduce a contenidos de aprendizaje (conocimientos, actitudes, valores, habilidades, destrezas o saberes en general) que habrán de generar procesos educativos y de aprendizaje, que en la escuela tienen como propósito fundamental, lograr el perfeccionamiento de la vida intelectual, moral y física de las personas para una mejor socialización. En síntesis, se entiende por educación todo el bagaje cultural y científico que consciente o inconscientemente ha logrado asimilar un sujeto en su proceso de socialización.

b.- Importancia de la investigación:

En torno a la figura del docente-investigador se han efectuado una gran cantidad de análisis, reflexiones y discusiones que han dado origen a la existencia de un nuevo territorio de conocimientos. Dichas reflexiones y conclusiones han cuestionado esta figura, diciendo, por una parte que él D-I es la piedra filosofal que va a resolver todos los problemas educativos; y por otra al

D-I lo han desvalorizado, manifestando que él es una suerte de minotauro que no termina de ser ni una ni otra cosa.

En ese marco, tanto mistificadores como desvalorizadores efectúan apreciaciones valorativas sobre esta figura, del D-I sin conocer, en profundidad, lo que constituye este nuevo docente en construcción.

Desde el punto de vista estructural, observamos que el profesor es uno de los sujetos sociales que mayor atención social ha recibido desde siglo XX (ejemplo de ello sería, el elevado crecimiento de las escuelas en el mundo occidental y por consiguiente, el notable incremento de profesores). En ese sentido, la relevancia que el profesor ha adquirido en la sociedad se expresa en la relación D-I, que da cuenta desde aquel sujeto que ha sido considerado desde orientador de campesinos y obreros en problemas de su comunidad, hasta el encargado de lograr que el niño aprenda "construyendo" sus propios conocimientos.

Pero también, hay quienes distinguen al profesor por su papel social de "emancipador-liberador"; otros por su función "controladora-represora"; algunos más lo conocen por su "empobrecido" status social, debido a su baja situación económica en relación a otras profesiones - o empleos- que son mas "remunerativas", desde una perspectiva utilitaria.

La importancia del profesor no escapa a alguna de esas imágenes que socialmente hemos construido. Inclusive, a la misma escuela y sobre el profesor, se han depositado grandes esperanzas sociales, mas de las que realmente pudieran cubrir y a pesar de sus carencias, al profesor se le conserva y se le estima como algo especial, como una de las herencias más sagradas que han recibido las nuevas generaciones.

A lo largo de su ejercicio profesional, el profesor está en contacto con distintas demandas o requerimientos de información sistemática; dicho contacto tiene por objeto que el docente describa, explique y comprenda los fenómenos al

interior de las instituciones: La Investigación Educativa aporta herramientas, procedimientos y pasos que le sirven al profesor para conocer y reflexionar sobre su quehacer docente.

Por un lado, hay quienes sostienen que es muy difícil imaginarnos una sociedad sin escuelas (Delval, 1986), por la importancia que estas han adquirido, a pesar de sus grandes carencias o errores cometidos; por el otro, hay quienes desde una postura sociológica-política más radical, consideran que es posible y necesario plantear una sociedad desescolarizada (Ilich, Ivan 1977 y 1985), puesto que la escuela tal cual funciona hoy, no resuelve los problemas para los que fue fundada y por tanto, es necesaria una sociedad desescolarizada.

Esas situaciones que observamos sobre la función de la escuela y del profesor son, en buena parte, reflejo de las propias contradicciones que en el plano de la vida cotidiana acontecen entre algunos sectores sociales que están directa o indirectamente involucrados con la escuela.

El profesor, en su condición de profesional de la educación, necesita responderse a grandes interrogantes, ¿la principal relación es con la escuela en la que se desempeña, se reproduce de distintas maneras lo que ocurre en la sociedad en su conjunto?. La amplitud de la pregunta, así como el nivel en que buscamos la información, nos permite distinguir distintos niveles de generalidad y por tanto distintas demandas a la investigación educacional.

Nos preguntábamos al inicio de la investigación, qué es lo que está sucediendo con el binomio D-I, una gran parte del debate internacional acerca de la relación entre la investigación y la docencia está marcada por las diferencias. Prácticamente cada persona parece tener una opinión distinta sobre la naturaleza de este vínculo.

Hay quienes arguyen que <<la investigación universitaria suele perjudicar la calidad de la enseñanza>> (Pocklington y Tupper 2002), mientras que otros defienden que <<las asignaturas impartidas por académicos a la vanguardia en

temas de investigación son necesariamente la mejor calidad en las impartidas por quienes se basan únicamente en las investigaciones de otro (independientemente de la calidad aparente de su sistema de transmisión de conocimientos)>> (Lee, 2004:). Estas valoraciones tan encontradas reflejan en parte la importancia que tiene vincular la investigación y la docencia en la identidad de muchos académicos. Los resultados de los estudios realizados son también dispares, por lo menos en lo que respecta a su interpretación. Por ejemplo, (Hattie y Marsh,1996) no hallaron ninguna correlación importante entre la productividad de la investigación y la eficacia de la docencia aunque <<parece claro, según numerosos estudios desarrollados por diferentes instituciones, que a los alumnos valoran muy positivamente poder aprender en un entorno que deba la investigación>> (Jenkins 2004). A juzgar estas diferencias, no resulta extraño que hayan surgido tantos mitos sobre la naturaleza de la relación entre investigación y docencia (Hughes, v).

Existen diversos cuestionamientos y después de una síntesis a la realidad para construir el objeto de estudio, múltiples lecturas y recibir sugerencia de expertos, se toma la decisión de formular el objeto de estudio:

¿En qué medida la práctica educativa del docente investigador impacta en la formación de los alumnos?

c.- Objetivos generales de la investigación.

Analizar los diferentes procesos de la práctica educativa que desarrolla el docente-investigador y la trascendencia en la formación de los alumnos.

Identificar el grado de cumplimiento de los objetivos y estrategias de los programas de investigación y desarrollo tecnológico de CBETA y Preparatoria Agrícola de Chapingo para la docencia, el sector social y productivo.

Se indagó en el pensar de los docentes y en un mundo social más amplio, la complejidad y la controversia asociadas al vínculo entre la investigación y la

docencia que reflejan: en primer lugar, diferencias en la conceptualización de los términos <<investigación>> y <<docencia>> y, en segundo lugar, la naturaleza de los espacios disciplinares en los que se da la relación, esto es, el entorno vinculado a las distintas culturas disciplinares en que se lleva a cabo la investigación y la docencia. Cuando se trata de construir puentes entre la investigación y la docencia, la disciplina es un mediador importante (Healey y Jenkins, 2003), dado que el desarrollo de la investigación y los enfoques en el campo de la docencia suelen diferir bastante entre una disciplina y otra. Por ello, a menudo las disciplinas actúan manifiestamente como <<tribus académicas>> (Becher y Trowler, 2001) o <<comunidades de practica>> (Wenger, 1998).

Metodológicamente, se inicia de cuestionar los modelos teóricos tradicional de construcción del conocimiento, asumiendo una posición "ternaria" desde los aportes de la fenomenología. Se reconstruyó un dispositivo metodológico que articulara los enfoque cuantitativos y cualitativos, utilizando el cuestionario tipo encuesta y la entrevista a profundidad como instrumento metodológico cualitativo. Interpretativo en la investigación social, particularmente en el campo educativo. La muestra poblacional fue de 172 personas encuestadas y solo se tomaron en cuenta 51 entrevistas, distribuidas en los cinco años donde los grupos de sujetos investigados iniciando el proceso de la recopilación de la información en el año 2006 y culmino el mayo del 2010, cuyo lugar de residencia es el Estado de México.

Se mencionan algunos aspectos que tienen que ver como se estructuraron los contenidos de la tesis. Aparecen tres partes, en la primera, se incluyen los capítulos correspondientes al estado de arte del conocimiento de la investigación sobre el binomio D-I, de los profesores; el debate sobre los orígenes intelectuales y desarrollo de los planteamientos de D-I; se plantea el concepto y su evolución en teoría, así como también, se muestran los mecanismos y dimensiones en que se estructuran las versiones del D-I.

En la segunda parte, se plantea la experiencia metodológica de esta investigación, luego se exponen los hallazgos empíricos derivados de la población estudiada y los elementos analizados. Posteriormente, se presenta la tercera parte de la tesis, cuyos contenidos se refieren al epílogo, (en se encontrará las reflexiones del tema D-I junto a la propuesta desarrollada en la investigación) bibliografía, apéndices y anexos, en la que se exponen los resultados, datos y ciertos logros alcanzados en la investigación.

De manera particular, en la primera parte se hace referencia a una serie de elementos del estado del arte de la investigación y aspectos teóricos que permiten realizar una discusión que tiene como propósito, ubicar y comprender de una manera profunda, la naturaleza histórica y el contexto teórico-conceptual del D-I, que es la perspectiva de investigación. En ese sentido, los capítulos (principalmente el tercero), sirven de contexto y sostén histórico-teórico para realizar el análisis de los hallazgos empíricos realizados, los cuales se presentan en la segunda parte.

En lo que corresponde a la segunda parte, que contiene tres capítulos más, se expone la metodología, se profundiza en el análisis e interpretación de los resultados del binomio D-I, con lo cual se establece un debate teórico-empírico y ya no histórico-contextual como en la primera parte- del cual se carece en el Ámbito del conocimiento y la investigación sobre los profesores.

De esa segunda parte, se anticipa solamente un aspecto que es significativo entre los resultados analizados: encontramos que los trabajos de investigación que realiza el docente tienen la tendencia de ser lucrativas, es decir no hay convicción de realizarlas para el fortalecimiento del quehacer al profesor como apóstol de la educación, se infirió que eso es producto de nuestra herencia cultural mexicana, tal cual lo propusiera desde inicios de siglo XX, José Vasconcelos.

A manera de cierre, se plantó la tercera parte, cuyo contenido tiene especial relevancia, ya que es el epílogo. También, aparece la bibliografía consultada; posteriormente se anexan cuadros, encuesta y entrevista, datos estadísticos en gráficas (barras y pasteles); tres ejemplos de entrevistas completas, además de la dedicatoria y agradecimientos que hemos denominado notas especiales, que a manera de motivos generadores de este trabajo, bien pueden contribuir aclarar, o tal vez a elaborar nuevas interrogantes sobre algunas de las dudas que se hayan formulado los interesados sobre esta tesis.

CAPITULO I. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.

Introducción.

En el presente capítulo, cuyo propósito fue estudiar a la figura del docente-investigador, se hace una presentación de las diversas posturas que tienen los autores en referencia a la vinculación entre la investigación educativa y la práctica docente, junto a ello se hace un recorrido sobre las actuaciones que han tenido el docente y el propio investigador en los últimos tiempos, por último se encuentran algunas reflexiones finales al apartado desarrollado. También se enuncian algunas conceptualizaciones básicas que servirán para entender la complejidad que supone la noción de docente – investigador. Para ello en la primera parte se describen los diversos tipos de relaciones que se establecen entre Investigación Educativa y Práctica Docente, llegando a que dicha noción se inscribe en un territorio de conocimientos más amplio donde se estudian las vinculaciones entre la teoría y la práctica. En segundo lugar, se hace una caracterización de la noción “docente – investigador” y a partir de ello se analizan distintos problemas vinculados a dicho concepto, dando a conocer que existen diversos tipos de docentes – investigadores, por un lado, aquéllos que emplean la investigación para construir conocimientos científicos y, por el otro aquéllos que usan la investigación para su desarrollo personal. En tercer y último lugar, se examinan las críticas efectuadas a dicha noción, manifestando que dichas objeciones son imprescindibles y muchas de ellas ciertas, pero aun insuficientes para determinar de manera concluyente la irrelevancia e invalidez de la figura del docente – investigador ya que parten de una visión acotada tanto de la docencia como de la investigación.

1.1.-Investigación educativa y práctica docente.

Docencia e investigación dos términos que si bien nos resultan fáciles de asimilar en realidad no lo son; ya que cada uno de ellos constituye una noción engañosa, porque condensa en un solo sujeto lo que algunos científicos sociales

denominan dos oficios de naturaleza diferente. La relación entre estas dos prácticas se ha convertido en un tema de interés tanto para investigadores como para los profesores, por ende se han producido importantes discusiones académicas y elaborado una amplia literatura pedagógica.

Esta vinculación entre investigación Educativa y Práctica Docente, se refiere al papel que tiene la Teoría y Práctica en este contexto para poder establecer el rol del docente- investigador, ya que en nuestros tiempos no se requiere solamente del sujeto trasmisor de conocimientos, sino de quien es capaz de analizar su práctica, revisar que le ha funcionado y aplicar conocimientos con el fin de mejorar. Hay tres perspectivas según se ha detectado en el recorrido vivencial y teórico, para establecer la relación de la investigación y la práctica:

a) Practicar la Teoría: En esta perspectiva la teoría es superior ya que explica lo que se debe hacer, seguir; la práctica de la teoría es entonces el conocimiento bien aplicado.

b) Teorizar la Práctica: Aquí la práctica tiene un papel funcional, ya que de esta se construirán teorías o conocimientos por medio de la reflexión y análisis del ejercicio de la docencia.

c) Teorizar la Práctica y resignificar la teoría. Es la retroalimentación de la Teorización de la Práctica a partir de un análisis con las teorías propias y de otros autores.

Otros autores definen y amplían más de esta relación existente entre investigación educativa y la práctica docente, bajo las mismas tres posiciones fundamentales:

La primera que es practicar la teoría, se refiere al hecho de operar planes y programas, previamente diseñados oficialmente, que consiste en: privilegiar la teoría ante la práctica, es la teoría la que orienta, explica, guía, determina e informa lo que se realizará en la práctica, partidarios de esta postura como lo

son (Havelock y Guskin, 1973), afirman que: “expertos son los que saben perfectamente qué es lo mejor y, consecuentemente imponen sus resultados a los profesionales” (Havelock, 1973), llamándole a este accionar “Investigación-Desarrollo- Difusión”. Con esta postura Vogliotti, afirma que; “los profesionales se enfrentan a sus problemas aplicando principios y conocimientos derivados de la investigación”. (Vogliotti ,1998),

La Segunda postura se refiere a teorizar la práctica, aquí el docente construye su propia teoría a partir de las situaciones reales en las que labora. La práctica se convierte en el aspecto principal de su trabajo docente, de la cual surge a través de la reflexión, la teoría.

(Hopkins, 1989), uno de los representantes más destacados de esta línea de pensamiento, sostiene que teorizar la práctica implica construir elaboraciones conceptuales a partir de datos provenientes de situaciones reales. Según este autor, la investigación efectuada por los docentes en sus aulas es una forma de teorizar la educación, porque mediante ella se está reflexionando sistemática, crítica e inteligentemente la práctica. En este marco, los profesores investigan su acción pedagógica, en orden a producir sobre ella un conocimiento profesional y elaborar teorías ligadas a las prácticas efectuando una práctica teórica.

Ahora, bien, este tipo de teoría no es un conocimiento especulativo independiente de toda aplicación, ni tampoco es un conjunto de proposiciones altamente formalizadas que explican la realidad educativa; aquí, la teoría que crean los docentes “es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor” (Stenhouse, 1991), en la cual los conceptos son precisos y están cuidadosamente puestos en mutua relación, tanto para captar como para expresar la comprensión. Dichos conceptos son provisionales, comprobables y favorecen la creación de valiosas teorías que permiten plantear nuevas y fecundas cuestiones (Stenhouse, 1991).

La tercera postura en este marco, la práctica está sostenida en construcciones teóricas y, ésta a su vez, se ve influida por los acontecimientos prácticos. A esta articulación dialéctica entre la teoría y la práctica se la denomina praxis.

(Zeichner, 1993), manifiesta teorizar la práctica y re-significar la teoría, esto es, que a partir de la reflexión de la práctica docente se reconstruya la teoría, que a su vez ésta reorientará la futura práctica docente, conformándose así un proceso dialéctico continuo, llamado praxis.

Conforme a este desarrollo, el docente-investigador inscrito en esta línea de pensamiento tiene una doble tarea; por un lado, teorizar la práctica creando conceptualizaciones a partir de sus acciones pedagógicas cotidianas y por el otro; apropiarse críticamente de las teorías construidas por otros (o consumir críticamente el conocimiento generado por otros, mediante un proceso de recreación de los conocimientos según la expresión de (Zeichner, 1993). Dicha recreación lleva al docente a aceptar aquellas conceptualizaciones que le permiten incrementar sus niveles de comprensión de la realidad y rechazar aquellas que las oscurecen. Las teorías construidas tanto por los investigadores profesionales como por los docentes, no deberían prescribir las acciones educativas sino que tendrían que clarificar la realidad para que los actores desde su práctica logren autorregular su experiencia educativa (Imbernón, 2002).

Ésta postura concibe al docente como el personaje principal, como un sujeto activo y no pasivo, investigando su propia realidad, con lo cual mejora su propio trabajo docente, por lo cual (Ramírez, (1995), afirma: docencia e investigación pedagógica no se asumen como roles separados que deben cumplir dos personas diferentes, por el contrario se concluye que ambos roles deben ser asumidos por el docente.

En el mismo tono Petterson, menciona, la meta última de la investigación hecha por maestros, es la acción que se basa en nuevos conocimientos desarrollados

mediante la reflexión y el cuestionamiento. Esta acción difiere en todo de la reacción instintiva que con frecuencia tienen los profesionales cuando se enfrentan con un problema. (Petterson, 2002).

1.2.-Acercamiento a la noción docente investigador

Los seres humanos somos curiosos, capaces de construir pensamientos creativos, y recrearlos de manera conjunta con otras ideas. Autores de primer mundo y de América Latina (Dewey, Stenhouse, Schön y Freire, Rojas Soriano, Barabtarlo y Theesz) promovieron la noción de docente-investigador con el fin de que los profesores usaran la investigación para conocer y solucionar problemas o dificultades de su ejercicio docente.

Ya que hay diferentes significados de lo que es un docente investigador, por el momento menciono solo dos.

1.- Los que emplean la investigación para construir conocimientos científicos, que transformen la sociedad y que revelen realidades que no se ajustan a los intereses de las clases dominantes (Rojas Soriano, 1992). Requisitos que se deben tener en cuenta para el cumplimiento de una búsqueda disciplinada según Ebbut-Schulman, (citada por Hopkins, 1987-y Fernández Pérez,-1995)

Examina pruebas y argumentos.

No depende únicamente de convicción superficial.

Evita eliminar las fuentes de error.

Análisis especulativo de libertad y creación.

Se establecen también algunos estándares metodológicos Cochran (2002),

Preguntas de investigación generadas a partir de la práctica con la teoría y el contexto inmediato.

Generalización de los resultados.

Los resultados son aplicables en el contexto donde se originaron.

Modelos teóricos resultado del conocimiento de la relación de la práctica profesional, la enseñanza y la escolarización.

Documentación y análisis, consecuencia de la recopilación de información y estudios interpretativos.

2.- Los que usan la investigación para su desarrollo profesional. Para estos docentes que tienen como fin usar la investigación para el desarrollo profesional les aporta una formación para la acción, resolución de problemas cotidianos, motivación, perfección y autoformación, comprensión de la labor docente y así mismo un cambio de actitud.

Cabe mencionar que ambos buscan la mejora de la práctica, la diferencia radica en que, para el primero es mas la búsqueda del desarrollo de saberes que tengan validez científica; y el segundo busca solucionar las dificultades de la práctica.

1.3.- Preguntas centrales sobre el docente investigador

PREGUNTA No. 1 ¿Puede ser el docente un investigador?

Para responder esta cuestión se considera:

Incompatibilidad funcional: el docente no debe investigar, el docente solo debe transmitir conocimientos, su rol no es la investigación.

Compatibilidad funcional simultánea: el docente puede hacer las dos cosas a la par, investigar y enseñar, la practica seria una constante investigación que generará las mejoras en el aula.

Compatibilidad funcional diferencial: el docente puede ser investigador, pero en otro momento, no simultáneo, no puede hacerlo durante su clase.

PREGUNTA 2. ¿Qué puede investigar el docente investigador?

De acuerdo con (Restrepo Gómez, 2005), los docentes investigadores no están habilitados para investigar los objetos de los saberes específicos que enseñan, porque no se cuenta con el apoyo requerido, ni con el tiempo indispensable para ello. Pero pueden investigar su propia práctica pedagógica, porque acerca de esos menesteres el docente tiene a la mano datos, vivencias, puede utilizar la introspección y la observación para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teorías que permitan resignificar y transformar prácticas no exitosas.

(García Inza, 1991), concibe al docente investigador como aquél que posee la base del conocimiento del método científico, lo aplica en su labor pedagógica cotidiana y logra que el alumno se apropie de ella al instrumentar el proceso de enseñanza aprendizaje sobre bases más científicas. Esta definición hace énfasis en la experiencia del maestro como una solución de los problemas por la vía de la investigación. Esta correlación de lo empírico y lo teórico en el docente investigador es fundamental para investigar acerca de su labor docente.

De esta manera queda claro que el docente puede investigar su propia práctica docente, desde el punto que él trabaja cotidianamente en concretas condiciones históricas, sociales e institucionales de existencia y que posee una resignificación tanto personal como social (Achilli, 1986).

Es así como se marcan algunos posibles espacios que podrían estudiarse:

Nivel áulico.

Nivel institucional.

Nivel escuela comunidad.

Nivel áulico

(Eloísa Vasco, 1988), sustenta que: “es difícil imaginar que pueda darse un proceso de investigación en el aula escolar donde el educador realiza su labor pues el maestro se encuentra en una encrucijada: o se es maestro o se es investigador”. La autora reafirma que es posible superar la dicotomía existente entre los términos maestro e investigador para integrarlos en el de maestro-investigador. Por encima de todo el maestro investigador es un maestro. Ser investigador sólo se entiende, se justifica, se hace posible desde su "ser maestro" y su objetivo último es ayudar al maestro a ser mejor maestro. Por eso designamos el tipo de investigación que proponemos para el maestro con el término "investigación en el aula"; puesto que el aula es el ámbito natural de su actividad profesional (Vasco, 1988). Y de ahí, el énfasis en rescatar el aula como espacio para construir saber pedagógico.

El aula es para el docente investigador, el marco idóneo para desarrollar proyectos de investigación y generar nuevas teorías (Medina, citado por Cabrerizo Diago, 1999). A partir de esto y desde la práctica entendida como un análisis de pensamiento y acción, es de donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. La producción de estos conocimientos permitirá la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa.

En dicha aula el docente investigador lleva a cabo las siguientes tareas:

Indagación activa de su propia práctica.

Examina los procesos de enseñanza aprendizaje realizando estudios de casos.

Efectúa descubrimientos sobre sí mismo y de su relación con sus alumnos.

Documenta sus modos de enseñar y en el que aprenden sus alumnos.

Investiga los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Comparte sus experiencias con sus pares e intercambia conocimientos.

Reflexiona sobre sus propios aprendizajes, re-pensándose como ser humano y docente.

Capacidad de autocrítica.

Como se puede apreciar en estos aspectos, el aula es un espacio donde se producen diversos hechos y procesos que los docentes-investigadores deben registrar y analizar buscando comprenderlos y transformarlos.

La práctica entendida como síntesis de pensamiento y acción. Es lugar donde el docente investigador desarrolla e intercambia conocimientos.

Desde hace tiempo se defiende la necesidad del docente investigador como un medio de mejora de la práctica educativa y de desarrollo del rol profesional del maestro. La expresión "docente investigador" se vincula a (Lawrence Stenhouse, 1991), relacionada con un enfoque curricular que hace énfasis en la relevancia de los contenidos a procesos de investigación. Pues considera al curriculum como una hipótesis que debe someterse a un juicio reflexivo durante la práctica para tomar postura frente a los contenidos a aprender, formas de enseñar y contexto sociocultural del espacio educativo.

El docente debe ser un permanente y eterno investigador, debe ser un científico de la educación. El aula debe ser un laboratorio de construcción y reconstrucción de conocimientos científicos. La investigación en el aula de clases no debe considerarse como una tarea más del docente, ardua, difícil y compleja, como algo ajeno o externo al proceso pedagógico, sino como el método fundamental de trabajo del docente que caracterice su estilo y modo de actuación cotidiana para transferir este modo de actuación científica a nuestros estudiantes.

Nivel institucional

En la escuela se producen y reproducen prácticas sociales, políticas y fundamentalmente educativas. Se estructuran valores, creencias, normas y modos de actuar de los diversos protagonistas.

La investigación ha de convertir a la escuela en un espacio de conocimiento pedagógico, ya que habilita a los docentes a:

Diagnosticar la realidad actual analizando aquellas prácticas instituidas y naturalizadas.

Proyectar la realidad futura a través de propuestas que sean aplicadas por los actores de la escuela

Evaluar y auto-evaluar la realidad para identificar las debilidades y fortalezas para dar cuenta de las acciones que se están generando.

Los diagnósticos y evaluaciones permitirán a los docentes investigadores comprender los diversos problemas que afectan la institución educativa y proponer estrategias pedagógicas para transformarlos.

(Rojas Soriano, 1992), menciona que una institución educativa trasciende cuando incorpora en su proyecto académico actividades de investigación para impulsar la superación del trabajo docente e intelectual. Esas investigaciones guiarán al docente para explorar las diferentes situaciones que afectan a la escuela y asumir los retos que esto implica. Pero sin olvidar que es necesario para la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en el marco de un nuevo modelo Institucional en el cual ejerzan su rol en interacción con los demás agentes del proceso educativo y asuman la corresponsabilidad de la elaboración y aplicación de los objetivos, prioridades y programas institucionales.

Nivel escuela-comunidad

Cada comunidad tiene diferencias geográficas, económicas y socioculturales por tal motivo la escuela tiene que formar parte de esa comunidad, ofreciendo una educación conforme a esas características particulares.

La institución educativa debe detectar las demandas y establecer interacciones permanentes y reciprocas con la comunidad (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). Para que esto suceda, los docentes que investiguen, deben conocer sus necesidades para proyectarlas a la vida de la comunidad, éstos se han de convertir en los elementos de análisis de su proyecto de investigación (Castillo Bula y otros, 2000).

Las investigaciones realizadas serán un vinculo entre la comunidad y la institución, para ello la investigación ha de servir como medio de comunicación en la que el dialogo permita expresar las necesidades de ambas partes. Esto permitirá conocer que hace, sabe, vive y siente la comunidad para desarrollar un sentimiento de pertenencia con la institución educativa.

Esto se lograra cuando el docente comience a interrogarse, a cuestionar lo que dice, hace o deja de hacer; cuando descubre que el conocimiento no está acabado; cuando acepta que no existe un solo método para buscar la verdad, sino que da cabida a la pluralidad metodológica; cuando no exige respuestas terminales sino que incita a sus alumnos a preguntar, observar, interpretar y comprender el mundo con visión totalizadora, no fragmentada; cuando convierte la acción educativa en búsqueda de sentido; cuando da muestras de expresión, curiosidad, contemplación y asombro por lo que le rodea; cuando acepta que no todo está dado porque a medida que avanza encuentra nuevas posibilidades; cuando se interesa no sólo por lo que enseña sino por qué y para qué lo hace.

PREGUNTA 3. ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan u obstaculizan el trabajo del docente?

Investigar es un medio de construcción de conocimientos, y todo docente que lleve a cabo la investigación debe tomar en cuenta la relación sujeto-objeto en

la construcción de conocimientos. Es de vital importancia considerar los componentes que interfieren en la construcción de conocimientos. Denominados medios de investigación, a los elementos que el investigador interpone entre él y el hecho, constituyen las condiciones de realización de todo el proceso (Samaja, 1999):

Las condiciones normativas vigentes y la posibilidad de investigar.

Las condiciones institucionales y la posibilidad de investigar.

Las condiciones subjetivas del docente y el deseo de investigar.

a.-Las condiciones normativas vigentes y la posibilidad de investigar.

En el sistema educativo del CBETA y la P.A. se realizan algunas consideraciones acerca de la posibilidad que el docente investigue que llaman la atención. Dentro de sus condiciones de trabajo determina que: “las autoridades escolares estimularan y facilitaran la superación técnica y profesional del personal en ejercicio, mediante cursos de perfeccionamiento y becas de estudio e investigación en el país o en el extranjero”.

En la Ley General de Educación en México declara algo muy similar en la sección segunda “De los servicios educativos”, Art. 20, fracción III y IV que: “las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá una de las siguientes finalidades: La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos en la entidad, y el desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa”.

Por otro lado, la retórica de las reformas educativas promueve la investigación como parte del trabajo docente, pero la (Ley Federal de Educación, 1993) en los apartados que abordan los derechos y deberes de los profesores no realizan

ninguna observación acerca de este aspecto. Lo anterior solo es exclusivo para los docentes de los CBETAS.

Como se puede observar, estas condiciones normativas son contradictorias porque por un lado están preservadas como derechos en el estatuto, pues son pocos los docentes que los reclaman, porque el artículo es vago, impreciso y carente de un marco global que lo sustente. Por otro lado las Reformas Educativas prometen la integración de la investigación como parte de la práctica educativa para su profesionalización, pero no garantizan los medios para que este supuesto se defina (Duhalde, 1999).

Investigar la práctica docente no debería estar considerada, como una obligación sino como un derecho que poseen los maestros de indagar su labor mediante un estudio sistemático y riguroso.

b.-Las condiciones institucionales y la posibilidad de investigar.

Las escuelas no cuentan con espacios para construir conocimientos a partir de la investigación. Escaso o nulo espacio, las retóricas de las Reformas educativas generan una situación ambivalente en el docente ya que se siente presionado a rendir cuentas de algo que no le fue permitido hacer. Las políticas educativas y las exigencia gubernamentales esconden las existencias de un sistema desgastado mediante una supuesta renovación que solo sirve para evitar que el docente se dé cuenta de su verdadera labor y de su propia transformación, ya que se hace ver a la investigación como un medio de subsistencia y es usada como una estrategia para estimular la competencia entre docentes.

c.-Las condiciones subjetivas del docente y el deseo de investigar.

Desde hace mucho tiempo los profesores han sido formados con base a modelos pedagógicos, aprendieron a ser trabajadores enajenados porque solo se encargaban de transmitir los conocimientos construidos por otros, a aplicar

las normas jurídicas realizadas por otros sectores de poder o a emplear las recomendaciones efectuadas por científicos. Es así como se advierte la descalificación de la labor docente.

Si bien, estos docentes no problematizaban su práctica ni la realidad educativa, puesto que no habían desarrollado una actitud cuestionadora ni estaban formados para construir conocimientos. Es así como (Andreone, Martín y Bosio, 2003), enuncian que “la competencia ligada a la búsqueda, cuestionamiento y debate sobre lo que se transmite y cómo se lo adecua a un grupo de alumnos con trayectorias y expectativas diferentes, pareciera que no es parte de la formación que se le ha dado históricamente al docente”.

Como consecuencia de esto, tal como lo expresa (Mandolini, 2006), el profesor espera a que otros hagan lo que le corresponde a él, adoptando una actitud de sumisión ante al saber, adhiriéndose a quienes creen tener el poder.

Para superar estos límites se hace necesario que se cumplan algunas condiciones que a continuación se mencionan:

Encontrar sentido a su experiencia para convertir la investigación en una práctica significativa y necesaria. (Mejías Marco, 1990) menciona que las investigaciones deben ser procesos voluntarios auto motivados pues no es posible crear maestros-investigadores por obligación. Cualquier forma o proceso de investigación requiere cierta pasión de intereses propios.

Contar con un conocimiento mínimo acerca de la metodología de la investigación que le permita al docente comprender el papel que juega dentro de la sociedad así como de la realidad socio histórica, procesar diferentes formas de conocimiento mediante el análisis, la problematización, a través del empleo del pensamiento crítico para producir nuevas formas de comprensión y conocimientos de los problemas escolares con el propósito de transformarlos. Por ende las instituciones de Formación Docente tienen la obligación de ofrecer cursos, seminarios, talleres para futuros docentes y docentes en ejercicio.

Contar con asesores temáticos y metodológicos que orienten su práctica investigativa para resolver problemas complejos o alguna duda, por eso se hace necesario generar y fortalecer espacios de articulación institucional entre Escuelas, Centros de Formación Superior y Organizaciones Gubernamentales donde la comunicación sea la principal herramienta entre docentes-investigadores y los investigadores educativos.

Estos tres puntos descritos son incluidos en la propuesta expuesta por diversas organizaciones de profesores de educación media superior en México que puede servir como medio para que los docentes tengan una presencia real en las escuelas. La propuesta plantea lo siguiente:

Reconocimiento a la labor investigadora docente para ser contemplados en concursos y oposiciones.

Incluir en el horario de trabajo horas a la investigación reduciendo la carga lectiva.

Información accesible y concreta sobre todo tipo de convocatorias de actividades de investigación ofertadas por organismos públicos.

Realización de cursos de información dirigidos a la elaboración de proyectos de investigación mediante convenios con universidades.

Realización de cursos de postgrados para realizar investigaciones desde su lugar de trabajo a través de convenios con Centros Educativos.

Realización de cursos de doctorado en universidades con programas orientados a la investigación.

Creación de un organismo u oficina que recoja las peticiones de los ciudadanos para ser tomadas en cuenta a la hora de desarrollar los proyectos de investigación educativa.

Como se puede advertir en este apartado las condiciones normativas, institucionales y subjetivas de los profesores son una parte difícil de superar que inciden en la práctica de los docentes. Sin embargo, para que un docente se convierta en investigador debe contar con una formación académica de calidad, disminución en su carga docente, apoyo económico e infraestructura (Fernández Rincón, 1993) pero lo más importante, es tener el deseo por encontrar sentido a su práctica para favorecer la construcción de conocimientos.

Ocho objeciones sobre la noción de Docente- investigador.

Este apartado explica ocho argumentos en los que se expresan los aciertos y desaciertos para el concepto de docente-investigador. Se abordan las explicaciones que dan diversos autores sobre condiciones de posibilidades y tipos de producción que realizan los docentes-investigadores.

También se puede observar y revisar diferentes puntos de vista que si bien nos pueden llevar a la disertación, también nos invitan a la reflexión de los mismos lo cual hace tener una visión más amplia de este tema; y es que examinar los argumentos de las polémicas es de vital importancia en este trabajo ya que proporcionan elementos claves para delinear esta figura, evaluar sus posibilidades de desarrollo y esclarecer esta problemática.

1.- La investigación no es una tarea inherente al docente ya que tanto la docencia como la investigación son dos funciones con fines diferentes.

Este argumento se encuentra sostenido por algunos cientistas sociales, quienes manifiestan que la noción docente-investigador es engañosa porque condensa en un solo sujeto dos oficios de naturaleza diferente. Pues suponen enfrentar distintas situaciones, distintas dificultades, distintos ritmos y distintas exigencias (Achilli, 2000). Desde esta perspectiva la docencia constituye un oficio destinado a la “transmisión de certezas sobre la realidad tal y como es

interpretado por el maestro” y la investigación implica la suspensión de dichas certezas (Pasillas Valdés y Furlán, 1989).

Dos observaciones bien podrían hacerse con relación a esta posición:

En primer lugar, no cabe duda que tanto la docencia como la investigación implican competencias diferentes; sin embargo, ello no excluye la posibilidad de combinarlas; pues muchos de los elementos que son constitutivos de la tarea investigativa también lo son para la tarea de la enseñanza.

Ejemplo de ello es el hincapié en el pensamiento crítico, la búsqueda bibliográfica, la formulación de objetivos y la utilización de marcos teóricos determinados que comparten estas dos prácticas.

En segundo lugar, esta objeción parte de una visión deformada tanto de la investigación como de la docencia. Pues en este caso la docencia queda circunscripta a la mera transmisión de certezas y la investigación a la suspensión o ratificación de dichas certezas; eliminando así la posibilidad de entender a la enseñanza como un espacio que provoca interrogantes en torno al objeto que se está enseñando, pues deja de lado la crítica y la incertidumbre como elemento motivador en el aprendizaje; como se puede advertir en las consideraciones efectuadas por estos autores, la noción docente-investigador implica asumir actitudes dogmáticas frente al conocimiento y empobrecer el acto de enseñar.

Sin embargo, (Camilloni, 1996) refuta la tajante división que establecen estos autores a la hora de referirse a la función docente y a la función investigativa, dejándoles ver el hecho de que ambos oficios fueron contruidos socialmente y, que a lo largo de su historia fueron creciendo y alimentándose mutuamente, terminándoles por recordar que en la Grecia antigua los diálogos socráticos son una de las mejores demostraciones de que el profesor puede enseñar e investigar (Camilloni, 1996).

2.- La inclusión de la investigación desvaloriza la docencia.

Se hace alusión a que la introducción de la investigación dentro de la práctica del docente desvaloriza a la misma; ya que ésta última pareciera adquirir mayor legitimidad, incluso entre los mismos docentes.

Por el contrario, (Olson y Vasco Montoya, 1991) consideran que la práctica docente se vería complementada y ampliamente enriquecida si se le vincula con la investigación pues indican que alentar a los maestros a ser investigadores es una forma de establecer un sentido de valía y dignidad; además de que ser investigador sólo se entiende, se justifica y se hace posible desde su “ser maestro”.

Como se puede apreciar, sostener que la inclusión de la investigación desvaloriza la docencia se encuentra lejos de quienes sostienen que estas dos prácticas se integran con diferente intensidad y predominancia, por lo que otorgarle un status natural de superioridad a una de ellas provocaría el empobrecimiento de ambas.

3.- La noción de docente-investigador es un pretexto para el ajuste de política educativa.

Nos hace ver la manera en que dicha noción es vista desde la perspectiva de políticas neo-liberales, pues la inclusión de dicho concepto responde sólo a la necesidad de enmascarar las medidas de ajuste (Basilio, 1996).

Es indiscutible que dicha noción ha sido empleada en la retórica neoliberal como un pretexto para ocultar el ajuste y como un dispositivo que obliga a los profesores a realizar nuevos proyectos provocando temores vinculados a la pérdida de su fuente laboral y favoreciendo la superficialidad del trabajo docente

Estas políticas educativas tienden a imponer una nueva función intensificando el trabajo voluntario investigativo en detrimento del trabajo de la enseñanza y

desnaturalizando el sentido de la investigación. En consecuencia es razonable suponer que si las condiciones mínimas no están garantizadas, la validez de la práctica que llevaría a cabo un docente-investigador carece de sentido o, en el peor de los casos, es funcional al régimen neo-liberal.

Sin embargo, todos estos argumentos sólidos no son razones suficientes para desechar la riqueza con la que cuenta este concepto. Es imprescindible recordar que la noción de docente-investigador surge como una herramienta para promover la democratización de la tarea, la liberación de las prácticas enajenantes, la búsqueda del protagonismo de los maestros en el quehacer educativo y la necesidad de que el docente se constituya en sujeto social. En este marco la figura del docente-investigador no debería ser entendida como pretexto de ajuste neo-liberal sino como una herramienta de lucha contra el neoliberalismo fomentando el pensamiento crítico él junto a sus alumnos.

4.- Las condiciones contextuales impiden el desarrollo de la noción docente-investigador.

Este argumento parte de la opinión de diversos autores como es el caso de (Fernández Rincón,1993),(Espinosa,1988), entre otros, quienes señalan que las propuestas encuadradas en el marco de docentes – investigadores no se pueden desarrollar o se encuentran fuertemente limitadas porque los docentes no cuentan con carga horaria adecuada, bibliotecas actualizadas, ayuda económica e infraestructura que garantice un apoyo efectivo de su tarea, y posibilidades de aplicar los resultados de su investigación. Incluso, los mismos docentes, reconocen que no cuentan con el tiempo suficiente y que además el Estado no aporta los recursos económicos y financieros para realizar investigaciones.

Así mismo (Pérez Juste, 1988) complementa que “la situación económica, la elevada ratio entre horas de dedicación laboral y de enseñanza en el aula, el alto número de alumnos por clase, la falta de estímulo y la carencia de apoyo

institucional a la creación y mantenimiento de equipos estables de profesores – investigadores, son obstáculos a vencer” (Pérez Juste, 1988)

Sin embargo, las condiciones adversas no son motivos suficientes para abjurar contra la propuesta encuadrada en el marco de docente – investigador; así pues los propios docentes no deben renunciar a las posibilidades del cambio por el sólo hecho de que no existan condiciones materiales, económicas y sociales para hacerlo sino que están obligados a promover acciones que tiendan a mejorar sus condiciones laborales.

Para evitar confusiones es importante aclarar que no se está proponiendo la investigación como una obligación más para los docentes sino que por el contrario, se está defendiendo el derecho que poseen los docentes a indagar su práctica mediante un estudio sistemático.

5.- El docente – investigador no puede construir conocimientos válidos porque está implicado con la situación que estudia.

Este argumento se basa en el punto de vista neo-positivista ya que los investigadores inscriptos en esta línea consideran que el docente-investigador no puede construir conocimientos consistentes puesto que ellos son parte de la realidad y su involucramiento con el contexto tiñe y contamina su visión, lo cual para ellos impide generar la distancia suficiente para estudiar justamente la práctica.

Reforzando esta línea de pensamiento, el autor (Apple, citado en Hubbard y Power, 2000), inscripto dentro de esta línea, afirma que los docentes-investigadores son “investigadores imperfectos” por lo tanto evalúa los trabajos efectuados por ellos como defectuosos; ya que según este científico, los “verdaderos investigadores” son observadores objetivos, trabajan rigurosamente y no están implicados personalmente.

Estas objeciones se sostienen en la falta de confianza que tienen los investigadores neo-positivistas en la capacidad y pericia de los docentes para estudiar sistemáticamente y resolver problemas pedagógicos. Dicha desconfianza justifica en el fondo, la idea de que sólo los investigadores educativos profesionales están calificados para construir conocimientos sólidos y solucionar diversos problemas.

6.- El conocimiento producido por los docentes-investigadores queda encarcelado en los ladrillos de las escuelas.

El argumento anterior lo sostienen algunos autores al considerar que las investigaciones efectuadas por los docentes-investigadores, particularmente las llevadas a cabo por los partidarios de la Investigación-Acción, quedan atrapadas en el entorno escolar sin efectuar un salto cualitativo que les permita trascender a otros ámbitos; para esto (Dicker y Teriggi, 1997), afirman que, los docentes reducen la relevancia y utilidad de la investigación pedagógica sólo a los contextos del aula, reforzando la suposición de que tanto la explicación como la solución de los problemas de la práctica se hallan auto-contenidas en el ámbito escolar.

Reforzando aún más esto, los autores mencionan que estos docentes-investigadores piensan que sólo con lo práctico y en la práctica, pueden hallar las verdaderas soluciones a los problemas educativos, desatendiendo la idea de que para lograr abordar profundamente los problemas de enseñanza se necesita también de los saberes producidos por los investigadores profesionales.

Según estos autores, el desafío que tienen los docentes-investigadores es apropiarse críticamente de aquellos conocimientos que ayuden a pensar su práctica y a construir colectivamente un corpus de saber desde el cual, comprender profundamente la realidad educativa. En tal sentido es necesario

que recuperen y re signifiquen aquel lema que recorre las aulas que es: “no hay nada más práctico que una buena teoría.”

7.- Los conocimientos producidos por investigadores profesionales y los producidos por los docentes-investigadores se socializan en circuitos diferentes.

Estos argumentos se generan entre otras razones, porque las producciones de los Investigadores Educativos profesionales se efectúan en función de una lógica y un lenguaje que se distancia de la forma de razonar y de comunicar que usan los maestros, siendo denominado este particular problema como inconmensurabilidad comunicativa.

Esta inconmensurabilidad comunicativa queda reflejada en la forma en que los Investigadores Educativos profesionales dan a conocer las investigaciones que realizan, pues las plasman en informes que se adecuan a un lenguaje entendido solamente por los especialistas; quedando así en que los investigadores solamente producen para otros investigadores, teniendo como consecuencia el que los docentes no puedan aprovechar las producciones, ya que estas no circulan por los ámbitos donde los docentes desarrollan habitualmente sus prácticas y que además están destinadas solamente a especialistas.

Para superar este problema, es necesario generar publicaciones (revistas, cuadernos, cartillas, etc.) que sean verdaderos puntos de encuentro donde se socialicen las producciones tanto de investigadores educativos como de docentes-investigadores. Dichas publicaciones deben apuntar a difundir conocimientos científicamente válidos, pero en un lenguaje accesible al nivel de comprensión de sus destinatarios sin que ello implique distorsionar su sentido, a recuperar las experiencias realizadas por los docentes en sus ámbitos naturales de trabajo y a promover y difundir experiencias coparticipadas.

8.- Los circuitos de la práctica investigativa están separados de los circuitos de la docencia.

Esta es la conclusión a la cual llega (Aguerrondo, 1991); pues para él la práctica de la investigación educativa está completamente separada del circuito de práctica pedagógica, pues según él estas dos prácticas sólo se pueden llevar a cabo en casos puramente individuales, ya que o se es investigador o se ejerce la docencia.

Este argumento puede responder a que los investigadores tienen poco contacto con lo que ocurre cotidianamente en la escuela pues su acercamiento se produce solo para recopilar datos o a lo sumo para transmitir alguna información.

Sin embargo, para que se pueda dar una estrecha relación entre estos dos circuitos se dice que es necesario buscar puntos de encuentro que favorezcan dicho enlace entre ambos circuitos.

Los proyectos de investigación e investigaciones colaborativas llevadas a cabo por docentes e investigadores han sido algunos de los esfuerzos que han tratado de ligar los dos circuitos antes mencionados, pues a través de éstos, se ha intentado modificar la forma tradicional de concebir la investigación educativa pues buscan revertir la relación sujeto – objeto y, pasar a la relación sujeto- sujeto, ya que es en esta donde docentes e investigadores son sujetos constructores de conocimientos.

Conclusiones.

La investigación es fundamental para que un profesional incremente sus conocimientos y le sirvan como base para mejorar los resultados en su vida profesional. Y para reafirmar lo anterior, para Van Dalen y Meyer, La investigación le abrirá un nuevo e interesante mundo en el cual podrá

experimentar un continuo mejoramiento personal y profesional, (Van Dalen y Meyer, 1971) lo cual puede ser una conclusión muy válida.

En segundo lugar, existen diversos tipos de docentes-investigadores que se configuran de acuerdo a la intención del trabajo educativo que efectúan. En este sentido, se distinguieron, por un lado, aquéllos que emplean la investigación para construir conocimientos científicos y, por el otro, aquéllos que usan la investigación para su desarrollo profesional, aclarando que ambos tipos siempre buscan generar acciones destinadas a mejorar la práctica en base a la reflexión.

En tercer lugar, las objeciones efectuadas por diversos autores son imprescindibles y muchas de ellas ciertas, pero aún insuficientes para determinar de manera concluyente la irrelevancia e invalidez de la figura del docente-investigador ya que parten de una visión acotada tanto de la docencia como de la investigación, empobrecen la mirada estableciendo relaciones de jerarquía entre dos conceptos y sólo destacan los aspectos contextuales, desconociendo las razones fundantes que justificaron la emergencia de esta forma de trabajar.

Como corolario de este trabajo es necesario remarcar entonces, que la figura del docente-investigador ha tenido que realizar un aterrizaje forzoso, impulsado por quienes mediante las críticas a los aspectos relativos a su naturaleza lo han intentado derribar en vuelo o por quienes, utilizándolo como un dispositivo para justificar la política Neo-liberal, lo han amarrado a la tierra.

La investigación que realiza un docente-investigador no se considera plenamente una investigación científica, ya que modifica los pasos, y disminuye rigurosidad.

Para llevar a cabo este proceso hay que considerar que pueden existir limitantes o apoyos como son la normatividad, subjetivas e institucionales. Estas condiciones deben ser superadas al darle sentido a la experiencia, es decir que se haga de la labor docente significativa y necesaria; además contar

con el asesor temático y metodológico, y conocimientos sobre metodología de la investigación.

Se puede decir que el propósito fundamental de estas investigaciones de los profesores ya sea en lo institucional, en lo áulico, o en lo comunitario es aportar una base sustantiva de conocimientos sólidos para emitir juicios fundados y tomar decisiones sobre diversos aspectos vinculados a su práctica, en orden de comprender y mejorar el proceso educativo.

Las objeciones efectuadas, son imprescindibles y muchas de ellas ciertas, pero aún insuficientes para determinar de manera concluyente la irrelevancia e invalidez de la figura del docente – investigador, ya que parten de una visión acotada tanto de la docencia como de la investigación, es por ello que existen opiniones a favor y en contra sobre el concepto, características y función de éste, sin embargo, hay posiciones encontradas en cuanto a su posibilidad y pertinencia; rechazos de uno y otro lado; preguntas que quedan sin respuesta o que tiene varias; dificultades prácticas de implementación de ambas funciones en el actual esquema institucional de escuelas y universidades.

Por esto y por muchos otros aspectos más es necesario definir a la práctica docente como una actividad profesional pedagógica e intencionada desarrollada en un espacio colectivo, caracterizado por la interacción, cuyo eje es la investigación y que su intención se oriente hacia la trasmisión, generación, recreación y apropiación de conocimientos, con la intención de que se produzca conocimientos en el área educativa y así pues se conciba a la investigación como un concepto que se constituye en el eje del proceso realizado en dicho espacio y el núcleo a dicho proceso sin que pierda su especificidad, así que los aportes de la investigación enriquecerán la práctica educativa, ya que la aplicabilidad y contrastación hace que la investigación obtenga mayores grados de desarrollo realizándose así una investigación científica.

Para brindar nuevas posibilidades de vuelo que permitan desplegar plenamente este concepto es necesario reflexionar sobre sus condiciones y condicionantes para que, mediante una síntesis dialéctica, se promueva la incorporación de esta noción como un elemento que contribuya al cambio de las prácticas docentes. En tal sentido es imprescindible:

Re-conceptualizar la noción de docente-investigador teniendo en cuenta la necesidad de efectuar nuevas prácticas liberadoras.

Transformar las condiciones de posibilidad bajo las cuales estas nuevas formas de acción puedan llevarse a cabo.

Articular dialécticamente estos dos procesos en un nuevo contexto, que implique la revisión y reflexión de las prácticas educativas.

CAPITULO II. MIRADAS DEL DOCENTE INVESTIGADOR

2.1.- Introducción

La práctica de la educación es uno de los pilares más importante dentro de la sociedad, el docente es el agente principal del cambio sociocultural de cada país.

Un aspecto fundamental que deben tomar en cuenta todos los profesores es que al realizar cotidianamente su práctica educativa de reconocer las distintas problemáticas que ocurren dentro y fuera del aula, es por ello que deben encausarse como docentes investigadores, que desarrollen distintas alternativas de solución, de acuerdo a la problemática educativa; debido a esto han surgido reformas a los programas de formación de profesores en los últimos años, ya que la docencia se ha convertido en una actividad mecánica, estática e improvisada y fría, donde el docente olvida, no le interesa, o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar y construir, forme.

No basta con que el alumno reciba información y acumule teoría, cuando no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor frecuentemente asume el papel protagónico y el alumno el de receptor, desapareciendo así el diálogo en el acto de enseñar y aprender.

La docencia debe despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, para retomar la misión de la docencia en formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer, por lo tanto, como docente-investigador debe tener en cuenta que es un guía, un acompañante para llegar al conocimiento y el aula un espacio de investigación, encuentro, intercambio, discusión y de confrontación de ideas.

La investigación educativa aún no se ha consolidado, por lo que es pertinente continuar con esfuerzos para perfeccionar la formación de investigadores.

Cabe mencionar que el docente debe tener conocimiento de que existen diferentes tipos de investigación para el logro de los propósitos educativos.

Los docentes investigadores como agentes de la acción educativa, han de ser, autónomos, propositivos, reflexivos y colaborativos teniendo presente un actuar analítico y crítico de su práctica, para la toma de decisiones.

2.2.-Antecedentes

En sentido amplio, la figura del docente-investigador puede remontarse a la historia misma del pensamiento occidental. En la antigua Grecia los más importantes filósofos (Sócrates, Platón, Aristóteles, etc.) enseñaban los conocimientos que ellos mismos construían, pero a fines del siglo XIX y principios del siglo XX con Dewey y Tyler, entre otros, se iniciaron en Estados Unidos las primeras experiencias en donde los docentes e investigadores efectuaron trabajos conjuntos con el fin de estudiar; qué acontecía en las escuelas donde desarrollaban sus prácticas

En la década del '40 del siglo pasado la noción de docente-investigador, al asociarse al movimiento de Investigación-Acción, adquiere un cierto reconocimiento en la comunidad educativa. Corey, del Instituto Horace Mann-Lincoln de experimentación escolar (Universidad de Columbia), creó una propuesta de trabajo con el fin de mejorar el sistema curricular de las escuelas y de reducir la brecha entre investigación y práctica desarrollada en el aula. Corey y colaboradores, sostenían que: los maestros tenían que estudiar científicamente sus problemas para orientar, modificar, evaluar y mejorar las acciones desarrolladas en el aula (Olson, 1991).

A mediados de la década del '50, Taba y Noel publicaron el conocido trabajo Action research: A case Study en virtud del cual relataron el camino seguido para resolver problemas educativos de escuelas primarias y secundarias pertenecientes al Condado de Yolo (California). Estos autores buscaron ayudar a los maestros a modificar su actividad práctica en clase, a estudiar sus

problemas y a experimentar nuevos programas (Taba y Noel citado por De Landsheere, 1971).

Según (Bartolomé y Anguera, 1990), las investigaciones de Taba y Noel tienen en común cuatro elementos que las identifican:

- (1) Refieren a problemas que conciernen a los maestros y a los que elaboran el curriculum.
- (2) Requieren la realización de trabajo cooperativo en el que, prácticos y técnicos de investigación deciden conjuntamente qué y cómo estudiar
- (3) Exigen la realización de tareas prácticas no tan complicadas
- (4) Contribuyen simultáneamente a producir evidencias necesarias para contemplar y para resolver problemas prácticos.

A fines del `50 y principios del `60, del siglo pasado el interés por desarrollar experiencias donde los docentes investigaran su práctica se diluyó gradualmente, ya que los esfuerzos realizados por docentes e investigadores no lograron concretar los principios de la Investigación-Acción. Esto se produjo, entre otras razones, porque se generó un alejamiento entre la investigación y la acción, entre la teoría y la práctica (Sanford, 1970) y porque se recibieron fuertes críticas de los investigadores universitarios, quienes sostenían que las producciones de conocimientos efectuadas por docentes eran poco precisas e imposibles de generalizar a poblaciones mayores (Olson, 1991). El abandono progresivo de la noción de docente-investigador y de la Investigación-Acción en el ámbito de la educación favoreció la creciente hegemonización de los modelos de investigación educativa sustentada en una visión Neo-positivista.

Tuvieron que pasar más de 10 años para que en Inglaterra, en la década de `70, emergiera nuevamente la figura del docente-investigador de mano de

Stenhouse: en el CARE¹. En este nuevo contexto se construye una concepción que articula orgánicamente el desarrollo del curriculum, la formación y la profesionalización del maestro. Esta propuesta plantea que los propios practicantes o sujetos partícipes de una problemática concreta, puedan organizarse como colectivo de reflexión- acción-reflexión, para resolver sus problemas cotidianos por su propia cuenta y de manera sistemática (Castañeda Serrano y Pasilla Valdés, 1990). Es decir, que los profesores puedan iniciar y mantener por sí mismos procesos destinados a construir conocimientos que permitan saber con mayor profundidad lo que acontece en el ámbito educativo, aumentando su comprensión sobre su práctica y transformando los problemas que emergen en su vida laboral.

2.3.-Conceptos y mitos de la investigación

Investigación

(Rojas Soriano, 1997) afirma: "La investigación es una búsqueda de conocimientos ordenada, coherente, de reflexión analítica y confrontación continua de los datos empíricos y el pensamiento abstracto cuyo producto (conceptos, hipótesis, leyes, teorías), debe ser sancionado por la experiencia y la realidad concreta..." , a fin de explicar los fenómenos de la naturaleza".

Investigar supone aplicar la inteligencia a la exacta comprensión de la realidad objetiva, a fin de dominarla. Sólo al captar la esencia de las cosas, y confrontarla con la realidad, se cumple la labor del investigador. La consecuencia de tal proceso incrementará los conocimientos científicos.

Según (Kerlinger, 1993): "La investigación científica es sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las relaciones supuestas entre fenómenos naturales [...]: sistemática y controlada para tener confianza

¹ Centre for Applied Research in Education

crítica en los resultados [...]; empírica, al depositar su confianza en una prueba ajena a él".

Mitos

De acuerdo a (Sampieri, 2007) existen dos mitos en la investigación:

Primer mito: La investigación es sumamente complicada y difícil, ya que se concibe que es exclusivamente para personas de edad avanzada, con pipa, lentes, barba y pelo canoso, además de desalineado; propio de mentes privilegiadas; incluso un asunto de genios.

Segundo mito: La investigación no está vinculada al mundo cotidiano, a la realidad. Hay investigadores que piensan que la investigación científica no tiene nada que ver con la realidad cotidiana y que sólo se acostumbra en centros especializados y con nombres largos y complicados.

2.4.-Tipos de investigación que realiza un docente

Los docentes han realizado investigaciones de diferentes formas, considerando a (Conchran, Smith y Lytle, 2002) estudiaron dos tipologías de investigación, clasificándolas en dos categorías: la investigación empírica y la investigación conceptual, estas dos investigaciones encierran otros tipos de trabajo; un docente puede hacer uso de ellas al emprender una investigación.

a.-Investigación Empírica

Las investigaciones empíricas requieren tiempo y dinero, es decir, unos medios muy limitados, de los que es necesario conseguir que su eficacia y utilización sea planificada y controlada. La planificación y la supervisión del cumplimiento de los planes son, pues, indispensables para conseguir una buena investigación. De acuerdo a (Klaus, 2003) la investigación empírica "consiste en estudios que implican un proceso de recolección, análisis e interpretación de

datos extraídos del aula o la escuela donde el docente desarrolla su práctica educativa”.

El docente debe definir un asunto en especial para investigarlo ya sea de su aula o de su institución con la mera intención de apoyar en mejoras de dicha problemática.

Para (Ceballos, 1996) la investigación empírica consiste en estudios que implican un proceso de recolección, análisis e interpretación de datos extraídos del aula o la escuela donde el docente desarrolla su práctica educativa. Se consideran tres tipos de trabajos mencionados a continuación:

1) Los Diarios: se considera que la práctica áulica de un determinado tiempo implica registros de observaciones, análisis de experiencias, reflexiones e interpretaciones sobre la práctica educativa. Estos diarios deben tener una información real por ello el registro diario, para no ir obviando detalles de la investigación.

2) Las investigaciones orales: como su nombre lo dice se refiere a la cuestión verbal relacionándolas con la práctica del contexto del aula. Por lo que se realizan análisis e interpretaciones colaborativas y exploraciones de las relaciones entre el caos y la teoría. Por eso es importante que se cuente con más personas que apoyen dicha investigación en el sentido de poder realizar comentarios pertinentes.

3) Los estudios en el aula y el centro: considera cuestiones relacionadas a la práctica basándose en observaciones, entrevistas y análisis de documentos, estos estudios implican el planteamiento o generación de preguntas y trabajo individual o colectivo. Aún siendo una investigación empírica debe cubrir determinados aspectos para ser viables y de utilidad. Para llevar a cabo una investigación de este tipo siempre será de importancia el empleo de ciertas técnicas que apoyen a la extracción de datos.

B.-Investigación Conceptual

La investigación conceptual se refiere a los trabajos teóricos considerando los procesos educativos o bien cuestiones relacionadas a la labor docente. Aquí se incluye un sólo tipo.

1) Los Ensayos: consideran las características, las vivencias en torno al aula, al docente y espacio. La realización de recogida de datos y reflexiones sobre los trabajos de los alumnos y profesores en el aula y/o textos publicados.

2) Tanto las investigaciones empíricas como conceptuales tienden a ser “flexibles” y además no pierden su objetividad, siempre está presente “la precisión”, el docente-investigador la puede emplear ya sea para un contexto áulico o en toda la institución.

2.5.-Modelos de docente – investigador

Pese a que todos los modelos de docentes-investigadores emplean la investigación como un medio para conocer con mayor profundidad la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización desarrollada en su aula o en la institución educativa y, en base a ello, mejorar su desarrollo profesional, la noción de docente-investigador no se ha cristalizado en una definición única que pueda aplicarse independientemente en cualquier lugar; de hecho, se ha ido enriqueciendo conforme a la historia de la relación entre la docencia y la investigación construidas en distintos contextos sociales e históricos.

Habida cuenta de esta situación, en este punto se expondrán las diversas modalidades que se fueron desarrollando tanto en el primer mundo como en Latinoamérica.

Dichas modalidades no son incompatibles entre sí y de hecho se entrecruzan permanentemente como se verá más adelante.

A continuación se describirán los aspectos relevantes del docente como investigador autónomo, como sujeto reflexivo y, finalmente, como integrante de un equipo de investigación

2.5.1 Docente Investigador Autónomo

(Hopkins,1989), da diferentes denominaciones al profesor como investigador, lo identifica como ese agente principal del proceso donde se construye el conocimiento lo cual es a través de la investigación. Él propone cinco criterios para comprender las investigaciones realizadas por los docentes y son:

La función principal del profesor es la de enseñar y ningún método de investigación debe interferir en la tarea que realiza.

El método para la recopilación de datos no debe ocupar al profesor un tiempo excesivo.

La metodología empleada debe ser lo bastante fidedigna como para que los profesores formulen hipótesis y desarrollen estrategias aplicables al aula.

El problema debe ser atractivo para el profesor.

Los profesores deben de prestar atención a los aspectos éticos.

De acuerdo a (Hopkins, 1989), desde esta perspectiva, la autonomía es el núcleo impulsor del trabajo hecho por el docente-Investigador, en tal sentido el docente autónomo, debe ser capaz de adoptar decisiones fundadas en juicios independientes que le permitan actuar sobre cambiantes situaciones problemáticas de la realidad en que vive.

La autonomía debe ser entendida como la ejecución de acciones variadas para resolver situaciones de cualquier índole manifestando su iniciativa pero sobretodo un pensamiento crítico aplicado.

El docente autónomo debe revisar su actuar mediante un análisis y auto cuestionamiento que le permita hacer uso de la investigación.

(Stenhouse, 1991), considera que los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No es necesario que se les indique lo que tienen que hacer, sin embargo el docente autónomo debe tener un juicio propio que le permita valorar las ideas y hacerlas suyas para mejorar su práctica docente.

El docente investigador debe poner en tela de juicio la enseñanza que imparte, estudiar y analizar sistemáticamente su modo de enseñar, cuestionar y construir un marco conceptual que le dé sentido a su práctica.

Por último, es necesario hacer algunas advertencias en torno a las producciones de conocimientos encuadradas en este marco. El punto más fuerte de estas investigaciones es su capacidad para partir de cuestiones que emergen de los contextos educativos reales y concretos. Los docentes-investigadores son los sujetos que están en mejores condiciones para captar las visiones y preocupaciones de los diversos actores educativos, porque ellos conocen el lugar, ubican las coordenadas que permiten precisar los problemas, saben la historia de la escuela y reconocen el sentido que los sujetos atribuyen a sus contextos particulares.

Ahora bien, también es necesario destacar que la pertenencia a un lugar es una condición necesaria para elaborar saberes situacionales, pero no es suficiente para crear conocimientos sólidos, para ello, es necesario que los docentes cambien sus representaciones acerca de lo que deben hacer y profundicen su formación sobre todo lo que implica construir conocimiento sobre la base de la investigación educativa.

2.5.2 El docente como integrante de un equipo de investigación

Según (Mercer, 1997), en este modelo los maestros-investigadores e investigadores profesionales conforman un equipo de trabajo donde de forma conjunta planifican, desarrollan y analizan la investigación que realizan para resolver los problemas prácticos de su escuela.

Cabe mencionar que este tipo de trabajo apoya al investigador autónomo puesto que favorece la integración de conocimientos considerando esta como una ventaja donde se atiende también a las experiencias, a la vez permite la comunicación mediante la cual se aprende unos con otros al intercambiar puntos de vista. Esto no es suficiente para hacer transformaciones en el área educativa pero si para realizar un trabajo colectivo.

En el trabajo de equipo de investigación es importante la colaboración y se convierte en el núcleo impulsor de la construcción de conocimientos mejorando la enseñanza lo que significa que los equipos de docentes-investigadores e investigadores profesionales puedan tomar decisiones democráticas y actuar colectivamente.

Al realizar trabajos de equipo estos son de carácter colectivo donde todos deben asumir responsabilidades y decisiones, cada miembro debe estar dispuesto al trabajo colectivo, en donde esta presente la comunicación y diálogo entre los miembros de equipo que los conduzca a una tarea colectiva.

Varios autores denominan un modelo de investigación basado en la cooperación considerándola a la vez como “colaborativa”, “cooperativa” e “interactiva”.

Tanto Oja y Pine (citados por Bartolomé y Anguera, 1990) dan muestra de criterios que identifican la investigación cooperativa y son los siguientes:

Los problemas de investigación son definidos mutuamente por prácticos e investigadores

El universitario y el profesor colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas prácticos.

Los resultados de las investigaciones son utilizados en la solución de los problemas.

Los prácticos desarrollan competencias investigativas y los investigadores se reeducan a sí mismos con la utilización de metodología de investigación naturista y de estudio de campo.

Los prácticos, como resultado de la experiencia, son capaces de resolver sus propios problemas y renovarse profesionalmente.

Los prácticos y los investigadores son co-autores de los informes de investigación producidos.

Cuando ya se realizó una investigación según (Hernández, 1997), el proceso aún no termina, es importante comunicar los resultados obtenidos, estos deben ser definidos con claridad de acuerdo a las características de los usuarios o receptores. Es una gran responsabilidad iniciar una experiencia de investigación de trabajo en equipo.

El modelo de docente-investigador colaborativo cuenta con las virtudes propias de los trabajos efectuados por los maestros investigadores autónomos, ya que incluye la mirada de los docentes, pero además, garantiza el rigor metodológico que exige la comunidad de investigadores profesionales, de este modo, resuelve las críticas efectuadas tanto a los maestros-investigadores como a los investigadores profesionales. Ahora bien, el límite natural con que cuenta esta perspectiva estriba en las restringidas posibilidades de masificación ya que existen pocos grupos de investigadores profesionales y docentes dispuestos a iniciar una experiencia de esta naturaleza, con todo lo que ello implica.

2.5.3 Docente como profesional reflexivo

La palabra reflexión no es un término nuevo en los trabajos de Dewey, él hace referencia a un pensamiento reflexivo para mejorar, pero en los '60 del siglo pasado esta palabra se le destaca a partir de trabajos realizados por académicos.

Dewey un pionero en la enseñanza reflexiva.

John Dewey hace referencia a la teoría-práctica, él sostenía que existiendo una reflexión podía darse el cambio sobre todo en la práctica educativa. Para él, tener un acto reflexivo implica una práctica diferente, no repetida, lo cual requiere la acción educativa, donde todo acto ha de ser reflexionado: por qué, cómo y para qué se realiza y no actuar impulsivamente. Cabe señalar que cuando una situación ya no es funcional es preciso investigar su origen para hacer cambios, por ello la importancia de la investigación.

Para este autor la acción reflexiva, concierne una manera de ser y de actuar, donde se debe ver como un examen activo sobre los conocimientos, la acción reflexión promueve preguntas abiertas y profundas que conducen a pensar el sentido de la práctica educativa, identificar su estructura, buscar causas y consecuencias, argumentar, etc., los profesores deben dar respuesta a la problemática presentada.

La reflexión en las personas no es fácil de desarrollarla se requiere de grandes esfuerzos para llegar a un pensamiento de acción reflexiva.

La acción reflexiva implica intuición, emoción y pasión, para esta acción los sujetos deben contar con conocimientos, experiencias, reconocer sus limitantes para tener acercamientos de lo que encierra la reflexión, a partir de las actitudes básicas según (Dewey, 1989).

a) La apertura intelectual. Es poder escuchar con atención a otras personas manteniendo la atención para poder reconocer errores y cuestionarse abiertamente.

b) La responsabilidad. Dar una revisada a los actos y consecuencias obtenidas. Por ello todo profesor con responsabilidad cuestiona su práctica parte de ahí para trascender a mejorar lo que realiza.

De acuerdo a (Zeichner, 1993), la actitud de responsabilidad obedece a tres consecuencias que deben considerarse:

Personales: Los efectos del propio docente sobre los autoconceptos de los alumnos.

Academias: Los efectos de la propia actividad del docente sobre el desarrollo intelectual de sus alumnos

Sociales y políticas: Los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos.

c.-La actitud de entusiasmo y sinceridad. Es un deseo de continuar en ese camino de seguir pensando de forma reflexiva lo cual conduce al cambio y vencer temores. A través de estas tres actitudes podemos encontrar el análisis y la reflexión que realizan los educadores en la mejora de su práctica porque no solo se debe considerar dar conocimientos teóricos sino lograr una reflexión sobre su práctica.

Schön y la consolidación de los profesionales reflexivos.

Este autor realizó un estudio del tema. Para él la reflexión es una categoría compleja y considera tres niveles importantes:

a) El conocimiento en la acción.

b) La reflexión en la acción.

c) La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión.

Se consideran de la siguiente manera.

a) El conocimiento en la acción. De acuerdo con (González, 1995), es un saber de primer orden que corresponde al “saber hacer” y sostiene que este tipo de conocimiento se compone de acciones, recuerdos y juicios que se llevan a cabo en todo momento, es decir a partir de las acciones se van construyendo los conocimientos y las experiencias que se deben de reflexionar.

b) La reflexión en la acción. Se refiere a lo importante que es reflexionar lo que hacemos, se piensa y aun al hacerlo se vuelve a pensar en lo que se hizo esto permite llegar a la “meta-cognición” que es el “saber haciendo” según (González,1995), la reflexión en la acción establece el diálogo con la situación problemática al tener intercambios de ideas, es un proceso vivo de intercambio que mediante la interacción se pueden conocer las acciones realizadas sobre la problemática, su ubicación está en un plano para reflexionar y dar soluciones reflexivas.

Freire aporta un ejemplo sencillo y profundo en donde queda claro cómo un docente debe estar pensando (reflexión) sobre lo que está aconteciendo en el momento mismo en que está dando clases (acción).

“El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente de los libros, aprende leyendo a las personas como si fueran un texto. Mientras yo les hablo, yo como docente, tengo que desarrollar en mí, la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento de sus cuerpos, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso. En cierto

sentido, ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo”² (Freire, 2003).

c) La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión. Se menciona que todo actuar debe considerar el análisis del trabajo y realizar una verdadera evaluación.

Cabe destacar que el profesional-reflexivo piensa antes de, a la hora de hacer y después de.

Para (Schön, 1983), “el proceso de reflexión en la acción es el que transforma al profesional en un investigador en el contexto de la práctica educativa. Vivir y ver las problemáticas y de esta forma cambiar al encontrar soluciones”. Desde la óptica de este autor, la investigación no mantiene separados los medios y los fines, sino que los define interactivamente conforme va enmarcando la situación problemática (Schön, 1983).

Asimismo, el proceso reflexivo está destinado esencialmente a transformar la situación en orden a mejorarla, pero ello no se puede lograr sin obtener una mejor comprensión de la situación estudiada; en tal sentido, no existe una separación entre pensar y hacer, en tanto que el docente debería entender la situación intentando cambiarla.

(Zeichner, 1993) y (Contreras, 1997), entre otros, han señalado que la noción de reflexión está sufriendo un proceso de desnaturalización como producto del uso indiscriminado que se hace de este concepto. Como resultado de ello modifican su sentido original conforme a los marcos conceptuales en donde se inscriban.

Así, la perspectiva tecnocrática usa la reflexión como una herramienta para evaluar en qué medida las acciones que realizan los docentes se acercan a los fines que se propusieron. Subyace en esta mirada una racionalidad medio-fines,

² las negritas son mías

en la cual sólo importa discutir la relación costo-beneficio. Por su parte el punto de vista interpretativo considera a la reflexión como una herramienta para comprender los significados que construyen los docentes cuando realizan prácticas de enseñanza; y los críticos reconocen que la reflexión no sólo implica interpretación de los significados de las acciones efectuadas por los docentes, sino también la modificación de los niveles de conciencia y la realización de acciones que permitan el cambio social y educativo. La reflexión crítica, como indica (Tellez,1990), supone la transformación del conocimiento ingenuo -por el que el sujeto asimila y se identifica con el conocimiento dado (conciencia inmediata)- en conocimiento reflexivo, conciencia y auto-conciencia crítica- que hace posible comprender el por qué, el para qué y el cómo se asume el conocimiento de otros y construye el propio.

Más allá de las desnaturalizaciones, se puede advertir que en los planteamientos de Dewey y Schön, el docente debe ser un profesional que reflexiona sobre lo que hace, porque ello le permite un retorno sobre su actividad docente, identificando sus problemas e interviniendo en las diversas situaciones mediante metodologías apropiadas. Así la reflexión se convierte en una fuente inagotable de cambio porque amplía los niveles de comprensión de la acción educativa, mediante el análisis de las dificultades, el empleo flexible del conocimiento y la búsqueda de nuevas soluciones alternativas a los problemas de la práctica. Es un medio que le permite analizar su práctica y aportar elementos para lograr su mejora.

En suma, haciendo una mirada retrospectiva en torno a los conceptos y modelos de trabajo descritos, se puede apreciar que cada uno de ellos ha focalizado su desarrollo conceptual y práctico en algún aspecto en particular: la autonomía, la colaboración o la reflexión, sin embargo, ello no implica que sean propuestas incompatibles entre sí; de hecho, estos elementos están perfilados y contenidos en cada una de las propuestas porque todos estos modelos pretenden contar con docentes que tengan una actitud curiosa que los impulse a estudiar sus clases, que sean capaces de identificar sus problemas más

significativos, que traten de buscar el diálogo con los colegas y con expertos, que intenten analizar los datos que les proporciona el trabajo diario a la luz de un nuevo entendimiento, y que además, puedan emplear diversas estrategias meta-cognitivas que les permitan conocer, evaluar y cuestionar lo que hacen así como también el sustrato ideológico, político y pedagógico que sostiene sus prácticas.

-Desde esta perspectiva el maestro investigador debe reivindicar el derecho y la obligación profesional a ser él mismo el constructor de su propio conocimiento y tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula (Latorre y González, 1992).

El análisis de estos modelos hace evidente que la formación de profesores como investigadores de su propia acción es un problema polémico. En los años noventa se han hecho explícitas las preocupaciones sobre la preparación del maestro investigador. En los trabajos analizados quedan claro tres aristas:

La elaboración de estrategias que le permitan al docente investigador adquirir las habilidades necesarias.

El perfeccionamiento de la formación permanente de los docentes.

Los cursos de superación y capacitación en la práctica del maestro investigador.

2.6.-Modelos de docentes-investigadores latino-americanos.

A mediados de la década del `70, a partir de la difusión de los trabajos de Stenhouse, la noción de maestro-investigador empezó a tener relevancia en el campo educativo; no obstante ello, en Latinoamérica entre las décadas del `50 y `60, ya existían algunas experiencias aisladas que podrían servir de antecedentes de este tipo de prácticas. Esas experiencias entendían que el docente debía convertirse en un agente de cambio social capaz de, a través de

la investigación permanente en su realidad con un sentido crítico, crear la autoconciencia, la concientización colectiva y las condiciones subjetivas para la transformación social (Ramírez, 1995).

Así, en la década del `50, el venezolano Luis Beltrán Prieto planteaba que el maestro fuera un auténtico líder que vinculara la escuela con la comunidad, y en ese marco proponía investigar las características del entorno inmediato empleando técnicas de investigación apropiadas. En los años `60, Luis Bigott, también venezolano, señalaba la necesidad de que el maestro, con una visión crítica, analítica y participativa, se integrara al contexto social y pusiera sus dotes de trabajador intelectual al servicio de los oprimidos (López Balboa y otros, 2004).

A fines de la década del `60 y principios del `70, Paulo Freire efectuaba en Brasil algunas conceptualizaciones acerca de la Educación Liberadora, y Fals Borda en Colombia desarrollaba diversas experiencias en torno a la Investigación- Acción Participativa. Las contribuciones de estos autores generaron un vuelco teórico- metodológico radical porque proporcionaron un marco de referencia global y coherente para comprender las prácticas educativas llevadas a cabo con sectores populares y para poner en marcha prácticas transformadoras de la realidad.

Freire, Fals Borda y otros pensadores radicales denunciaban el carácter reproductor de las escuelas y para contrarrestar dicho efecto, proponían que el docente se convirtiera en un sujeto crítico empleando a la investigación participativa como una estrategia para conocer y resolver los problemas de la comunidad (López Balboa y otros, 2004).

Más allá de estas experiencias de suma importancia, es necesario señalar que, en Latinoamérica, las producciones de mayor trascendencia en torno a la noción de docente-investigador datan de la década del 80. Las dictaduras militares latinoamericanas acontecidas durante la década del `70,

particularmente en el cono sur, prohibieron y persiguieron los trabajos de investigación desarrollados a partir de las perspectivas críticas. Con la apertura democrática en la década del `80, resurge el interés por el protagonismo de los actores educativos, por lo cual la idea del docente-investigador cobra especial relevancia debido a la profundización de los procesos democráticos que conlleva esta modalidad de trabajo.

En este apartado se expondrán sumariamente aquellas propuestas de docente-investigador construidas desde el modo de ver y hacer educación en Latinoamérica. Dichas propuestas se han caracterizado por hundir sus raíces en la realidad histórica, social y política, realidad teñida por desigualdades y exclusión social. Es por ello que la tarea del intelectual latinoamericano, en este caso de los docentes-investigadores, está aferrada a las luchas cotidianas. Dejarse atravesar por las condiciones y condicionantes propios y de otros, vivenciar el contexto, protagonizar el cambio, reconocerse como hacedor de la historia y como sujeto histórico, cotidianizar la transformación y transformar lo cotidiano, aprender lo humano indagándolo y humanizar lo aprendido divulgándolo, identificar en el otro la propia realidad y compartirla. Todas estas acciones son los aspectos comunes que caracterizan la praxis de los docentes-investigadores.

Los autores latino-americanos cuyas producciones se basan en torno a la figura de los docentes-investigadores como apasionados son: Freire (docente como investigador de los temas culturales), Barabtarlo y Theesz (docente como investigador participativo) y Rojas Soriano (docente como investigador dialéctico).

a.-Los docentes como investigadores de temas culturales

Paulo Freire, el gran pedagogo brasileño, propuso una teoría educativa que buscaba intencionalmente la humanización mediante la toma de conciencia de la realidad. Para este pensador, educar es formar una actitud crítica que

permita a los sujetos tomar conciencia de la situación de opresión, comprender las causas que la generan y desarrollar acciones que apunten a transformarla.

Freire propuso, en la década del 60, un método educativo para trabajar con adultos de sectores populares. A continuación se describen sumariamente los pasos de dicho método, siguiendo el desarrollo efectuado por el mismo (Freire, 1985).

Fase I. La investigación temática. En este momento el educador (docente investigador de los temas culturales conforme a como se lo denomina en este trabajo) indaga el universo vocabular, las palabras y los temas centrales que caracterizan la vida cotidiana de los sectores populares y la sociedad en la que viven.

Fase II. La tematización. En esta instancia el educador y el educando codifican y decodifican esos temas, ambos buscan su significado social, tomando conciencia del mundo vivido. Así, se descubren nuevos temas generadores relacionados con los que fueron inicialmente contruidos.

Fase III. La problematización. En esta etapa se busca sustituir la visión mágica de los sujetos por una visión crítica que permita la transformación del contexto vivido. En este tránsito de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, se regresa a la realidad problematizándola. Así se descubren límites y posibilidades existenciales concretas captadas en la primera etapa. El objetivo final del método es lograr la concientización del sujeto y transformación del mundo.

En lo relativo a la temática del docente-investigador, Freire en sus primeros escritos (Pedagogía como práctica de la Libertad y Pedagogía del Oprimido) no alude explícitamente a este concepto, pero como puede verse la noción está presente puesto que la base de esta propuesta está sostenida en el trabajo de indagación que tiene que hacer el educador con los educandos sobre las temáticas que a los sujetos populares les preocupan y luego devolverlas como

problemáticas que permitan su análisis crítico. Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo fenómeno (Freire, 1985).

En los trabajos posteriores, cuando la temática del docente-investigador ya está instalada en el campo educativo, Freire expone su posición al respecto diciendo: hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agrega a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor como investigador (Freire, 1977).

Para este autor no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro (Freire, 1977). Para él, la investigación efectuada por el profesor no es un atributo que se agrega aditivamente a la enseñanza, sino que es parte de la naturaleza de la práctica docente y es por ello que los invita a que se asuman como investigadores.

Resulta ilustrativo citar dos párrafos aportados por Freire donde pone de manifiesto la intrínseca relación entre educación e investigación:

La investigación se hará más pedagógica cuanto más crítica, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad (Freire, 1985).

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.

Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (Freire, 1977).

b).-Los docentes como investigadores participativos.

La Investigación Participativa es una metodología que permite desarrollar en los investigadores un análisis participativo, donde los actores se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio, en la detección de problemas y necesidades y en la elaboración de propuestas y soluciones.

Según (Yuni y Urbano, 1999), las investigaciones participativas, son aquellas donde un “grupo de docentes se implican en la investigación desde el principio hasta el final, desde la determinación del objeto (...) hasta la elaboración del informe final”. Buscando en todo momento la construcción del pensamiento crítico y reflexivo de los maestros y la transformación de su práctica educativa.

La investigación y la participación forman un mismo proceso de producción de conocimientos que son útiles y se convierten en el motor que impulsa el trabajo de los educadores.

En este modelo, la investigación y la participación son momentos de un mismo proceso de producción de conocimientos (Sirvent, 1993) y se convierten en el motor que impulsa el trabajo de los educadores. Un ejemplo interesante en esta línea de pensamiento son los trabajos efectuados por (Barabtarlo, 1983) y (Theesz, s/f). Estas dos investigadoras, parten de considerar que en los países latinoamericanos se han importado modelos de conocimientos y de aprendizajes gestados en los países desarrollados y ello trajo como consecuencia, por un lado, la inserción de planes y programas educativos ajenos a los rasgos culturales y a la dinámica de los países dependientes y, por el otro, la transmisión de contenidos que legitiman los valores de la ideología de los sectores dominantes de la sociedad.

Estas autoras, inscriptas en una pedagogía latino-americana, elaboran en la década del 80 un modelo de formación docente que pretende reducir tanto los efectos de la reproducción del sistema capitalista como las condiciones de

opresión que generaban en los países hegemónicos (Barabtarlo y Theesz, 1983).

I. Formación del equipo de investigación. Auto-capacitación para integrar diferentes percepciones, experiencias y orientaciones teóricas, tiene como objetivo lograr que los investigadores adquieran conocimientos y habilidades en el uso de conceptos teórico- metodológico y el manejo del método e instrumentos técnicos de la investigación - acción.

II. Elaboración del marco teórico. (Paradigma), investigación documental y sistematización de la información. Su objetivo es lograr una coherencia interna en el grupo, en cuanto al encuadre teórico a utilizarse en la En seguida se mencionan los grandes lineamientos del modelo:

orientación de la investigación articulando las informaciones con los conceptos básicos de la teoría social.

III. Selección del área específica a investigar (planteamiento del problema), recolección de información y reconocimiento del área a investigar su objetivo es delimitar un área estratégica de mayor importancia para los procesos de cambio estructural que permitirá irradiar la acción educativa.

IV. Investigación de la problemática. A través de contacto con grupos claves, participación con la población y selección de grupos estratégicos para la investigación – acción. El objetivo es lograr con los grupos estratégicos un primer acercamiento a la problemática

V. Confrontación de los elementos de información con el marco teórico sobre la educación (Proceso enseñanza-aprendizaje) cuyo propósito es lograr una mayor concreción de la teoría (teorización), buscar una mayor explicación y comprensión de los procesos educativos identificando los elementos que los componen y las relaciones entre ellos así como su dinámica histórica.

VI Elaboración del programa pedagógico. (Se retoma la formación en didáctica), círculos de estudio, el objetivo principal es elevar el nivel de conciencia del grupo hacia un máximo posible acerca de la problemática.

VII. Irradiación de la acción educativa. Tiene como objetivo la difusión en la población de la problemática y los proyectos tentativos formulados en los círculos de estudio.

VIII. Elaboración de los proyectos y sus requerimientos. El objetivo es precisar los requerimientos de los proyectos de acción, de sus programas pedagógicos y los recursos humanos y materiales posibles.

Este modelo aporta elementos metodológicos que permiten la formación del docente como investigador participativo. Según estas autoras, un docente-investigador es un docente que tiene plena conciencia del momento histórico que está viviendo, que es capaz de reconocer, a partir del proceso de investigación de su propia práctica los fundamentos ideológicos de la misma, y que, a partir de este reconocimiento, puede proponer alternativas para la transformación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje y del vínculo docente-alumno (Barabtarlo y Theesz, 1983).

La investigación participativa constituye la estrategia privilegiada para la formación de este nuevo docente latino-americano puesto que permite establecer el vínculo entre investigación y docencia, favorece el análisis de problemas y situaciones educativas concretas y ayuda a la construcción de conocimientos provisorios sobre las características cambiantes de las necesidades genuinas de los sujetos (Barabtarlo y Theesz , 1983).

c).- Los docentes como investigadores dialécticos

(Rojas Soriano, 1997), en la década de los 90's, se inspiró en la frase "todos los hombres son intelectuales", afirma que mediante la investigación, todo individuo puede construir nuevos conocimientos que le permitan transformar su realidad, la

práctica docente puede ser alentada por la investigación y a la vez mejorar la labor docente.

Considera que todo docente investigador involucrado en la pedagogía crítica debe asumir una actitud comprometida que lo induzca a:

Construir conocimientos científicos en beneficio de la sociedad

Descubrir verdades que no convengan a los intereses de los grupos dominantes.

Planear acciones que rompan con esquemas tradicionales impuestos por el poder burocrático de las instituciones, construyendo un poder académico para enfrentarlo.

Tomar conciencia de la realidad histórica para desarrollar acciones transformadoras.

Para Rojas Soriano, la inclusión de la investigación en el proceso educativo es un acto que debe contribuir a desechar el conformismo de docentes y alumnos, permitiendo construir prácticas liberadoras haciendo de la escuela un espacio para la reflexión, la crítica y la formulación de propuestas que mejoren el medio educativo. Con esto se logrará aportar elementos importantes para formar sujetos críticos conscientes de la realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento mediante la participación en procesos de investigación científica.

Las contribuciones efectuadas por(Freire, 1977), (Barabtarlo y Theesz, 1983) y (Rojas Soriano, 1997) constituyen un nutriente fundamental para pensar la práctica de los docentes, en la medida que esta propuesta promueve la construcción tanto de conocimientos como la realización de prácticas educativas liberadoras y comprometidas con el cambio social. En este contexto teórico, la escuela debería convertirse en un espacio para la reflexión crítica y la formulación de propuestas que contribuyan a transformar el medio educativo y

social, y el docente debería convertirse en un docente-investigador que deleve el carácter hegemónico y dominante de las políticas que se imponen, desnudando las condiciones sociales, económicas e ideológicas que afectan su trabajo, tomando plena conciencia del momento histórico que vive y contribuyendo a la modificación de la realidad opresora.

La adopción de los postulados de esta perspectiva posibilita contar con docentes activos y críticos frente a su propia docencia y a la realidad social. Esta dialéctica promueve trabajadores educativos capaces de integrar la reflexión teórica con la práctica cotidiana, confluyendo en una praxis educativa cuestionadora y constructora de acciones liberadoras. Esta actitud incluye la humildad ante el saber, que no implica sumisión, sino la valentía de reconocerse como sujeto histórico con errores, pero capaz de modificar en forma continua lo cotidiano. Toda investigación realizada por docentes incrementa y enriquece los planteamientos teóricos, metodológicos y didácticos; si se somete a consideración de los alumnos se evita una educación mecánica y rutinaria, evitando así despertar la crítica o la polémica. De esta manera se contribuye a que el profesor sea objetivo y creativo al preparar sus clases y que la relación entre profesor - alumno sea más dinámica y crítica puesto que la indagación abre espacios de superación conjunta animando a los docentes a efectuar actividades desafiantes, cuestionadoras y trascendentes.

2.7.-Docentes- investigadores latinoamericanos con aportes del “primer mundo”

Los docentes investigadores desarrollaron dos propuestas en las que combinan aportes de autores latinoamericanos con aportaciones realizadas en el “primer mundo”:

Los docentes investigadores pedagógicos

(Gómez, 2003-2007), en la década de los 90 y 2000 fue creador de un modelo particular de investigación-acción que denomina el prototipo de investigación-acción pedagógica.

El propósito central de la propuesta es probar la efectividad de la investigación-acción desarrollada por docentes para ser aplicada a la problemática pedagógica, además, cumple con tres fases de la investigación-acción:

Reflexión sobre un área problemática.

Planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática.

Evaluación de resultados para emprender un segundo ciclo.

El maestro- investigador participa desde la formulación, desarrollo y evaluación del proyecto a partir de su práctica.

(Gómez, 2003-2005), propone tres momentos: construcción, reconstrucción y evaluación aunque en el 2007 agrega otras que la completan:

La formulación conceptual del macroproyecto se incluye la naturaleza de la investigación- acción educativa desde sus raíces e intencionalidad.

Construcción de problemas de investigación partiendo de la reflexión de la práctica y los problemas que implica.

Instrumentación o delimitación de técnicas se capturan datos, los diarios de campo, entrevistas, observaciones y grupos focales.

Deconstrucción de la práctica mediante la descripción retrospectiva introspectiva y observacional como propósito central.

Sistematización de datos a partir de tres fases lectura descriptiva, categorización e interpretación-teorización.

Reconstrucción de la práctica por medio de la selección de estrategias alternativas.

Experimentación de la práctica reconstruida durante un tiempo prudente para el logro de resultados.

Discusión de resultados utilizando indicadores para especificar la efectividad de la nueva práctica.

Esta propuesta combina las ideas de Gómez Restrepo con el método social antropológico y algunos conceptos de los intelectuales del “primer mundo”.

El registro y análisis de los acontecimientos del aula, por medio de la acción y conversación reflexiva con la situación problemática propuesta por (Schön, 1983), los docentes pasan del conocimiento práctico al crítico y teórico a través del diálogo y la interacción con la comunidad educativa, aportando al conocimiento pedagógico un enfoque más social.

(Gómez, 2003), se aleja de los modelos latinoamericanos radicales por la investigación-acción.

Propone realizar investigaciones individuales sin la participación de todo el grupo escolar, únicamente con maestros investigadores sobre proyectos diferentes. Los colegas podrán validar el trabajo de cada investigador.

El objetivo es la práctica pedagógica, sin pretender incidir en el cambio social ni político del contexto.

Los docentes-investigadores en escena institucional

El CEIP (Centro de Estudio e Investigación Pedagógica de Colombia) crea el modelo de investigación como práctica pedagógica a partir de la experiencia de los docentes-investigadores en la institución.

(Romero, 1999), definió al modelo de investigación como práctica pedagógica, una forma de indagación auto-reflexiva de todos los integrantes de la comunidad educativa, acerca de los procesos formativos con el fin de mejorar la

racionalidad y la justicia de sus prácticas, se desarrolla una formación profesional del docente, apoyada de conocimientos científico y cultural acumulados en la historia de la humanidad y de la profesión docente.

(Buitrago, 1999), afirma con este modelo que la práctica pedagógica es articulada con las necesidades del contexto social y los planteamientos filosóficos de la institución a través de la indagación reflexiva sobre la realidad del contexto escolar creando una identidad, sentido de pertenencia y lealtad.

El docente como investigador de la institución participará en los procesos que fortalezcan la tolerancia, la autonomía y la solidaridad. Menciona algunas características del docente investigador:

El docente debe enseñar desde la duda, es decir; lo que no se sabe.

Poseer una actitud hermenéutica, aclarando lo que es opaco y oscuro.

Asumir una actitud dialéctica, mediante la búsqueda y cambio metódico de perspectiva para alcanzar la superación.

La investigación es la condición necesaria para la formación de un docente autónomo ya que posibilita construir una visión pedagógica como base de su práctica desarrollando sus competencias a partir de los saberes específicos.

La investigación le permite la construcción de argumentos teóricos descriptivos interpretativos, valorativos y propositivos, ya que si construye una argumentación teórica podrá implementar acciones transformadoras y construir una práctica pedagógica autónoma creativa y ética, así como generar reflexiones éticas, científicas y estéticas.

Etapas del proceso de investigación en el proyecto de formación como docentes investigadores de escena institucional.

(Castillo Bula y otros, 2000) a través del modelo de investigación como práctica pedagógica elaboran un proyecto llamado “formación como docentes investigadores de escena institucional”. Este proyecto fue organizado de la siguiente manera:

Etapa Cero: construcción y legitimación temática. Se define la temática, el objeto del proyecto como punto de partida de la investigación.

Etapa Uno: Reconocimiento y formulación de la situación problema. (Castillo y otros, 2000) afirman: los sujetos involucrados se problematizan con la intención de caracterizarse como actores ubicándolos en tiempo y espacio determinado encontrando el sentido de la temática a través de la comprensión la transformación y las posibilidades de lograrlo.

En esta se desarrollan tres acciones: la contextualización, el diagnóstico y la formulación del problema:

Proceso de contextualización. Sitúa en tiempo y espacio determinados a los sujetos, se construye el marco de referencia para explicitar los aspectos a investigar.

Proceso de diagnóstico. (Buitrago, 1999), considera que el diagnóstico es un estudio exploratorio sobre la vida escolar, en donde los actores involucrados en ella se sumergen en la realidad escolar para que puedan evidenciar las debilidades fortalezas, oportunidades y las amenazas que como grupo tienen en el marco institucional.

Formulación del problema. El colectivo docente investigador se encarga de definir la verdadera problemática de la cual deberán ocuparse.

Etapa Dos: La comprensión de la situación problema

Se profundiza la construcción teórica en torno al problema a investigar, se desarrolla un espiral de mejoramiento de acción, observación, reflexión y

planeación, en el que se descompone el problema en sus partes para elaborar una comprensión holística que den sentido a cada uno de sus elementos. Se realiza un proceso de análisis y síntesis a partir del problema formulado.

Esta etapa incluye la construcción de categorías de análisis, la construcción de significados comunes y la formulación de hipótesis de trabajo.

Construcción de categorías de análisis. Determina las dimensiones que conforman el objeto de estudio, se elabora un esquema síntesis.

Construcción de un marco de referencia común. Proporciona los conocimientos necesarios para explicar, interpretar y valorar los hechos que constituyen el problema para traducirlos en acciones transformadoras en la práctica pedagógica.

Construcción de hipótesis de trabajo. Proporciona respuestas tentativas de carácter comprensivo y holístico acerca de diversos problemas de la realidad. En 2000, Castillo afirma que son respuestas a las incoherencias evidenciadas entre la comprensión y la acción, comprensiones propositivas o fuera de la situación problema coherente con los objetivos específicos de la investigación.

2.8.-Conclusión.

En la tradición del “primer mundo”, particularmente en los países anglosajones, se ha desarrollado una cantidad importante de trabajos que asocian la investigación con la docencia (denominados en este trabajo como rostros rubios y preocupados). Sólo y a los efectos de tener una mirada global de las producciones efectuadas en estos últimos tiempos, se puede citar la búsqueda bibliográfica efectuada por (Rodríguez y Bernal, 2001) en la base documental ERIC³ de los EE.UU. Como resultado de la misma encuentra que, con el

³ Educational Resource Information Center, centro documental que cuenta con más de un millón de *abstracts*

descriptor profesor como investigador existen un total de 4.096 producciones; de ellas 207 corresponden al registro teacher as investigator y 3862, a teacher as researcher (en el Tesauro los términos researcher e investigador son equivalentes).

En América Latina, a diferencia de los países anglosajones, el movimiento de docentes-investigadores no configura una tendencia investigativa consolidada y menos aún homogénea. Existen importantes producciones intelectuales e iniciativas que pueden contribuir a la conformación de una corriente de pensamiento cuyo aporte sería enriquecedor a los procesos educativos. Sólo y a los efectos de citar algunos trabajos que en este Capítulo se expusieron sumariamente, se puede mencionar a Beltrán Prieto y Bigot en las décadas del `50 y `60, a Freire a fines del `60 e inicios del `70, a Barabtarlo y Theesz en los `80 y a `Rojas Soriano en los `90, todos del siglo pasado. Estos autores consideran que tanto la enseñanza como la investigación producidas por los maestros constituyen poderosas herramientas de liberación social y política.

En México, lo que va del siglo XXI se han generado proyectos interesantes que dan evidencia del trabajo de docencia- investigación, en la cual incursionó el Doctor Bernardino Mata García, quien ha realizado en diversos proyectos éste corte en el que como centro de operación es la Universidad Autónoma Chapingo.

Trabajos que hay urgencia de destacarlos que en un estudio próximo el presente autor realizará.

Pero también, en estos últimos tiempos han empezado a emerger diversos modelos de docentes-investigadores con rostros mixturados que están intentando integrar a sus trabajos las contribuciones efectuadas por intelectuales y educadores del primer mundo. Algunos de estos modelos mantienen intacta la matriz del pensamiento latino-americano, tal es el caso de

los docentes-investigadores en escena institucional, que sigue reivindicando como válido el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento colectivo.

Otros modelos, como el de los docentes-investigadores pedagógicos, se alejan de esta matriz al admitir que la investigación puede ser llevada a cabo en forma individual, o al aceptar el hecho de que se pueden hacer prácticas educativas sin que ello implique modificar la realidad sociopolítica.

En México, este movimiento, al igual que en el resto de Latinoamérica, tiene un escaso desarrollo, pero resulta interesante nombrar algunas iniciativas que buscan poner en el centro el problema de la investigación y la docencia. En tal sentido, el Primer y Segundo Coloquio de Docente-Investigador. Reflexión e Investigación organizado por la Universidad Nacional de Argentina, junto con los diversos espacios de formación en Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) entre otros eventos e instituciones, parecen ser prometedoras. Es necesario advertir que estas iniciativas se verían enriquecidas si se lograran armar redes de docentes-investigadores.

En suma, el recorrido teórico-histórico, se puede advertir que los trabajos producidos en torno a la noción del docente-investigador han alcanzado un nivel de producción teórica y metodológica interesante, es decir, han logrado producir conceptualizaciones relevantes que dan cuenta de lo que acontece en este ámbito y además, se han elaborado propuestas que permiten seguir avanzando. No obstante ello, en la práctica, la investigación efectuada por los maestros se encuentra en los primeros pasos, ya que son pocos los trabajos realizados por docentes acerca de su quehacer profesional que gocen de un importante nivel de reconocimiento por diferentes circunstancias, como es el caso de la P.A., que al contratar al docente su nombramiento es de docente-investigador, en tanto en el CBETA, la categoría es escalafonaria es decir, docente es contratado como profesor horas clase, y para adquirir el nombramiento de actividades de investigación tiene que cumplir con el tiempo

de servicio y contar con requisitos académicos. Al docente de CBETA, en ningún momento se le impide hacer investigación aunque no cuente con el nombramiento, en tanto en la P.A., cuentan con el nombramiento pero no realizan investigación, como documentaremos en el capítulo cuatro.

Kurt Lewin concibió la investigación-acción como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos es una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica para establecer cambios apropiados en la situación estudiada y no hay distinción entre lo que investiga, quién investiga y el proceso de investigación.

CAPITULO III. TRAYECTORIA DE LA LABOR DOCENTE Y EL INVESTIGADOR EDUCATIVO

Introducción

Este Capítulo proporciona un marco de referencia conceptual que contribuye a examinar las características básicas de las diversas perspectivas y modelos teóricos sobre investigación educativa que han gravitado en América Latina, destacando sus implicaciones sobre la noción de docente-investigador.

Para tal efecto, en la primera parte, se efectúan algunas precisiones conceptuales sobre las perspectivas y modelos de investigación educativa que sirven de plataforma para entender los desarrollos ulteriores; en la segunda, se examinan las características básicas de la perspectiva hegemónica y el modelo neopositivista y las perspectivas alternativas y los modelos correspondientes a la investigación participativa, a la etnografía crítica y a los talleres de educadores (investigación capacitación e investigación protagónica).

3. 1. Consideraciones generales que encuadran el trabajo

En el campo de las ciencias sociales existe un entramado de conceptos tales como paradigma, programas y tradiciones que se emplean habitualmente de manera multívoca; sin embargo, tales nociones poseen límites conceptuales bastantes claros y diferentes.

La noción Kuhniana de paradigma es un concepto que ha esclarecido algunos problemas sustantivos vinculados a la historiografía de dichas ciencias naturales y algunas dimensiones de la práctica científica de las ciencias sociales Sin embargo, su ambigüedad inicial (Masterman, 1975)⁴ y sus diversas

⁴ Esta autora llega a identificar 22 usos diferentes de la misma noción en la Revolución Científica, obra central de Kuhn

modificaciones han llevado al mismo autor en la década del 90, poco antes de su muerte, a restarle importancia. En tal sentido Kuhn citado por Meana, manifestaba: A veces he hablado de una base hermenéutica para la ciencia en un período concreto, cosa en la que se puede advertir un parecido considerable con aquello que llamé, en cierta ocasión, un paradigma. Raramente uso ahora esa palabra, por haber perdido totalmente el control sobre ella. Kuhn citado por (Meana, 1996)

El concepto de paradigma (Kuhn, 1975) pensado originariamente es, ante todo, un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos compartidos por una comunidad científica que se impone a otro paradigma incompatible, mediante una revolución científica. Esta noción, al ser trasladada a las ciencias sociales trae aparejada serias dificultades, porque no admite la coexistencia de diversas interpretaciones que compiten en pie de igualdad. En consecuencia, aceptar este concepto como un legítimo organizador implica aceptar que los estudios sociales son ciencias inmaduras que viven en un eterno estado pre-paradigmático, en lugar de reconocerlo como un campo donde el pluralismo intelectual es un elemento inherente a su naturaleza.

La noción de programa de investigación científica introducida por (Lakatos, 1982) aporta una nueva mirada al problema de la caracterización de los diversos campos de estudio. El autor considera que los grandes proyectos científicos no se logran gracias a la comprobación de una hipótesis aislada, sino que son el resultado de un programa de investigación que siempre cuenta con: un núcleo central o centro firme convencionalmente aceptado e irrefutable, un cinturón protector de hipótesis auxiliares llamado heurístico negativo que recibe el impacto de las contrastaciones. Este modelo opera con el principio metodológico que estipula que los componentes del núcleo central no deben abandonarse a pesar de las anomalías; en todo caso, las hipótesis auxiliares pueden ajustarse y, si es necesario, hasta se las puede cambiar; y finalmente, también cuenta con un heurístico positivo que consiste en un conjunto parcialmente estructurado de sugerencias o pistas sobre cómo cambiar y

desarrollar las versiones refutables, y cómo modificar eventualmente el cinturón protector.

Desde la perspectiva del autor sólo existen dos clases de programas científicos, aquéllos que logran cambios progresivos debido a que su conocimiento teórico anticipa su crecimiento empírico, es decir, que pueden predecir hechos nuevos con cierto éxito; y aquéllos que producen cambios degenerativos, en tanto que su saber teórico está rezagado en relación con su crecimiento empírico y, en consecuencia, solamente se ofrecen explicaciones post hoc, porque ya no tiene capacidad de anticipar los fenómenos.

Las contribuciones de Lakatos pueden explicar el problema de la coexistencia de diversas interpretaciones teóricas en un mismo campo de estudio. Según el autor, los programas siempre están en pie de guerra, con sus batallas y sus estrategias. En determinado momento de esa lucha, hay modelos que atraviesan una fase regresiva, pero su heurística positiva, su cinturón de protección, la tenacidad de los investigadores y la tolerancia metodológica, evita que se abandone el centro firme de la propuesta, hasta que una revolución, un cambio creativo puede impulsarlos adelante y conseguir que sean nuevamente reconocidos como una práctica científica válida. En consecuencia, la historia de la ciencia no puede reducirse a períodos de ciencia normal y revoluciones científicas, como lo pretendía Kuhn, sino más bien a prolongados períodos de lucha entre programas rivales.

Ahora bien, este esquema de trabajo no puede explicar una multiplicidad de problemas vinculados a la naturaleza compleja de diversos programas científicos (empleando la denominación Lakatosiana); por ejemplo, resulta sumamente difícil determinar en el entramado conceptual de algunas teorías sociales cuál es su núcleo central y cuáles son sus hipótesis auxiliares; tampoco es una tarea sencilla confirmar en este campo qué núcleos centrales permanecen inalterados en la fase progresiva. Asimismo, se corre el riesgo de calificar de eternamente regresivos a algunos programas que no pretenden

establecer predicciones sobre el comportamiento humano, sino que sólo aspiran a describirlo o a lo sumo comprenderlo.

La noción de tradición investigativa propuesta por (Laudan, 1986) permite visualizar el campo de las investigaciones científicas de un modo diferente. Para dicho autor, la investigación está guiada normalmente por un conjunto de principios que trascienden las teorías particulares de una disciplina. Las distintas teorías tienen como punto de unión un conjunto de principios metodológicos sobre cómo desarrollar las teorías científicas y los compromisos ontológicos sobre la naturaleza del mundo (Bolívar, 1995).

(Laudan, 1986) plantea algunas diferencias sustantivas con relación a los planteos de Kuhn o Lakatos. Este autor no determina un conjunto de supuestos ontológicos y metodológicos inalterables e inmunes a la revisión, sino que reconoce la coexistencia de interpretaciones investigativas alternativas, incluso va un poco más allá, y admite la posibilidad de que un sólo científico pueda trabajar varios modelos al mismo tiempo. Además, sólo reconoce la revolución científica cuando una tradición desconocida o ignorada por los científicos alcanza un desarrollo tal, que los estudiosos de un campo se sientan obligados a considerarla seriamente como aspirante a su lealtad o a la de sus colegas.

Independientemente de las múltiples ventajas que puede plantear la noción de tradición, aplicar este concepto al campo educativo (o cualquier otro campo), implica aceptar los patrones de interpretación y asumir los presupuestos ontológicos y los procedimientos metodológicos definidos por Laudan, restringiendo de este modo el trabajo analítico a los límites conceptuales determinados por el marco epistemológico creado por este autor.

A la luz de las limitaciones sobre los conceptos de paradigma, programas y tradiciones, en el presente trabajo se prefiere emplear las nociones de perspectivas y modelos teóricos porque son menos ambiciosas, más flexibles, no clausuran la posibilidad de la coexistencia de diversas miradas teóricas,

distinguen los matices diferenciales dentro de una misma orientación, admiten la existencia de contradicciones al interior de ellas y en cierto sentido, son intercambiables con conceptos afines como enfoque o concepción.

En este trabajo se entiende como perspectivas teóricas a aquellos modos de ver un problema (House, 1988) y de posicionarse frente a determinados objetos de conocimiento que contribuyen a tener una mirada relativamente estructurada sobre los mismos. Los modelos teóricos son construcciones conceptuales y metodológicas ejemplares que representan en forma esquemática cómo es un sector de la realidad (elemento explicativo) y cómo operar sobre ella (elemento normativo). Estos ejemplos prototípicos son una herramienta analítica poderosa que permite visualizar el punto de intersección entre la realidad y el pensamiento.

En suma, se puede decir que las perspectivas y los modelos teóricos son dos organizadores analíticos que contribuyen a clasificar las distintas miradas que existen en un campo determinado, los mismos operan como una red con dos mallas de distintos tamaños. Una de ella, pesca las tendencias que orientan y dan sentido a determinada práctica captando sus grandes referentes; y la otra, atrapa aquellos ejemplos que articulan el marco conceptual, las estrategias operativas y los matices que existen entre los modelos pertenecientes a una misma perspectiva.

3.2. Perspectivas y modelos de investigación educativa

En el campo de la investigación educativa latinoamericana en estos últimos años, es factible distinguir dos grandes perspectivas: la hegemónica y las alternativas, y cuatro modelos: la investigación neopositivista, la investigación etnográfica, la investigación participativa y los talleres de educadores (investigación capacitación e investigación protagónica). A continuación se describen cada uno de los ellos.

3.2.1. La perspectiva hegemónica y el modelo neopositivista

La perspectiva hegemónica está compuesta solamente por un modelo de trabajo, la investigación neopositivista. Ésta se funda en la racionalidad técnica puesto que considera que la producción de conocimiento debe ajustarse a normas determinadas por el método científico. La investigación educativa, por ser una actividad libre de valores y estar motivada por la búsqueda desinteresada de la verdad, debe emplear el único método que asegure la objetividad y evite la subjetividad cargada de valor (Lobos, 1995).

En los países europeos, la investigación educativa positivista surge a fines del siglo XIX cuando la pedagogía adopta la metodología científica (Arnal y otros, 1992). En Latinoamérica, la constitución de este campo de estudio es aún más reciente que en Europa. Antes de la década del 40 se pudieron concretar importantes proyectos de investigación, pero los programas de investigación educativa que tuvieron fuerte impacto en la comunidad se generaron después de la Segunda Guerra Mundial. Los mismos coincidieron con el período desarrollista en Latinoamérica (1955-1965) cuando la hegemonía política y económica norteamericana necesitaban edificar un nuevo orden cultural que legitimara su poder sobre América Latina (Puig, 1994).

En este contexto, se ve favorecida la emergencia de modelos investigativos acordes a estas necesidades. Así se fortalece la investigación educativa, atribuyéndole dos misiones fundamentales: en el orden político, conocer los procesos educativos para ejercer sobre ellos un estricto control y subordinarlos a las necesidades hegemónicas, vinculándolas especialmente a las demandas de las grandes empresas con relación a la formación de la fuerza del trabajo (Puig, 1994). Y en el orden técnico, proporcionar las informaciones necesarias para describir (diagnosticar) la realidad social (educativa) y, a partir de allí, aplicar los programas de desarrollo. Tal como se advierte, existe una relación intrínseca entre modelo político e investigación, que se traduce en la creación

masiva de Institutos y Departamentos (estatales y privados) dedicados a la producción de saberes.

Este modelo de investigación educativa hunde sus raíces conceptuales y teóricas en la perspectiva positivista de la ciencia. Las investigaciones educativas positivistas llevadas a cabo durante la posguerra intentan imitar las investigaciones desarrolladas en las ciencias físico-naturales, en la medida que los procedimientos y los modelos de explicación de dichas ciencias se convierten en el parámetro sobre el que se juzgan las ciencias sociales.

Para esta concepción filosófica, la investigación educativa, según (Popkewitz, 1991) tiene que aceptar que:

La teoría debe ser universal, no vinculada con un contexto específico ni a circunstancias en las que se formulen las generalizaciones.

La ciencia debe ser una actividad desinteresada. Se piensa que las proposiciones científicas son independientes de los fines y valores de los individuos.

El mundo social (en este caso referido a lo educativo) debe ser entendido como un sistema de variables analíticamente separables de un sistema de interacción.

El conocimiento formalizado exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación.

La búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado implica la incorporación de la matemática como el procedimiento para elaborar teoría.

Cuadro 1. Modelos teóricos sobre la intervención del docente

	PERSPECTIVAS	PERSPECTIVAS ALTERNATIVAS		
	Investigación	Investigación	Investigación	Talleres de Educadores
Autores	Cortada de Kohan	Ezpeleta, Rockwell, Mercado	Freire, Borda Bosco, Pinto	Vera, Hevia, Batallán
Fundamento	Positivismo	Fenomenología Teoría socio-crítica		
Fundamento	Libre de valores (Neutralidad valorativa)	Compromiso restringido	Compromiso científico y político-ideológico	
Fin de la investigación	Explicar, describir, predecir	Comprender e interpretar la realidad	Conocer y transformar la realidad	Comprender y transformar la realidad
El problema de estudio	Es determinado por el investigador	Es determinado por el investigador a partir de los sujetos investigados	Es definido en forma conjunta por el investigador-investigado	Es seleccionado y definido por los docentes
Sujeto de Estudio	Muestreo probabilístico o no probabilístico	Selección intencional determinado por criterios	Voluntarios. Participan aquellos que están dispuestos a estudiar y superar el problema	Los docentes que ne forma voluntaria están dispuestos a participar de la experiencia
Métodos de investigación y técnicas de recolección	Descriptivos experimentales o cuasiexperimentales, test, cuestionarios, observaciones experimentales test, cuestionarios, observaciones sistemáticas	Trabajo de campo, observación participantes entrevista formales e informales, historia de vida, documentos escritos	Instrumentos cualitativos y cuantitativos	Observación, registros etnográficos
Análisis de datos	Predomina lo cuantitativo: Estadística (descriptiva inferencial)	Predomina el análisis cualitativo	Triangulación. Análisis dialéctico	Predomina el análisis cualitativo
Comunicación de lo investigado	Informe científico	Informe etnográfico	Informe en función de los destinatarios	
Posición acerca del Docente-Investigador	No es compatible con el docente investigador	No es incompatible, pero requiere condiciones de posibilidad	Es compatible con el docente-investigador	Es compatible con el docente-investigador (docente-profesional)

(Elaboración propia)

En el plano axiológico, los partidarios de esta perspectiva defienden la neutralidad valorativa de los investigadores educativos, ya que consideran que el investigador debe estudiar a los investigados (objeto de estudio) como entidades separadas e independientes y no tienen que involucrarse con ellos, porque afectaría la validez del proceso de construcción de conocimiento que llevan a cabo. En tal sentido deben emplear procedimientos rigurosos que garanticen la objetividad de los saberes científicos producidos. Según este modelo, la eliminación de los juicios de valor preserva la pureza científica y evita la contaminación de las interpretaciones ideológicas-políticas que afectan la naturaleza de la investigación.

3.2.1.1.- El proceso de investigación educativa.

Desde este punto de vista, la realidad educativa está conducida por leyes naturales que pueden ser identificadas y manipuladas como si fueran objetos del mundo externo. En este contexto, las investigaciones educativas se plantean elaborar teorías que describan objetivamente el fenómeno pedagógico a partir de sus evidencias empíricas, expliquen el comportamiento de la realidad educativa mediante el establecimiento de relaciones de variables, más allá de cuestiones temporales y contextuales y, eventualmente, predigan determinados hechos.

Los problemas educativos que se estudian están determinados por el investigador profesional. Los mismos emergen de su interés por describir o explicar lo que acontece en el ámbito educativo, sin tomar en consideración las necesidades de los sujetos sociales involucrados en este sector de la realidad. Por lo tanto, los tipos de problemas que se plantean se alejan habitualmente de las preocupaciones de los diversos protagonistas del mundo de la escuela. Ello no quiere decir que dichos problemas estén equivocados, sino que habitualmente carecen de relevancia para las instituciones educativas. En otras

palabras, se puede decir que una importante cantidad de problemas estudiados corren bien, pero fuera de pista.

Esta situación demuestra que muchos investigadores profesionales están sobre determinados por sus concepciones teóricas y academicistas, que les imposibilita acceder a otros modos de conocer y percibir la realidad. Si los investigadores desean generar conocimientos que puedan acercar la investigación al aula, deben, como lo señala (Bosler,1983), dirigir sus investigaciones por caminos que sean más compatibles con las perspectivas de los profesores.

La selección de los sujetos es de suma importancia para este modelo, ya que a una importante cantidad de estudios inscriptos en este marco les importa efectuar generalizaciones; es decir, que los resultados de un trabajo (mediciones, observaciones, etc.), que se hacen sobre un limitado número de sujetos o muestra de individuos sea extensible a la población que dicha muestra representa.

Teniendo en cuenta esta pretensión de generalización, para este enfoque es de capital importancia:

- a) Determinar claramente la Población de Estudio (totalidad de los casos acerca de los cuales se harán las inferencias de los estudios) y la Muestra (parte representativa del todo o lo que es lo mismo un universo en miniatura) que será la base sobre la que se hace la inferencia.
- b) Elegir el tipo de muestreo o procedimiento para la selección de los sujetos. A grosso modo se pueden distinguir dos tipos: los muestreos probabilísticos y no probabilísticos. Los primeros son procedimientos que garantizan que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos para la muestra y por lo tanto, los resultados obtenidos son generalizables a la población. Los segundos son tipos de muestreos que no garantizan dicha probabilidad sino que la selección de los

elementos depende del criterio del investigador y en consecuencia, los resultados sólo son generalizables a la muestra en sí y no a la población.

En lo relativo al diseño, este modelo trabaja preferentemente con métodos cuantitativos (descriptivo, experimental o cuasi-experimental) en los cuales las hipótesis están sujetas a verificación, y las variables a estudiar, su tratamiento y las relaciones causales que se esperan están convenientemente operativizadas desde el principio. Como resulta lógico suponer, se prefiere trabajar con tests estandarizados, observaciones sistemáticas, etc. porque esas técnicas aseguran tanto la validez como la confiabilidad y, además, garantizan supuestamente rigor, objetividad y control del proceso de construcción de conocimientos.

A continuación se definen sintéticamente algunas de estas técnicas de recopilación de información afín, es al método cuantitativo. Ellas son:

La observación sistemática. Es un tipo de observación planificada que utiliza algún sistema de categorías para el registro de los eventos (Latorre y otros, 1996), que previamente han sido definidas por el investigador.

El cuestionario cerrado. Es un formulario que debe ser respondido por escrito y que contiene un conjunto organizado de preguntas o de ítems planteados a un sujeto individual con el objeto de conocer sus juicios, actitudes o conductas ante una situación (Rodríguez Rojo, 1990).

Este instrumento debe ser aplicado a todos los sujetos de igual manera y cuenta con categorías fijas que restringen las respuestas de los individuos a una gama limitada de alternativas.

El test estandarizado. Es un instrumento de recolección de información que metodológicamente ha sido sometido a un proceso de estandarización y que mide la existencia, la magnitud y el alcance de determinados procesos psicológicos, sociales o educativos, tales como capacidades, funciones, manera

de ser, aptitudes, etc. (Collin, 1995) considera que estas pruebas deben estar sometidas a reglas estrictas y uniformes, que permitan una medida tan exacta como sea posible del fenómeno estudiado.

Para los partidarios de la investigación tradicional, la comunicación de la investigación consiste en la redacción de un informe destinado a difundir los resultados, fundamentalmente, a la comunidad científica. Esta tarea se realiza al finalizar el proceso investigativo.

La socialización de la investigación efectuada por este modelo de investigación debilita el sentido comunicativo que debería tener cualquier investigación educativa porque:

a) Prefiere transmitir los conocimientos a un sector social determinado: la comunidad científica. Los investigadores educativos son los destinatarios e interlocutores habituales de las producciones realizadas.

b) Limita la comunicación a un único momento: al final del proceso investigativo. En tal sentido (Pick y López, 1987) señalan una vez terminada la investigación, debemos proceder a elaborar el reporte. Esta forma de comunicar presenta la construcción del conocimiento científico como un acto cerrado y fruto de un plan de investigación concebido con nitidez desde el principio. (Wainerman, 1997) afirma que durante el desarrollo de las investigaciones surgen muchas preguntas que a veces mantienen una posición secundaria respecto a las originales; otras, en cambio, pasan a ser el foco principal alrededor del cual se estructura el proyecto, pero esta historia que está detrás de las producciones no es transmitida por los investigadores tradicionales.

c) Adopta las modalidades convencionales de comunicación: emplean informes orales y escritos. Las producciones realizadas por los investigadores profesionales se plasman en reportes que se comunican a los especialistas mediante revistas científicas, congresos, jornadas, etc. Dichos reportes deben

adecuarse a las exigencias del mundo académico para que sean incorporados como conocimientos científicamente válidos.

d) Emplea habitualmente un lenguaje abstracto y esotérico ya que consideran que es el único modo de dar cuenta de la realidad compleja. (Mills,1961) hace más de cuarenta años señalaba que en las ciencias sociales prevalece una prosa ampulosa innecesaria. Según este autor, escribir de ese modo, es decirle al lector: sé algo, que es muy difícil que puedas entender si primero no aprendes mi difícil lenguaje.

3.2.1.2.- Relación con la noción de docente-investigador

Como consecuencia de la forma de concebir la realidad y el proceso investigativo, este enfoque rechaza o desvaloriza las propuestas encuadradas en el marco de docente-investigador porque considera que los investigadores profesionales tienen la misión de producir conocimientos universales que sirvan para la enseñanza y los docentes deben adoptarlo y aplicarlo, reforzando de este modo la división social que existe en el mundo educativo. Como se puede advertir, en este modelo el docente sólo está habilitado para enseñar, no debe investigar porque no es inherente a su rol y, como consecuencia, debe consumir los conocimientos creados por los investigadores educativos.

3.2.2. Las perspectivas alternativas y los modelos de investigación educativa

Las perspectivas alternativas se asientan en una racionalidad práctica o crítica y buscan conocer la complejidad cambiante y dinámica de la realidad educativa; por lo tanto, la investigación se convierte en una actividad que capta las construcciones históricas conformadas por elementos objetivos y subjetivos (Lobo, 1995). Bajo este marco se encuadran tres modelos teóricos: la etnografía crítica, la investigación-acción participativa y los talleres de educadores (investigación - capacitación e investigación protagónica) que poseen algunos rasgos comunes.

1. Critican al positivismo por su carácter sesgado y reduccionista que imposibilita estudiar la complejidad de la realidad socio-educativa.
2. Consideran que los conocimientos obtenidos mediante la investigación educativa contribuyen a la transformación de la escuela.
3. Revalorizan la subjetividad sin negar la relevancia de los aspectos objetivos en el proceso de construcción de conocimiento.

A continuación se destacan de manera sumaria los aspectos centrales que caracterizan a los tres modelos mencionados anteriormente y, a partir de ellos, se analizan los sellos y las marcas específicas que los hace diferentes.

3.2.3.- La investigación etnográfica

La investigación etnográfica es un tipo de investigación social alternativa al modelo hegemónico. En este modelo, la inserción prolongada del investigador en la vida de una comunidad permite conocer y comprender sus creencias, valores, prácticas y perspectivas. En términos de Malinowski citado por (Latorre y otros, 1996) el objetivo del etnógrafo es aprehender el punto de vista de los nativos con relación a su vida y a su visión del mundo.

La etnografía moderna, tal como se la conoce hoy, surge en Europa a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX con los estudios de las supuestas culturas primitivas. En los años 50, del siglo XX en Europa y EE.UU. se promueven los primeros estudios etnográficos dedicados a comprender e interpretar los fenómenos que se producían en el contexto escolar.

En Latinoamérica, inicialmente la etnografía educativa estuvo ligada a la enseñanza de las poblaciones indígenas, en donde se indagaba el bilingüismo y los saberes populares de los pueblos originarios (Rodríguez Brandao y Matinic, 1985). Posteriormente, se desarrollaron trabajos de investigación en el ámbito escolar. Entre sus figuras más relevantes se destacan Elsie Rockwel, Ruth Mercado y Justa Ezpeleta, entre otros, en México.

En cuanto a los fundamentos axiológicos, si bien es cierto la etnografía reconoce que los juicios de valor pueden influir en la investigación que se está llevando a cabo, los etnógrafos no se involucran directamente en los problemas particulares que ocurren entre los sujetos y sobre todo en cualquier acción que pueda dañarlos (Rockwell ,1987). Desde la perspectiva de Rockwell (1987), esta forma de entender la relación del investigador con la comunidad no implica una actitud neutral, sino que supone una forma de redefinir los compromisos y espacios de acción. De este modo, se asume la responsabilidad ética de proteger al entrevistado por la información que aporta.

Este enfoque implica un avance con relación a la supuesta neutralidad valorativa que plantea el modelo de investigación tradicional porque busca involucrarse con algunos integrantes de la comunidad para conocer su mirada, y porque reconoce que la interacción entre el investigador y los sujetos estudiados gravita en el proceso investigativo; pero el compromiso que asumen los investigadores etnográficos está restringido simplemente a resguardar a los informantes claves y no a buscar soluciones a los problemas de la comunidad.

El propósito fundamental de los estudios etnográficos no es construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente sino comprender las visiones que los diversos actores involucrados tienen sobre su mundo y captar los significados que le atribuyen a su propia acción. En el campo pedagógico, este modelo pretende describir los escenarios educativos, conocer las actividades y creencias de los sujetos que están involucrados en estos contextos (Goetz y Lecompte, 1988) y descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de las relaciones sociales. En términos de (Rockwell, 1991), la etnografía busca describir las múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y dar sentido a su vida.

3.2.3.1.- Relación con la noción de docente-investigador

Como consecuencia de la forma de concebir la realidad y el proceso investigativo, los partidarios latinoamericanos de la etnografía rechazan aquellas tendencias que sostienen que se pueden integrar idealmente la docencia y la investigación en un sólo proceso. (Rockwel y Mercado,1985) consideran que ambas prácticas pueden relacionarse pero no deben confundirse, porque hay características analíticas y materiales que las distinguen. En tal sentido indican que es importante apoyar a las instituciones de formación docente u organizaciones magisteriales que hacen investigaciones porque los saberes que ellos adquieren son un valioso aporte al proceso de construcción del conocimiento, pero el trabajo investigativo no es transferible tal cual al trabajo docente. Aprender a ser maestro tiene sus propias exigencias, requiere capacidades distintas y debe tener sus espacios y tiempos propios.

No obstante ello, estas investigadoras aceptan, con mucha reserva, el hecho de que un mismo sujeto o grupo pueda dedicarse a la docencia y a la investigación, pero siempre y cuando posean las capacidades necesarias para la tarea y cuenten con las condiciones materiales para que ello ocurra. En este sentido, es clara la posición de las autoras cuando afirman: No es posible un trabajo de investigación a partir de consignas como: ahora los maestros tienen que investigar, sin que se promuevan específicas condiciones laborales para quienes lo realicen ni propicien los espacios institucionales que realmente posibiliten este trabajo. No es posible pedir a los maestros en servicio que realicen labores de investigación como una tarea más en el trabajo escolar cotidiano, ya bastante exigente en sí (Rockwel y Mercado, 1985).

Como se puede apreciar, estas investigadoras no se pronuncian claramente en contra de la figura del docente-investigador, pero tampoco apuestan plenamente a ella. La idea de que un docente pueda efectuar investigaciones no es una pieza central dentro del esquema teórico asumido por las autoras ni

es una bandera que hay que conquistar; aquí aparece como una práctica que efectúa contribuciones importantes y que sólo se puede desplegar si las instituciones educativas o el Estado garantizan determinadas condiciones. Da la impresión que para Rockwell y Mercado, la figura del docente-investigador no aparece como algo que los docentes deberían construir gracias a sus luchas educativas.

3.2.4.- Investigación acción participativa

La investigación acción participativa (IAP) es un modelo de investigación social alternativo a la perspectiva hegemónica que busca el protagonismo de la comunidad en el análisis y la transformación de la realidad de los sectores populares. Según (Sirvent, 1999), la IAP puede ser definida como un estilo o enfoque de la investigación social que procura incrementar la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares. El rol central de la investigación participativa consiste en lograr que los sujetos vinculados en el proceso sean conscientes de sus propias potencialidades, brindándoles el apoyo necesario para desarrollar su organización.

A fines de la década del 60 y principios del 70, del siglo pasado se iniciaron importantes procesos de transformación política y social en toda Latinoamérica. En este contexto, se constituyeron diversos grupos de intelectuales que emprendieron investigaciones sociales enmarcadas en una visión crítica de las ciencias sociales, a las que se denominó Investigación Acción Participativa. Estas investigaciones pretendían producir conocimientos a partir de una práctica investigativa coherente con la concepción crítica y dialéctica de la realidad, y buscaban dar respuestas a un conjunto de problemas que vivían los latinoamericanos en esos momentos.

El surgimiento de este movimiento está vinculado a la figura del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien desarrolló su pensamiento a partir de sus estudios con campesinos de la Costa Atlántica de Colombia a principios de la década del 70. Según este pensador, el propósito del método de investigación es producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política (Fals Borda, 1990). Es por ello que considera a la sabiduría popular como conocimiento que producen los sectores populares para comprender y transformar su realidad social, busca la articulación de los conocimientos específicos o locales con el conocimiento general mediante el proceso de acción, reflexión y acción transformadora.

Remarca la importancia de realizar una devolución sistemática y ordenada de conocimientos acordes con el nivel político y social de sus destinatarios. Aporta a la construcción de una ciencia social crítica y comprometida. En un reciente trabajo acerca de la situación actual y perspectiva de la Investigación Acción Participativa, este autor renovó sus convicciones acerca de la importancia de este enfoque. En el mismo sostiene: "La IAP puede seguir siendo durante un buen tiempo un movimiento mundial dirigido y destinado a cambiar esta situación, al estimular el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimiento propio, o como algo que ha de ser adquirido por la autoinvestigación del pueblo. Todo ello con el fin de que sirva de base principal de una acción popular para el cambio" (Rahman y Fals Borda, 1992).

Desde sus inicios, en la década del '70, del siglo pasado la IAP se ligó rápidamente a los planteamientos de Educación Popular desarrollados por el pedagogo brasileño Paulo Freire. Ambos lineamientos tuvieron una excelente acogida en grupos de intelectuales comprometidos y, como consecuencia de ello, se iniciaron experiencias con comunidades campesinas, organizaciones sindicales y comunales en toda Latinoamérica. El hito más importante en este período fundacional fue el Simposio mundial sobre Investigación Acción celebrado en Cartagena (Colombia) en abril de 1977. En este espacio se

pudieron discutir las experiencias y se elaboraron importantes conceptualizaciones que permitieron avances significativos de este abordaje.

A mediados de la década del 70, del siglo pasado los gobiernos democráticos de Argentina, Chile, Brasil, etc. fueron derrocados por dictaduras militares. Su propósito era destruir las organizaciones sociales y políticas que buscaban el protagonismo del pueblo. En este contexto se prohibieron los trabajos de investigación desarrollados a partir de este marco y se asesinaron intelectuales e investigadores sociales. Solo lograron salvarse algunas experiencias iniciadas y desarrolladas por Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que contaban con la cobertura de fundaciones internacionales.

En los años 80 del siglo XX se inicia la apertura democrática en el cono sur del continente americano y con ello resurge el interés por los procesos participativos en la sociedad. Los planteamientos de la IAP adquieren importancia para algunos intelectuales e incluso para algunos gobiernos. En 1982, la IAP fue presentada formalmente en la academia, en el X Congreso Mundial de Sociología celebrado en la ciudad de México. Como resultado del mismo se logró hasta cierto punto su identidad y avanzó más allá, desde las restringidas cuestiones comunitarias, campesinas y locales hasta los más amplios y complejos problemas urbanos, económicos y regionales (Rahman y Fals Borda, 1992).

Del reconocimiento de los sectores académicos y la creciente demanda de procesos participativos por parte de los nuevos gobiernos democráticos, se inicia una gran multiplicidad de experiencias con instancias participativas que fueron rotuladas como IAP. Muchos de estos trabajos negaron la dimensión ideológica logrando desvirtuar así la naturaleza política de este abordaje investigativo.

Como se puede apreciar en esta breve reseña histórica, el desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Latinoamérica está fuertemente ligado a los regímenes democráticos por su forma de concebir la política y la sociedad.

En este enfoque el acento se pone en la participación y el compromiso social con los sectores populares. En tal sentido, el investigador se involucra de igual a igual con el grupo de sujetos con el cual trabaja, pero esta relación no es aislada sino que se incluye en un movimiento social más amplio que busca justicia, igualdad y libertad para todos.

Para los partidarios de este modelo, los investigadores que niegan los juicios de valor para preservar la pureza científica y evitar la contaminación de las interpretaciones ideológicas no pueden percibir que las ciencias sociales son un producto cultural, social, político e histórico que se entrelaza con el contexto social. La inclusión del compromiso social como estructurante de la práctica investigativa implica, como lo afirma (Fals Borda, 1990), admitir la esencia valorativa de la ciencia.

3.2.4.1.- El proceso de investigación educativa

Para este enfoque, el problema de investigación emerge de las necesidades y las demandas de una organización determinada o de una situación irregular que produce descontento y requiere ser cambiada. En esta fase no sólo se busca describir, sino comprender y transformar el problema. Habida cuenta de esta situación, los objetivos fundamentales son dos: la construcción colectiva del conocimiento científico que proporcione una visión integral y holística de la realidad y la transformación del nivel de vida de la población.

La comunidad o un grupo determinado que decida participar voluntariamente en todo o en parte del proceso investigativo iniciado por este modelo es considerado el sujeto de estudio. En tal sentido, los sectores populares que se implican (grupos de explotados u oprimidos, inmigrantes, trabajadores, mujeres, grupos indígenas, etc.), eligen un problema y buscan resolverlo colectivamente,

convirtiéndose simultáneamente en investigador y sujeto de estudio. Es por ello que cuando se habla de investigador se hace referencia tanto a las personas que integran la población como a los investigadores profesionales; estos últimos no pertenecen al grupo o comunidad, pero deben considerarse como participantes y educandos de un proceso que conduce a la militancia más que a la división entre guías y guiados.

3.2.4.2.- Relación con la noción de docente-investigador

La figura del docente-investigador es altamente compatible con los principios de la investigación participativa porque esta perspectiva parte de considerar que los sujetos implicados en un contexto social determinado pueden construir conocimientos sobre su propia realidad. El docente es uno de los sujetos que participa activamente en la vida de la escuela y, por lo tanto, puede constituirse en un investigador si está dispuesto a sentir la realidad como problema, intentar saber qué sucede, iniciar un proceso para conocer por qué pasa lo que pasa y empoderarse para transformar la práctica.

Los docentes-investigadores, inscriptos en el marco de la Investigación Acción Participativa (Barabtarlo y Theesz, 1983; Acción Educativa, 1988; entre otros), entienden que su trabajo implica un proceso de aprendizaje continuo durante el cual deben asumir una actitud interrogativa ante la realidad, transformar los problemas en objeto de investigación, emplear una metodología que contribuya a sistematizar sus estrategias de acción y producir saberes sobre la cotidianidad.

En este marco, la investigación participativa se convierte en una herramienta fundamental para los docentes-investigadores, porque posibilita la construcción colectiva de conocimientos fundados en la reflexión de los sujetos involucrados, favorece la revelación de las tramas ocultas que entrañan las prácticas escolares y aporta elementos que contribuyen a la transformación creativa de la realidad, no solo en lo educativo sino también en lo social.

3.2.5.- Taller de educadores como instrumento de investigación

El Taller de Educadores constituye una instancia de reflexión crítica de las propias prácticas docentes, en virtud del cual se abordan los problemas que enfrenta el docente en su práctica pedagógica, generando conocimientos susceptibles de apoyar un accionar consciente y alternativo. La generación de conocimientos procura ser sistemática y rigurosa, rescatando y superando el conocimiento de sentido común (Rodrigo Vera, 1988).

Este modelo de trabajo surge y se consolida en América Latina en la década del 80 y entre sus figuras más relevantes se destacan Vera Godoy, Hevia y Assaél. Este enfoque se liga a los procesos de democratización de la sociedad que empiezan a resurgir en América latina durante este período.

(Assaél,1993) haciendo un breve balance de las experiencias desarrolladas en este marco indica que, en Chile han participado más de 600 docentes y 120 animadores de diversas regiones del país, y actualmente se han configurado grupos de docentes que impulsan el trabajo pedagógico por medio de talleres y actividades gremiales. En Perú se han involucrado más de 200 docentes, y actualmente se conformaron grupos de animadores que trabajan conjuntamente con la Secretaría de Asuntos Académicos del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP). En Paraguay se ha trabajado con más de 100 docentes formando grupos de animadores que fortalecen el trabajo pedagógico de la Organización de Trabajadores Educativos de Paraguay (OTEP).

El Taller de Educadores es un modelo desarrollado por docentes e investigadores con el fin de producir conocimientos sistemáticos, rigurosos y críticos acerca de la realidad educativa y la práctica docente en orden a generar líneas de acción que las modifiquen. Esta orientación busca intencionalmente develar y reflexionar críticamente las racionalidades desde las cuales los

actores operan y, posteriormente, formular otras racionalidades y acciones alternativas (Vera Godoy, 1988).

En consecuencia, los procesos de investigación que promueven los Talleres de Educadores están destinados a que los docentes puedan analizar críticamente la concepción pedagógica que sostienen y, a partir de allí, generar acciones transformadoras. Esta perspectiva considera que a medida que el docente comprenda y modifique su marco de referencia, mayores serán sus posibilidades para realizar prácticas eficientes y democráticas.

El Taller de Educadores empleado como una modalidad destinada a producir nuevos conocimientos asume al menos dos formas metodológicas distintas: la investigación-capacitación (Batallán, 1986; Batallán y otros, 1986) y la investigación protagónica (Vera Godoy, 1988). A continuación se describen los rasgos metodológicos que caracterizan a cada una de ellas.

El Taller de Educadores como Investigación -Capacitación es llevado a cabo por un grupo de docentes que se reúnen para trabajar colectivamente en la producción de conocimientos acerca de su propia práctica y de la realidad laboral en la que encuentran inmersos. Como fruto de este trabajo, producen documentos en donde plasman resultados y aportan al conocimiento general de la realidad escolar (Batallán, 1983).

Cuadro 2 Diferentes etapas de investigación

Investigación-Capacitación Batallán (1983)	Investigación Protagónica Vera Godoy (1988)
Primera etapa: Problematicación	Primera etapa: Problematicación
Segunda etapa Investigación	Segunda etapa: Reconstrucción
Tercera etapa: Evaluación	Tercera etapa: Interpretación
	Cuarta etapa: Formulación de las consecuencias para la acción

3.2.5.1.- La relación con la noción de docente-investigador

Desde este modelo, no se alude explícitamente a la noción de docente investigador; no obstante ello, existe una similitud entre el tipo de docente que se busca formar mediante el Taller de Educadores y la figura de docente investigador.

En este modelo, el docente debe ser un profesor profesional que sea capaz de: diagnosticar situaciones complejas, de comprender que los alumnos enfrentan dificultades diversas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen diferentes estilos de aprender y que requieren, por consiguiente, de distintas estrategias de enseñanza que respeten la heterogeneidad de sus experiencias de aprendizajes. El profesional tiene más iniciativa, mayor flexibilidad y creatividad y visión de mayor globalidad. En definitiva, tiene mayor control sobre su acto de enseñar (Assaél, 1993). En tal sentido, es de suma importancia que los docentes puedan examinar críticamente aquellos problemas de la práctica pedagógica que enfrentan cotidianamente en la escuela, construir conocimientos críticos y situados de mayor rigor y generar y experimentar propuestas educativas destinadas a transformar la realidad.

En este marco, la tarea central es la investigación docente , entendida como aquella producción de conocimientos, realizada en forma sistemática y rigurosa por profesores/as sobre los problemas vinculados con su práctica docente, con la finalidad de transformarla sobre la base de nuevas comprensiones y de alternativas de racionalidad y de acción (Vera Godoy, 1988). Como se puede advertir en esta definición, son los docentes quienes utilizan la investigación como una herramienta destinada a generar nuevos conocimientos para sustentar los procesos de aprendizaje (Vera Godoy, 1985)

En este sentido, se advierte que la inclusión de la investigación como herramienta es de vital importancia porque permite al docente mirar su práctica con cierta distancia, develando las contradicciones en su manera de asumir el

acto de enseñar, la forma de enajenación de su práctica, la internalización de su perfil de docente (Assaél, 1993) y, a partir de allí, generar condiciones teóricas y técnicas que modifiquen la práctica docente en orden a avanzar en la construcción e implementación de un nuevo proyecto educativo.

Conclusión

Este Capítulo estaba destinado a conocer los posicionamientos que tienen los investigadores profesionales en torno al docente-investigador. Para ello se proporcionó un marco de referencia conceptual que contribuyera a examinar las características básicas de las diversas perspectivas y modelos teóricos de investigación educativa latinoamericana y, con base en ello, inferir el lugar que le atribuyen a esa figura.

Como resultado de este trabajo se pudo concluir que la figura del docente-investigador:

- a) No es compatible con el modelo neopositivista porque el mismo promueve la división social del trabajo educativo, por la cual los investigadores profesionales se encargan de producir conocimientos que sirvan para la enseñanza y los docentes son los responsables de adoptarlos y aplicarlos.
- b) Puede ser compatible con la Etnografía Crítica, pero la idea de que un docente pueda efectuar investigaciones no es una pieza central dentro de este esquema teórico, sino que aparece como una práctica que hace aportes importantes, y que sólo puede concretarse si las escuelas o los gobiernos garantizan determinadas condiciones que posibiliten su desarrollo.
- c) Altamente compatible con la Investigación Acción Participativa y los Talleres de Educadores (Investigación-Capacitación e Investigación Protagónica) porque esos modelos tratan de que los sujetos implicados en un contexto social determinado puedan construir conocimientos sobre su propia realidad. Los docentes se convierten en investigadores cuando logran examinar

críticamente aquellos problemas de la práctica pedagógica que enfrentan cotidianamente en la escuela y, a partir de allí, crear saberes críticos y situados, así como generar propuestas destinadas a transformar el ámbito educativo.

CAPITULO 4. MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

4.1 Presupuestos teórico metodológicos de los que partimos en el proceso de la investigación.

La indicación temática que sugiere el título puede crear la expectativa que se intente desarrollar una exposición de nociones básicas a los “sistemas” o tendencias filosóficas que pudieran servir de fundamento a la investigación cualitativa en educación. Se parte de la convicción de que la filosofía no puede hacer las veces de arconte de las disciplinas o de los saberes. Se mira toda la relación desde una perspectiva fenomenológica y desde ella se entabla un diálogo con otras perspectivas a raíz de la común tematización del lenguaje. Los detalles de ese horizonte de estudio se verán esencialmente a través de las notas del presente escrito.

El propósito fundamental consiste en que se procura indicar la manera de cómo se realizó el estudio y, explicitar la orientación paradigmática que se siguió durante el desarrollo de la misma. Para alcanzar estos propósitos se estudiaron y analizaron diferentes perspectivas metodológicas, abordadas en el capítulo precedente, con las que se explica lo que es investigar, la producción del conocimiento y las distintas maneras de concebir la realidad. Asimismo, se encuentran en esta parte algunas reflexiones particulares de quienes opinan en relación con estos mismos aspectos y se hace énfasis en la posición asumida por los responsables del estudio.

En esta investigación el propósito fundamental es conocer ¿En qué medida la práctica educativa del docente investigador impacta en la formación de los alumnos del CBETA 35 y la Preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo?

Asimismo, hemos partido de una articulación teórica metodológica desde los aportes de la Filosofía, Sociología Educativa y la misma Pedagogía y de las

perspectivas cualitativas de investigación social, particularmente en el campo educativo.

Para explicar los referentes teóricos y metodológicos acudiremos a dos problemas fundamentales de la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas: el primero, la relación sujeto-objeto y la construcción del conocimiento, y el segundo, sobre la postura teórica epistemológica de la que partimos y el procedimiento metodológico que seguimos.

Es habitual abordar en los cursos de metodología de la investigación, el problema de construcción del conocimiento, enseñando que existen tres modelos de construcción del conocimiento (Schaff, 1974) a saber: modelo objetivista o mecanicista, modelo subjetivista o idealista, y modelo interacción al dialéctico en los que el conocimiento se produce a partir de una relación diádica entre el objeto y el sujeto⁵. Sin embargo, compartimos que dichos modelos se circunscriben a "mostrar" la relación objeto-sujeto (de uno a uno) sin dar cuenta de los elementos y procesos de significación que determinan y juegan un papel fundamental en esa relación.

Apoyados en la fenomenología de Edmund Husserl a continuación se mencionan los presupuestos teóricos y metodológicos, y se plantea el modelo metodológico que se siguió en el presente estudio.

El método fenomenológico consiste en estudiar los fenómenos según sean experimentados y vividos por el hombre. (Husserl, 1992) lo llamó: "Mundo vivido"; como una forma de expresar la matriz de este "mundo vivido con su significado". Su énfasis consiste en el fenómeno mismo; es decir, con lo que se

⁵ Adam Schaff sella que es una triada en tanto que intervienen el sujeto, el objeto y el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo. Sin embargo, sostenemos que ese modelo es *diádico* en tanto los elementos que realizan la interacción son solamente dos: sujeto y objeto. Y comprendemos lo *triádico* como una noción que contiene por lo menos tres elementos en la relación: sujeto, otros sujetos (alter) y el objeto de conocimiento

presenta y se revela a la propia conciencia, dado que, a su juicio, la conducta del hombre es una función de sus vivencias.

El método, rechaza los postulados del empirismo, del realismo y del positivismo, por cuanto argumenta que, no existe una ciencia en donde los fenómenos vivenciales pudieran deducirse de un sistema de axiomas.

El propósito de la fenomenología, es estudiar las realidades que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida de cada persona. En consecuencia es el método más indicado para adelantar estudios centrados en la estructura vivencial que se da en personas en situaciones críticas. En consecuencia es un método propedéutico para toda ciencia.

a). El inicio

La tesis que se fundamenta a continuación que el carácter cualitativo le viene tanto de la temática como de la intencionalidad de la conciencia y de la explicación de una y otra; más que del método o de los “procesos” y/o “resultados” teóricos. Con este punto de partida se quiere dejar sentado que las “nuevas tecnologías”, tanto como la polémica sobre “modernidad” y “modernización” tiene que ser asumidas como parte del horizonte que se abre para la investigación cualitativa.

Fenómenos como la “subjetividad”, explicitación del significado en esta perspectiva. Al mismo sentido, la tensión existente entre “modernidad” y “modernización” tienen que encontrar un horizonte en el que no se insista en que una y otra categoría son “resabios del positivismo”, sino en el paso a una

cultura científica⁶. Cultura que como tal no es una absurda idolatría del método o de la técnica, sino recuperación crítica y sistemática de la subjetividad que construye propuestas de ser, de sentido y de convivencia. La implicación de este punto de partida se orienta a mostrar la investigación cualitativa en la educación; a saber, la necesidad que también desde este horizonte se asuman propuestas significativas (dadoras de “sentido” auténticamente “subjetivo/ínter subjetivo”) a la anterior tensión mencionada; se quiere decir con esto que no se puede abandonar la actitud crítica (dadora de sentido) propia de este tipo de investigación; pero que tampoco se puede reducir la crítica a una homologación simple en la que se creyó que se podía usar la fórmula: modernización = modernización = positivismo = ciencia = tecnología = enajenación; la ciencia es una aspiración de quienes desarrollan trabajos sistemáticos en educación pero no por ello piensan estar sometidos a la educación positivista como única vía de conocimiento.

La dimensión ontológica aborda la naturaleza de los fenómenos sociales y su grado de estructuración. Además, pone en evidencia la controversia de si, la

⁶ Para ilustrar dos perspectivas de reflexión sobre el mismo asunto se utilizan dos indicaciones de muy diversa proveniencia. Se trata tanto de planteamiento de Husserl como – para el habla castellana- del de <j. Ortega y Gasset. Veamos HUSSERL, Edmund. **Lógica formal y lógica trascendental**. México: UNAM, 1962, p.8/9. “La situación de las ciencias europeas obliga a reflexiones radicales. En el fondo, han perdido la gran fe en sí mismas, en su significación absoluta. El hombre moderno de hoy día no ve en la ciencia y en la nueva cultura formada por ella, como el hombre “moderno “ de la Ilustración ,la auto objetivación de la razón humana ni la función universal creada por la humanidad para hacer posible una vida satisfactoria, una vida individual y social basada en la razón práctica. Esa gran fe, sustituto otrora de la fe religiosa, esa fe en que la ciencia conduce a la sabiduría-un conocimiento efectivamente racional de sí mismo, del mundo y de Dios y, mediante aquel, a una vida de “dicha”, satisfacción y bienestar, verdaderamente digna de ser vivida, aunque siempre susceptible de adquirir formas más perfectas-, ha perdido su fuerza, en amplios círculos al menos. Vivimos pues, por lo general, en un mundo que se ha vuelto incomprensible: preguntamos en vano por la “finalidad”, por su sentido, otrora tan indudable porque era reconocido por el entendimiento y la voluntad”. ORTEGA y GASSET, José .En torno a Galileo Madrid: ESPASA-CALPE, 1965, p.92-93.

“(…) La perspectiva de la vida es distinta de la perspectiva de la ciencia. En la Edad moderna se han confundido ambas: precisamente esta confusión es la Edad moderna. En ella el hombre hace que la ciencia, la razón pura, sirva de base al sistema de sus convicciones. Se vive de la ciencia. Por eso Taine hacia notar cómo el hombre en otro tiempo recibía sus dogmas de los Concilios, luego optó por recibirlos de la Academia de las Ciencias. A primera vista nos parece más lógico y discreto. ¿Quién mejor puede orientarnos en nuestra vida que la ciencia? ¿Vamos a volver a la teología?

realidad social es algo externo a las personas y se pone desde fuera ó, por el contrario, es algo creado desde un punto de vista particular.

La dimensión epistemológica, por su parte, está orientada a la forma de adquirir el conocimiento. En este caso el investigador se nutre con conocimientos tan complejos, que puede inclusive, adoptar la posición de observador externo y aplicar los métodos propios de las ciencias naturales. O bien le es dado considerar, que el conocimiento es subjetivo, personal o único, lo que le generaría compromisos compartidos con las personas implicadas en la investigación.

Por último, la dimensión metodológica, aborda los problemas que plantea la investigación educativa en relación con los métodos a emplear; debido a las diferentes metodologías que emergieron, para tratar la investigación social - educativa, que actualmente es considerada como una vía válida, para indagar en el mundo social. Además de que, desde esta dimensión se proporciona el marco de referencia, ella utilizará la justificación lógica, para examinar los principios y procedimientos empleados en la formulación de los problemas de investigación.

b). La arista que configura la investigación cualitativa en educación.

Introducimos una referencia con respecto a la polémica entre los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación educativa. Desde este punto de vista se sostiene que el primero se orienta más por el planteamiento y subsecuente estudio de problemas, mientras que el segundo se orienta más bien por la tematización y la subsecuente reducción fenomenológica. (Stronquist, 1986) y posteriormente (Briones,1988) postularon la hipótesis de ver que entre estas dos polaridades podría darse algo así como una solución de continuidad. Sus apuntes van dirigidos a mostrar que todo este problema fue en un momento dado la forma superior de plantear éste, es traduciéndolo como problema que se sigue manejando en ese contexto en la tensión entre supuesto

saber y supuestos hechos⁷, mientras el tema es el de “dirigir a algo la atención a...”⁸

Frente a la resolución (vid. Stronquist; Briones) que procura el objetivismo en el conocimiento y, en la investigación cualitativa en educación, en la que se da la necesidad de volver a recurrir a la subjetividad dadora de sentido. Ciertamente se plantean “problemas” educativos, pedagógicos, didácticos del orden de la enseñanza. Sin embargo, desde el momento en el que se introduce la subjetividad, los temas conciernen en esencia a la formación; esto es, se trata de ver cómo la subjetividad se constituye a partir de la vida ínter subjetiva. Asimismo, se trata de ver cómo ésta es transformada por la presencia de la subjetividad. En este sentido es válido plantear la necesidad de que la investigación cualitativa en educación atienda problemas que conduzcan al reconocimiento de las subjetividades que dan y construyen sentido a sus teorías y a su método, a condición de que se miren en un horizonte de constitución.

Desde esta perspectiva tiene sentido tematizar, dirigir la tensión, siempre y cuando se haga presente la intencionalidad de aportar a la construcción de una racionalización de la experiencia educativa, en la cual, se constituya un método sistemático, riguroso, en lo que respecta a la socialización de los sentidos que pueden ser la base del suelo de toda posible praxis comunitaria y comunicativa.

c) La orientación por temas en la investigación cualitativa:

El tema central de la investigación cualitativa, a saber: la formación. Bajo este título se puede comprender el fenómeno de conocimiento y reconocimiento en

⁷ Cf. Popper, K.R. *La lógica de las ciencias sociales*. En la disputa del positivismo en la sociología alemana, México: Grijalbo - Teoría y Realidad 1973, p. 102.

⁸ Cf. Husserl, Edmund. **La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental**. Barcelona:1991, p. 337.

el cual los sujetos logran tomar conciencia de sí mismos como miembros de una comunidad, de una vida comunitaria y comunicativa. En este contexto se tienen que llegar a plantear las cuestiones éticas que permitan, fundamentalmente, describir y decidir la intencionalidad individual; y, al mismo tiempo, la correlación que ella tiene con el contexto educativo. Formación ética y estética pueden ser los polos desde los cuales se realice la interacción intersubjetiva. De la primera se ha hecho un señalamiento general. En cuanto a la segunda es necesario indicar que este camino puede verse como la búsqueda del sentido subjetivo en el cual y por el cual se pone la experiencia propia como constitutiva de un modo de ser. Así la ética fundamenta a la educación y la pedagogía, en la idea de que el sujeto tiene que descubrir que “su ser es un ser cuyo ser es deber ser”, un ser que sólo espera y puede ser en la vida compartida⁹, mientras que en la estética, el sujeto tiene que enfrentarse al sí mismo como a su deseo-de ser o a su querer-ser¹⁰, tiene que encontrarse pensando y realizando (en las palabras de Holderlin-interpretadas por Heidegger-) “(...) ser cada uno, uno mismo:/eso es la vida; que nosotros, los otros./ somos ensueños de eso”¹¹, en fin, este es el sendero de la “vida bella”¹²

Ahora bien, ¿cómo podría fundamentarse ese trípode (formación/ética/estética) sino es por medio del lenguaje?, ¿cómo hacer claridad sobre el querer y el

⁹ Cf. Husserl, Edmund. **Crisis**. Op.cit.,p.181

¹⁰ Idem. P. 283.

¹¹ Cf. Heidegger, Martin. **Holderlin y la esencia de la poesía**. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios, 1968, p. 34.

¹² Cf. Hoyos Vásquez, Guillermo. **Postmetafísica v.s. postmodernismo: el proyecto filosófico de la modernidad**. En praxis Filosófica. (Nueva Serie) (2) 92, p. 15.

“Y si la “vida bella” siempre debería ser posible, entonces de nuevo habría que mantener abierto el futuro. En esto coinciden modernos y postmodernos. Para los últimos la apertura se da en los caminos marcados estéticamente. Para unos y otros se trata de prepararnos en todo momento, para el viaje al futuro”.

deber ser?; y, ¿cómo hallar el poder-ser sino es mediante el diálogo, mediante la interacción y mediante la comunicación?

Por cierto, aquí se encuentra la necesidad de estudiar el lenguaje en las formas predicativas¹³.

No obstante, el requerimiento de comprender y de entendernos lleva a recabar los fundamentos de la predicación, como necesidad de un retroceso¹⁴ de la pre-predicación, o la experiencia todavía-no apalabrada. ¿En que medida se puede incluir como un tema primordial de la investigación cualitativa en educación: el cuerpo como lenguaje?¹⁵

Por el momento basten estas pocas consideraciones para dejar sentado que: la tematización que se propone aquí- como una de las fases fundamentales para

¹³ Cf. Habermas, Jürgen. **El pensamiento postmetafísico**. Madrid: Taurus, 1990.

“El concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es immanente el *te los del entendimiento*” (p. 79).

“Las oraciones empleadas comunicativamente sirven al tiempo para dar expresiones a las intenciones (o vivencias) de una hablante, para exponer estados de cosas (o alago que nos sale al paso *ene. Mundo*) y para entablar relaciones con un destinatario. En esta tres funciones se reflejan los tres aspectos fundamentales del entender sobre alago/ con otro.

Se da una triple relación entre el significado de una expresión lingüística y a) lo que “se quiere decir” (*gemeintes*) con ella, b) lo que en ella “se dice” (*gesagtes*) y c) el tipo de su empleo en un acto de habla” (p. 80).

“(…) el hablante entabla la pretensión normativa (...) la pretensión de veracidad (...) y (...) una pretensión de verdad proposicional” (p. 82).

¹⁴ Cf. Husserl, Edmund. **Experiencia y juicio**. México: UNAM.1980 p.43/49.

¹⁵ Habermas parece negar rotundamente esta posibilidad (Cf. Op. Cit. P. 95/6):

“ El centro al que, antes de toda objetivación por operaciones de medida, confluyen espacios sociales concéntricamente dispuestos en profundidad y extensión y los tiempo históricos tridimensionalmente distribuidos, lo constituyen la situación compartida de habla- y no el cuerpo vivido mío en cada caso como ha venido afirmando la fenomenología antropologizante -(...) Yo en mi corporalidad vivida y como corporalidad de vida me encuentro ya siempre en un mundo intersubjetivamente compartido, en el que todos los mundos de la vida colectivamente habitados se entrecruzan, solapan y concatenan como texto y contexto”.

Esto entra en franca oposición con la tesis fenomenológica que habla del cuerpo como lenguaje. (Cf. Merleau-Ponty, Maurice. **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península. 1975, p. 191/ 216.

visualizar la arista mencionada- hace notar que sobre la cosa misma le tiene que estudiar la investigación cualitativa en educación trata y/o de retroceder a la subjetividad dadora de sentido histórico/ comunitario y biográfico/individual para asumir las tareas de su realización posible. La tesis en discusión es que ello sólo es posible si se mira como núcleo de la investigación cualitativa la formación como elucidación ético/ estética que hace el tránsito de la razón fonológica y nomológica a la razonabilidad¹⁶. Pero ¿Qué tendencias filosóficas tienen algo que decir con respecto al horizonte planteado? Para responder esta pregunta baste recordar cómo esta reflexión (inspirada en la fenomenología) no ha podido menos que relacionarse con la teoría de la acción comunicativa, con la teoría de la argumentación y con la filosofía del lenguaje. Más aún, se podría decir que recientemente, la filosofía ha llegado a un punto de encuentro entre diversas posiciones propias de su desarrollo como disciplina, porque el lenguaje ha adquirido la importancia como tema fundamental.

Habermas lo llama giro lingüístico de que se coloca bajo el presupuesto de que toda reflexión está afianza en ese fundamento y que él mismo es expresión de la ínter subjetividad vivida como temporalidad y como historicidad. Ahora bien, como se anticipó en la interpretación del giro lingüístico la teoría de la acción comunicativa nos lleva a pensar cómo se hace referencia al cuerpo, a la experiencia pre predicativa y cómo se supera la razón nomológica si no es por la razonabilidad subjetiva.¹⁷

d) La orientación de los problemas en la investigación cuantitativa:

A continuación ilustramos lo que se puede encontrar por esta vía en la que se han presentado algunas interrogantes que nos hacen ver para decirlo con Popper- la tensión entre saber e ignorancia: ¿Cómo incrementar la autonomía

¹⁶ Cf. Gomez, Adolfo León. El primado de la razón práctica. Cali. Universidad del Valle. 1991, 146 (Vid p. 21,47 y 74).

¹⁷ Aquí se debía hacer una referencia tanto a la hermenéutica como a la arqueología del saber. Se omite la presentación del tema porque no se agregaría aquí nada a lo presentado en este sentido.

en los procesos educativos? (y en algunos casos posibilitar, en otros potenciar; en fin, se pueden dar variantes). Esta interrogante se podría mantener con ese nivel de generalidad porque tienen ventajas, por ejemplo la población que debiera ser más autónoma. Tal como está formulado vale por igual para estudiantes de educación básica, superior, no-formal y para profesores; para la escuela y para la universidad.

Es el tipo de problemas que tienen si no una naturaleza, si una pretensión holística. Estos no pueden ser abordados de otra manera más que cualitativamente. No obstante, aquí cabe decir que se puede partir de un con saber, a un saber previo. Es decir no sólo se puede recurrir a los preconceptos que sobre el problema tienen los involucrados y se tienen en las instancias en donde se contextualiza, sino que aún por limitación o por ausencia se tiene un “saber previo”. Esta noción (con saber, saber previo o saber pre predicativo) no sólo nos remite a la lectura de la experiencia efectivamente vivida por los involucrados, sino que permite ampliar la búsqueda hasta las concepciones fundadas en la cotidianidad allende al sujeto. Éstas, desde luego, se dan en el modo de conformación cultural, históricamente contextualizada como de teorías que pueden ser llamadas a escrutinio para establecer la mentada tensión. Con ello, se mantendría la función “epistemológica” por problemas.

Ahora bien, filosóficamente se puede asentar que la autonomía es un tema que hay que dirigir a la atención ética/ estética en la formación. No obstante, parece imprescindible dar un paso más en las consideraciones e implicaciones del mismo horizonte (de autonomía) en términos del desarrollo cognitivo. De hecho, si se mira en esta última perspectiva se encuentra que como problema existe la cuestión acerca de cómo lograr que los sujetos no sólo tengan, por decirlo así, respuestas eficientes en términos de adquisición de destrezas o de dominio de información, sino que paulatinamente se hace necesario desarrollar la capacidad de comprender sus propias estrategias cognoscitivas, y su forma de operar lógicamente en la resolución de cuestiones prácticas.

Este tipo de problemas tiene una potencia cualitativa constatable, no obstante

que el dispositivo de investigación puede idealmente hacer uso de lo más consolidados desarrollos tecnológicos. De hecho, sería un reduccionismo inexplicable pensar que la ciencia cognitiva no es vista desde la educación. Una perspectiva de desarrollo para la investigación cualitativa. Con este ejemplo sólo se ha querido hacer manifiesto cómo se puede presentar la otra faz que da fundamento a la arista mencionada. Pero desde luego, esto implica introducir la noción de cultura científica.

A sabiendas de que frente a la modernización es necesario mantener un punto de vista crítico, resulta indudable que en esta época la polémica educativa tiene que hacer hincapié en cómo lograr que la educación pública sea más eficiente. Ahora no cabe la menor duda de que la institución escolar tiene que ofrecer una alta dosis de enseñanza científica, si se quiere que en el plazo de 8 a 10 años los jóvenes más pobres pueden ingresar a altos niveles de formación, se quiere que su futura inserción laboral sea más significativa; se requiere que en ellos se tenga personas capaces de ejercer la libertad de información (que, desde luego, no hace sólo referencia a la información periodística, sino también a la científica), en fin, si se espera que ellos puedan tener posiciones políticas, en consecuencia, mayores posibilidades de deliberación, participación y de decisión.

Todo esto implica que la pedagogía se enderece a aclarar más detenidamente su papel intermediario entre el saber sedimentado, históricamente alcanzado, y la innovación que sobre el mismo pueden hacer- en su contexto- quienes se relacionen con ese hontanar¹⁸.

¹⁸ Cf. Hoyos Vásquez, Guillermo. (prólogo, A), **Pedagogía, discurso y poder**. Bogotá: CORPRODIC, 1990, p. 27. "El proceso educativo no es una afirmación sin más de la tradición, no es meramente transmisión de cultura, ciencia técnica. Requiere siempre de lo nuevo, de nuevas preguntas, de nuevos problemas, de nuevas perspectivas, etc.,"

La pedagogía misma, en ese sentido intermediario, tendrá que entenderse como "circulo hermenéutico" que abra el horizonte de la experiencia viviente (del estudiante), desde el horizonte de la experiencia vivida (sedimentada en la cultura)¹⁹.

Pero, ¿qué dispositivos pedagógicos se tienen para que esta tarea se lleve a cabo? Se podrían enumerar: la formación de maestros, su capacitación y/o perfeccionamiento, la disponibilidad de textos, la disponibilidad de vídeos, los programas curriculares, entre otros.

Ante todo ello nos llevaría a problemas cuyo abordaje tendría que ser de orden cualitativo: ¿Qué visión del mundo se está transmitiendo en los textos?, ¿Qué conceptos son efectivamente insertables en la experiencia mundano-vital de los sujetos?, ¿Qué concepto de ciencia se está proponiendo en el texto?, ¿qué perspectivas de transformación conceptual le quedan al alumno y al maestro?

Aquí queda una problemática que - aún cuando se puede tratar estadísticamente: por ejemplo frecuencia de los conceptos- o con recurso de la

¹⁹ Cf., Flores Ochoa, Rafael. **Pedagogía y verdad**, Secretaria de Educación y Cultura Medellín, colec. Didáctica. vol., 4 1989.

Una exposición de la hermenéutica gadameriana en pedagogía queda en las siguientes tesis del libro mencionado:

La enseñabilidad de la ciencia es parte constitutiva de su constitución epistemológica (176 y de más)

Enseñar (ser maestro), primeramente, es traducir el horizonte sedimentado lingüísticamente al horizonte vital del aprendiz; es abrir horizontes (p. 320).

Reconciliar el contexto de producción y el de enseñanza es condición necesaria para la efectuación de la pedagogía(p.200)

La efectuación (método) de la pedagogía es la pregunta que abre la interacción maestro/alumno:

La pregunta del alumno es un "referente vital" del cual se debe partir hacia cuestiones clásicas.

La pregunta del maestro es una ampliación del horizonte vital desde el horizonte vivido en la historia del conocimiento.

La dinámica pregunta/respuesta constituye la esencia de la pedagogía en tanto dialogicidad (p. 313).

La pedagogía, en tanto giro hermenéutico-existencial es una tarea de emancipación que busca fundamentar la autonomía y la autodeterminación (p.334)

más vieja estirpe positivista- por ejemplo adecuación de los conceptos al desarrollo actual de la disciplina – sin embargo las cuestiones tienen que ver tanto con la subjetividad como con la cultura. Por ello, aquí se ve la arista de temas/problemas. Nos interesa sobre todo, mostrar que la ausencia de estudios cualitativos de este tópico implicaría de hecho un abandono al manejo meramente instrumental del conocimiento y, así, ceder a un proceso de positivización de las estructuras del mundo de la vida.

e) Algunas consecuencias del planteamiento

Queda claro que el carácter cualitativo de la investigación viene fundamentalmente del hecho de que nuestro interrogar tenga como horizonte la subjetividad que opera tratando de dar sentido a su experiencia mundana-vital. Ya que la ciencia y la tecnología son parte del horizonte histórico-cultural; este horizonte puede ser entregado o cedido a un ciego positivismo que ignore la subjetividad. Por el contrario el interrogar puede ser abierto a la creación de perspectivas de comprensión de nuestras posibilidades donde ciencia y tecnología pueden poner como fundamento la subjetividad o dejar olvidado ese punto de partida. Pues una y otra se re significa cuando forman parte de una "cultura científica", esto es, de un cultivo de la subjetividad que quiere ser cada vez más clara de sí en su único medio posible -a saber: la ínter subjetividad. Por ello mismo, hacer investigaciones cada vez más rigurosas sobre lo que se debe y puede ser la investigación cualitativa en educación (y preferiblemente en ciencias de la educación). La educación no puede ser propiedad privada de antropólogos, etnógrafos, sociólogos, historiadores; en ella pueden idealmente concurrir psicólogos (cognitivistas, constructivistas), tecnólogos de la informática; en fin, en ella debe resignificarse la ya casi en desuso intencionalidad de la interdisciplinariedad.

Con el propósito de facilitar la comprensión de los argumentos anteriores, a continuación se presenta una tabla descriptiva de los pasos de cada fase: (ver la tabla siguiente)

Esquema 1. Etapas del Método Fenomenológico

Descriptiva
Primer Paso: elección de técnicas o procedimientos apropiados, tales como aquellos que permitan realizar la observación repetidamente, grabar las entrevistas y todas aquellas que no perturben, distorsionen o modifiquen la realidad. Segundo Paso: Aplicar la observación, la entrevista, cuestionario o auto reportaje, tomando en cuenta las siguientes realidades: Que: Nuestra percepción aprehende estructuras significativas.
Los datos son casi siempre para una u otra hipótesis. Nunca se observa la totalidad de lo que se puede observar.
Que haya una correlación funcional entre la teoría y los datos. Tercer Paso: Elaborar la descriptiva estructural:
Elaborar una descriptiva fenomenológica que refleje la realidad tal como se presentó. Es decir que, sea lo más completa posible, omitiendo las proyecciones, teorías consagradas, prejuicios propios. Se espera que la realidad sea descrita en su contexto natural.

Etapa Estructural: Consiste en el estudio de la descripción contenida en los protocolos, para lo cual se debe cumplir el siguiente proceso:

Pasos de la Etapa Estructural:
Primer Paso: Lectura general de la descripción de cada protocolo. El objetivo consiste en realizar una visión de conjunto que permita lograr la idea general del contenido que hay en el protocolo.
Segundo Paso: Delimitar las unidades temáticas. Este paso conjuntamente con el siguiente constituyen la polaridad de la realidad. La relevancia de este paso consiste en darse cuenta de la transición del significado, cuando aparece

una variación temática o de sentido ó cuando hay un cambio en la intención del sujeto.
Tercer Paso: Determinar el tema central de cada unidad temática. Aquí se eliminan las repeticiones y redundancias de la unidad temática, para simplificar el protocolo y luego se determina el tema central de cada unidad, elaborando su significado. El investigador alterna lo que los sujetos dicen con lo que significa. Ello sin interponer teorías conceptuales a los datos. Este proceso es fenomenología hermenéutica.
Cuarto Paso: Exponer el tema central en lenguaje científico. Es el momento de interrogar de manera sistemática, en cada tema central, qué es lo que se revela sobre el tema que se investiga en ese tema concreto y, respecto al sujeto que se investiga. La explicación se hará con aplicación de lenguaje científico.
Quinto Paso: Integrar los temas centrales en una estructura descriptiva: Este paso constituye el aspecto central de la investigación, en tanto que es en este momento, cuando se descubren las estructuras básicas de relaciones del fenómeno investigado.
Sexto Paso: Integrar las estructuras particulares en una estructura general. El propósito es integrar en una sola descripción, el contenido exhaustivo de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos.
Séptimo Paso: Entrevista final con los sujetos investigados, con el objeto de hacerles conocer los resultados de la investigación.

Fuente: elaboración propia, datos en (Rincón, 2000)

-Discusión de los resultados.

A diferencia de la ciencia tradicional, la validación de los resultados, sigue el camino de la descripción cuidadosa para hacer explícita y de forma adecuada, la forma como una conducta encaja en una situación. Para ello se aplican las siguientes Interrogantes- Dimensiones:

¿Quién actuó?

¿Cuándo y dónde?

¿A quién fue dirigido el acto?

¿A qué nivel de intencionalidad actuó y por qué?

Estas dimensiones estudiadas en su significado, en su acción interdependiente y simultánea, darán comprensión de los constituyentes de la vida humana, diferente a la relación causal.

4.2.- Proceso de investigación

El proceso investigativo siempre se ha caracterizado por ser ordenado, racional y sistemático. En su desarrollo e independientemente de su naturaleza, se siguen unas fases o etapas que culminan en la consecución de los objetivos propuestos y en posibles soluciones al problema estudiado. Cada una de estas etapas queda supeditada, por una parte, al interés, esmero y experiencia demostrada por el investigador; por otra, a las condiciones tempo-espaciales donde se desarrolla el estudio y; por último, a la misma producción del conocimiento. En este sentido, se expone a continuación cada uno de los pasos dados en la realización del presente estudio. Es oportuno recordar que en el mismo se aplicaron los criterios generales que rigen a todo proceso de investigación. Se destacan las fases del proceso y las acciones seguidas por el investigador. Se hace alusión a la planificación de la investigación con la respectiva elaboración del proyecto, se lleva a cabo la propia realización de la investigación con la pertinente recogida y análisis de datos, se comunican las conclusiones y hallazgos a través de la presentación del informe.

En nuestra investigación no se trató sólo de validar hipótesis, menos aún refutar teorías; sin embargo, se caracteriza por ser activa y por pretender coadyuvar en el esclarecimiento de las situaciones que se puedan establecer entre Investigación y Docencia del profesorado de los CBTAS y la Preparatoria

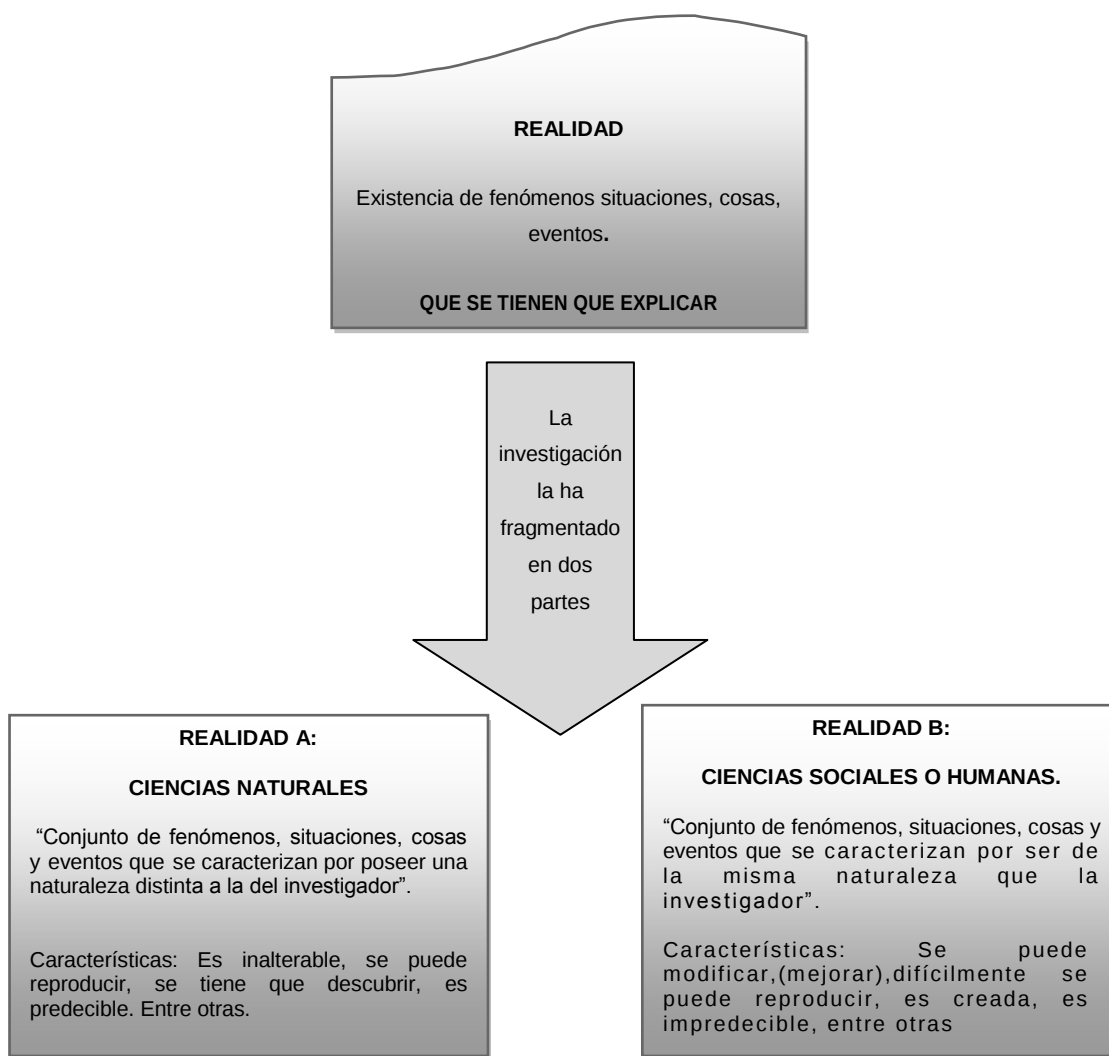
Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, al igual que la propia relación Docencia e Investigación. Además, la presencia de una multiplicidad de teorías que intentan explicar la naturaleza del asunto de la literatura de hoy día, en vez de ayudar a iluminar, lo que ha hecho es complicarla. No obstante y, en atención a una de las funciones de la investigación científica, este estudio aporta algunos elementos que faciliten la comprensión y naturaleza del objeto de estudio.

Siendo así la investigación científica debe ser una actividad intelectual organizada, disciplinada y rigurosa, que se concreta en el método o métodos que uno requiera para su estudio tal como lo presenta el informe en cuestión.

La manera de hacer investigación científica, es comenzando por afirmar que la realidad ha sido dividida como producto de la investigación. Para sustentar tal afirmación se empieza por definir la realidad como la existencia de fenómenos, situaciones, cosas y eventos que se tienen que estudiar y explicar. Sin embargo, el desarrollo desmesurado de la investigación ha hecho posible una fragmentación de la misma; a saber, existen simultáneamente dos realidades: realidad de las ciencias humanas y realidad de las ciencias naturales.

Debido a esta fragmentación se entiende a la primera como un conjunto de fenómenos, situaciones, cosas y eventos que se caracterizan por poseer una naturaleza distinta a la del investigador y, que se caracteriza por ser inalterable, predecible, que se puede reproducir y descubrir. Mientras que la segunda, se concibe como conjunto de fenómenos, situaciones, cosas y eventos que se caracterizan por ser de la misma naturaleza del investigador, cuyos atributos fundamentales están referidos a ser modificada, impredecible, y que difícilmente se pueda crear. Bajo estas reflexiones nos preguntamos si hoy en día es posible contribuir a clarificar teorías, creemos que sí, sobre todo cuando se asume una actitud crítica y transformadora o, en todo, caso innovadora de la realidad social. Veamos estas apreciaciones a través del siguiente esquema:

Esquema 2. División de la realidad como producto de la investigación



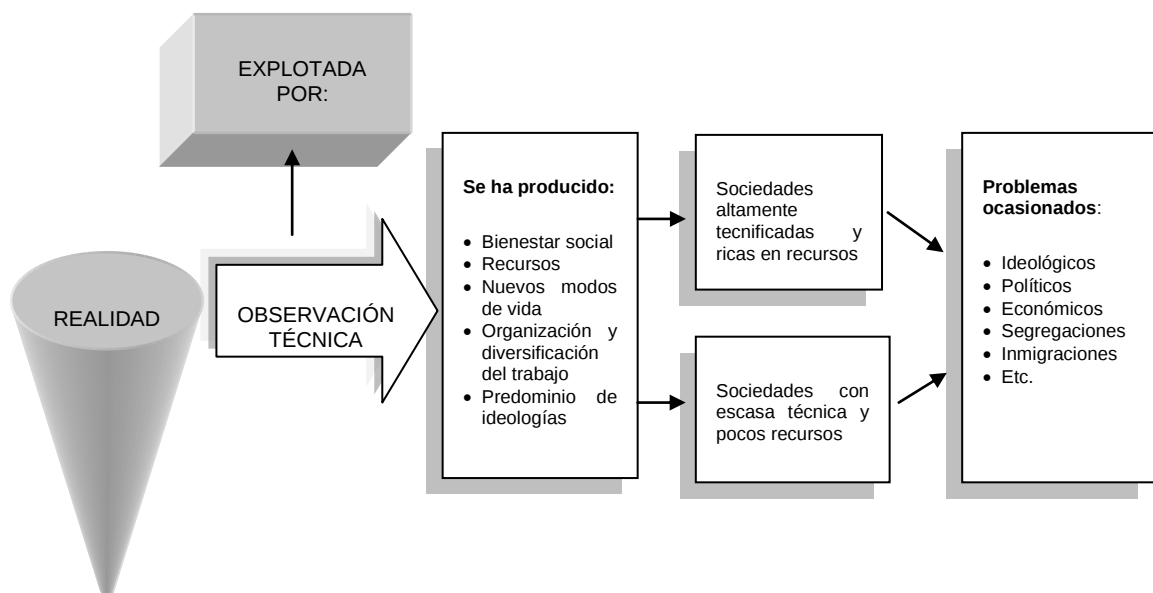
(Elaboración propia)

No queremos negar, de ninguna manera, el avance del saber, de la ciencia, de la técnica y la tecnología. Sin embargo, queremos hacer explícita nuestra propia manera de contemplar esta situación. Ciertamente, la realidad tiene que ser explorada y, una de las formas más explícitas que se ha construido para ello ha sido la técnica o la observación especializada. De esta manera se ha logrado conseguir, entre otras cosas, lo siguiente: bienestar social, recursos, nuevos modos de vida, organización y diversificación del trabajo, predominio de

ideologías, etc. En suma, se han construido sociedades altamente tecnificadas y ricas en recursos y sociedades con escasa técnica y pocos recursos. Ahora bien, este uso desmesurado de la técnica también ha ocasionado problemas de tipo ideológicos, políticos, económicos, y sociales. Todos estos problemas constituyen una nueva realidad que nadie puede negar que, de una manera u otra necesitan ser estudiados y explicados para mejorar sus consecuencias. Sobre todo, aquellas derivaciones que aparecen en el ámbito educativo.

Veamos esta otra reflexión por medio del siguiente:

Esquema 3. Crítica al uso desmesurado de la técnica



(Elaboración propia)

Sobre las funciones de la investigación científica.

Continuando con el acercamiento a la investigación científica se retoma el tema referido a sus funciones. En la investigación cualitativa se busca descubrir, describir, comprender, interpretar, explicar y transformar la realidad. Por tanto, podemos afirmar que este estudio se orienta a cumplir con esta función; a

saber, se confronta la información recogida con algunas de las explicaciones científicas sobre la relación conceptual; es decir, las implicaciones entre el desarrollo de la Docencia y la Investigación del profesorado del CBTA y de la Preparatoria Agrícola y la mejora institucional.

En consecuencia, se puede decir que la investigación es cualitativa y por lo tanto busca, en principio, abundar en la búsqueda de datos para comprender y explicar o el comportamiento del profesorado en relación con las conceptualizaciones teóricas sobre la Docencia e Investigación.

Para acercarnos aún más a la investigación científica y en el afán de concretar este estudio, apelamos al carácter cíclico del quehacer investigativo expuesto por (Latorre y otros, 1997). Estos autores citando a (Marshall y Rossman, 1989) consideran que “la investigación puede concebirse como un ciclo nunca acabado”, así como también, atribuyen importancia a la resolución de situaciones problemáticas a través de la información aportada por la investigación. En atención a estas aseveraciones, podemos afirmar que este caso (los profesores del CBTA 35 y los de la Preparatoria Agrícola de la Uach.), puede ser visto como una situación problemática ya que en las mencionadas escuelas existe una serie de estigmas y generalizaciones que dejan ver la necesidad de introducir en la misma aspectos relacionados con el actuar en la producción de conocimientos. Además esta situación problemática del desempeño docente de nuestros profesores; ayuda a que este estudio sea considerado bajo los presupuestos de la investigación científica toda vez que la información recopilada y manejada en el desarrollo del mismo; nos da opiniones aportadas por los mismos profesores.

Definición del investigador y de la investigación.

En este apartado se exponen algunas ideas referidas a las características y posición asumida por el investigador. De igual manera, se intenta caracterizar este estudio en atención a los distintos planteamientos metodológicos

existentes. Para ello se comparten algunas ideas de Woods (1998), quien citando a Rosaldo señala que:

“El investigador adopta también una posición” (Rosaldo, 1989) según su edad, género, experiencia, etc. Los sentimientos plasmados en el texto son la conjunción entre la situación estudiada y la propia biografía del investigador. Por tanto, si tuviéramos que convertir este memorándum en un artículo, deberíamos incluir datos biográficos más explícitos sobre el investigador.

De acuerdo a esta cita queremos expresar entonces nuestras propias inquietudes en relación con el proceso de investigación. Para fundamentarla más apelamos nuevamente a (Woods, 1998) y, con ello, nos asumimos como investigadores bajo las premisas del método etnográfico; a saber:

La etnografía, con sus énfasis sobre el respeto hacia el mundo empírico, los penetrantes niveles del significado, el facilitar “adoptar el papel de otra persona”, defendiendo situaciones y obteniendo una sensación de progreso, es la metodología natural de semejante enfoque, y para tratar de comprender el “arte de la enseñanza”. Idealmente hablando, la práctica de la propia etnografía es tanto ciencia como arte. Es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos. Los etnógrafos no saben que descubrirán. La labor inicial suele ser típicamente complicada y caótica, hasta que empiezan a surgir los temas centrales. La etnografía es un acto de fe, que requiere una fuerte voluntad inicial. Algunos prefieren la seguridad de otros métodos más sistemáticos.

Aunque se observan ciertas constantes teóricas y metodológicas en todos los tipos de etnografía, es evidente que cada orientación teórica imprime ciertas características específicas al quehacer investigativo. En el contexto mexicano cabe mencionar lo que han generado otras instituciones educativas acerca del desplazamiento de la investigación etnográfica descriptiva hacia una investigación crítica. La etnografía es, pues, en nuestro caso un espacio de

reelaboración de los análisis sobre la realidad educacional de un contexto social históricamente determinado. La consecuencia lógica de esta apertura la construcción de categorías o conceptos generados desde la investigación de las diversas realidades educacionales.

En consecuencia, planteamos la necesidad de que el investigador en educación no sólo debe ejercer su crítica en relación con su objeto de estudio, sino con la teoría de base que soporta la construcción de sus interpretaciones y con los procesos metodológicos que median sus modos de conocer.

Para apoyar aún más este planteamiento apelamos de nuevo a (Woods, 1998), quien a su vez citando a varios autores expresa que:

Usando los métodos convencionales se han perdido muchas cosas, en especial en el campo de las emociones y los sentimientos, atmósferas, ambientes, estados de ánimo y matices. Los escritos académicos tradicionales no logran acceder a estas áreas. (Rose, 1990) nos urge a “romper esquemas, normas disciplinarias, nociones recibidas, así como las convenciones del trabajo de campo, con sus labores intelectuales repetitivas”. (Hargreaves, 1995) nos anima a “diversificar lo que consideramos formas de conocimiento legítimas sobre la enseñanza y la educación”, y a “ampliar las formas del discurso mediante el que se expone el conocimiento investigador. (Richardson, 1994) arguye que no existe la forma “correcta de presentar un texto, sino muchas formas diferentes que dependen de nuestros objetivos y audiencias”.

En cierto modo, compartimos estas ideas. Pues a decir verdad la investigación científica hoy día se ha concentrado en hacer prevalecer métodos y técnicas tendientes a explorar y explotar la realidad sólo en una dimensión, en el desarrollo del saber y la ciencia. Por tanto, creemos que se ha suscitado cierto desequilibrio en el quehacer investigativo. A saber, el avance del saber, la ciencia, la técnica la tecnología ha ocasionado un desnivel en la investigación de los otros atributos del ser: en consecuencia, se ha abandonado el estudio y

desarrollo del querer, estar y hacer. Estos otros atributos se entienden de la siguiente manera: el querer, como cualidades naturales del ser humano que necesita resguardar y comunicar. el estar, unido al convivir y concebido como el sentirse agrado en cualquier contexto “sin prejuicios”. El hacer, como las acciones realizadas por nosotros mismos. En consecuencia, se hace evidente tal desequilibrio. Sin embargo, y de acuerdo a nuestra propia perspectiva, consideramos necesario que la investigación científica se debe abocar a buscar equidad en el tratamiento de estos otros asuntos; es decir, que se realicen estudios que expliquen y permitan comprender lo referido al hacer, el querer y el sentir. Con ello se conseguirá el desarrollo equilibrado de estos cuatro atributos del ser.

Dicho lo anterior, el método etnográfico también es retomado para la profundización en la explicación del presente estudio; por lo que es necesario marcar las partes de la misma que sirven para dicha tarea. La investigación etnográfica tiene tres momentos:

Un momento fenomenológico: éste se caracteriza por tres pasos. El primero, parte del reconocimiento de que toda experiencia los sujetos tienen una intuición (que juega como anticipación) que el investigador “usa” como presupuesto para sus ‘tematizaciones’.

Para los fenomenólogos ‘tematizar’ quiere decir tanto como volver la ‘atención a...’ aquello que ha “caído en el olvido” en buena cuenta por el peso de la cotidianidad. El segundo paso fenomenológico radica en adoptar ‘variaciones’- se entiende pro ellas la “adopción” de otros puntos de vista o las “perspectivas”- de tal suerte que se logre ampliar la percepción y/o comprensión del fenómeno. El tercer paso fenomenológico radica en obtener ‘lo invariante en la variación’,

esto es, los modos de darse que- no obstante diversas perspectivas (y/o la 'perspectivización')- logran una visión de lo esencial al fenómeno en estudio²⁰.

De lo interior el investigador recoge los datos a través del trabajo de campo, mismo que puede estar basado en anticipaciones de sentido sobre el objeto o, en su defecto, en un conjunto de preguntas directrices, cuyas reformulaciones pueden ser replanteadas en el desarrollo de la indagación. En este momento se da la exploración, fase en la cual el investigador entra en contacto por primera vez con la comunidad. Su objetivo es obtener un conocimiento del lugar (terreno es el término apropiado desde la antropología), sus características físicas, ecológicas, así como las características aparentes de los actores sociales. Durante éste y el siguiente momento, se hace paralelamente el estudio de documentos²¹.

Un momento hermenéutico. donde el investigador ordena los datos a la luz de un proceso inicial de reflexión y la comprensión de la realidad está mediada por los significados de los textos²². El proceso descriptivo es la segunda fase donde se trabaja el cuerpo de datos obtenidos en la exploración y a partir de la familiaridad alcanzada con el medio y los actores sociales, profundizándose en el proceso descriptivo de la composición e interacción social.

²⁰ Husserl, Edmund. **Experiencia y juicio**. México: UNAM. 1980, p. 376-385.

²¹ R.J. Bernstein también ha propuesto que, en el campo de la investigación social (incluida allí la educativa) se opere con base en lo que pudiera llamarse "la investigación vivencial". Por cierto, el 'objetivismo' ha querido ahuyentar la vivencia subjetiva del investigador, la invocación de Bernstein va dirigida a hacer cada vez más explícito el sentido de la experiencia de éste; más aún, su supuesto es que de no hacer clara la vivencia, ésta empieza a operar ciegamente sobre la concepción y desarrollo del estudio. En cambio, explicitarla permite tomar distancia de ella- cuando fuere el caso- o, por lo menos, cuestionarla. Cf. BERNSTEIN, R.J. **La reestructuración de la teoría social y política** F.C.E: México, 1962. p.25

²² La hermenéutica o teoría de la interpretación o comprensión del discurso, plantea que ésta comienza ante todo por una "apuesta" sobre el sentido (del texto), por un re-decir, es la reactivación de la labor del decir: "la construcción de sentido del texto, es por lo tanto, perspectiva a su manera: de una manera semejante a la de la percepción, pero específica de la intención del texto (...) todo sentido procede de una interpretación finita, doblemente parcial, y según una "clave" particular que instaura un punto de vista o una perspectiva sobre el texto"(RICOEUR,P. Et al. **Exégesis y Hermenéutica**. Cristiandad, Madrid,1976,p.46-47—

Nuestro objetivo es cumplir con los registros etnográficos, y agotar el objeto de observación. En esta fase la participación de los sujetos sociales, objeto de estudio puede ser utilizada como un control crítico de los registros. Y con base en esta descripción se focaliza la investigación y se realizan estudios de fondo o de profundidad, que después de concluir con la etnografía general de la institución escolar o comunidad (o las dos), se proponen averiguaciones especiales donde se considera que está el meollo del problema con los cuales se enriquecerá aún más la comprensión del fenómeno en estudio.

c. Un momento de categorización: donde el investigador genera la reconstrucción del objeto mediado por un proceso interpretativo, entendido como la búsqueda de relaciones que emergen de las contradicciones entre la racionalidad teórica y la realidad, buscando el sentido de lo real en su actualidad histórica y descubriendo las relaciones esenciales que se ocultan en la apariencia fenoménica del objeto.

4.3.-Construyendo puentes entre la investigación cuantitativa y cualitativa

Parece ser que el debate entre los defensores de cada método se sustenta en las debilidades del otro y no en las posibles fortalezas de aquel que defienden, dando más importancia al método generativo del conocimiento, que al problema mismo de conocer la realidad social. "Los defensores de la investigación cuantitativa han centrado sus esfuerzos en el refinamiento de la medición y han perdido de vista las propiedades de la realidad que conocen y la lógica de conocimiento que utilizan. Los investigadores cualitativos, por otro lado, han querido dar prelación a la realidad según es percibida por sus actores, pero pecan al proceder de manera desordenada y asistemática" (Bonilla,1995); (Stromquist, 1983). Estos pensadores plantearon ocho tesis acerca de las dicotomías que tradicionalmente se han trabajado en los enfoques cualitativos y cuantitativos, los cuales más que distanciar los enfoques puede acercarlos, o tender puentes. A continuación se presentan las tesis que se consideran más pertinentes para el objetivo del presente documento.

"Se dice que el enfoque cuantitativo es artificial porque pretende reducir el mundo a modelos en tanto que el enfoque cualitativo es real porque acepta el mundo social en su forma integrada, que es natural" (Stromquist, 1983). Sin embargo, es claro que en los dos enfoques el proceso de reducción de los elementos de un fenómeno lleva a la abstracción (a través de categorías, conceptos), lo cual es inherente a la construcción de conocimiento científico.

"Se arguye que mientras el enfoque cuantitativo tienda a ser deductivo y por lo tanto 'pretende' conocer las importantes dimensiones de un fenómeno, el método cualitativo suspende el análisis de lo que es importante, crítico y relevante" (ídem. p. 19), lo cual es cierto a medias, en tanto el enfoque cualitativo no es necesariamente inductivo, aquí se está más abierto a considerar nuevos factores o a considerar factores secundarios como los más importantes de lo anticipado. Y en un enfoque cuantitativo también se puede partir de la consideración de ciertas variables de interés.

"Se contrasta el enfoque cuantitativo con el cualitativo manteniendo que el primero es estático porque es de corte transversal y que el segundo es dinámico porque observa la realidad a medida que se desenvuelve" (ídem, p. 19). Aquí el problema no es que un método sea estático y el otro no, sino que se hagan observaciones o mediciones que capturen la ocurrencia del evento o fenómeno a través de momentos múltiples con el fin de dar a los eventos tanto frecuentes como insólitos una oportunidad de manifestarse.

"Se dice que el investigador que usa enfoques cualitativos considera que las realidades estadísticas no coinciden necesariamente con las realidades culturales y por lo tanto no conducirá estudios que vean la relación entre variables previamente definidas" (ídem, p. 20); sin embargo, hay estudios etnográficos que intentan describir relaciones causales de un fenómeno, examinan relaciones previamente establecidas, utilizando por ejemplo, archivos estadísticos, de la misma manera que los utilizan para contrastar los datos obtenidos a través de entrevistas.

Existe la crítica por las "condiciones artificiales" de la investigación cuantitativa mientras que el investigador cualitativo estudia a la gente "como es" en su entorno cotidiano, exaltando esta 'bondad' del enfoque. Pero en la observación participante hay que tener claro que si el investigador no ha logrado 'empatía' con el grupo estudiado su presencia conduce en muchas ocasiones a conductas artificiosas de los observados. De hecho por esta razón la investigación etnográfica requiere la presencia del investigador por largos períodos de tiempo disminuyendo así estas conductas

Plantea que "frecuentemente se mantiene que el enfoque cualitativo es multi-instrumental mientras que el cuantitativo se basa en el uso exclusivo de un sólo instrumento" (ídem, p. 21). Sin embargo, estudios de corte cuantitativo pueden 'cuantificar' un fenómeno utilizando varias técnicas de recolección de datos, de hecho, la entrevista, la observación, el estudio de documentos, que parecen ser técnicas exclusivamente cualitativas,

"pueden ser usados de modo tal que se produzcan datos extremadamente cuantitativos (promedios, marginales, correlaciones)" (ídem, p. 21).

"La tesis de (Rist,1982) acerca de exclusividad de marcos analíticos para la presentación y organización de datos cualitativos como el análisis de roles, el análisis de redes de comunicación social, los análisis temáticos, los estudios de rituales, entre otros, es discutible en tanto los estudios pioneros sobre el análisis de roles y la distribución de recursos fueron de corte cuantitativo" (ídem, p. 21).

Como se ve los linderos entre el enfoque metodológico y otros no son excluyentes, las diferencias tajantes y drásticas que algunos autores han planteado, en la práctica investigativa parecen desvirtuarse. Con unas técnicas por estar en determinado método o enfoque, lo importante es tener, como investigador, una actitud crítica frente al método utilizado y los consecuentes procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información. En este sentido, la complementariedad de los métodos no sólo es

posible sino muy enriquecedora para afinar y hacer más incisiva la capacidad de comprensión e interpretación del investigador.

- Aportes desde el enfoque cualitativo al cuantitativo: el aporte de la observación y el uso de entrevistas a la determinación del marco muestral, "ya sea identificando la unidad de análisis más fiel o cercana al fenómeno o grado de similitud o contraste entre los sujetos o grupos bajo estudio, lo cual ayuda a definir más el grado de representatividad que es necesario obtener" (ídem, p. 22). De igual manera las entrevistas pueden ayudar a conocer la receptividad de los sujetos hacia los instrumentos, los marcos de referencia o el vocabulario utilizado, permitiendo afinarlos y hacerlos más confiables o reemplazarlos por otras técnicas apoyadas más en el código verbal, por ejemplo dramatizaciones o discusiones de grupo.

De hecho, las entrevistas pueden ayudar a verificar los resultados de los cuestionarios y aumentar las relaciones entre los diversos ítems asimismo aclarar resultados ambiguos, establecer explicaciones alternativas o paralelas de los datos arrojados por las encuestas.

Aportes desde el enfoque cuantitativo al cualitativo: "el uso de un cuestionario previo a la observación puede ayudar a identificar los casos representativos o no representativos ya sea a nivel de sistema o a nivel individual. Esta clase de conocimiento puede ayudar a hacer aseveraciones acerca de la posible generalización o no del estudio cualitativo. Igualmente puede contribuir a modificar el modelo o teoría que acompaña el estudio cualitativo" (ídem. p. 24).

El uso de cuestionarios puede aportar en el momento de recolección de datos, evitar preguntas rutinarias, identificar áreas o aspectos de interés para el grupo o comunidad, identificar personas claves o 'informantes' que no necesariamente son explícitos a través de la observación. De igual manera, para evitar cierto 'sesgo elitista' a través del 'informante', los cuestionarios permiten confrontar

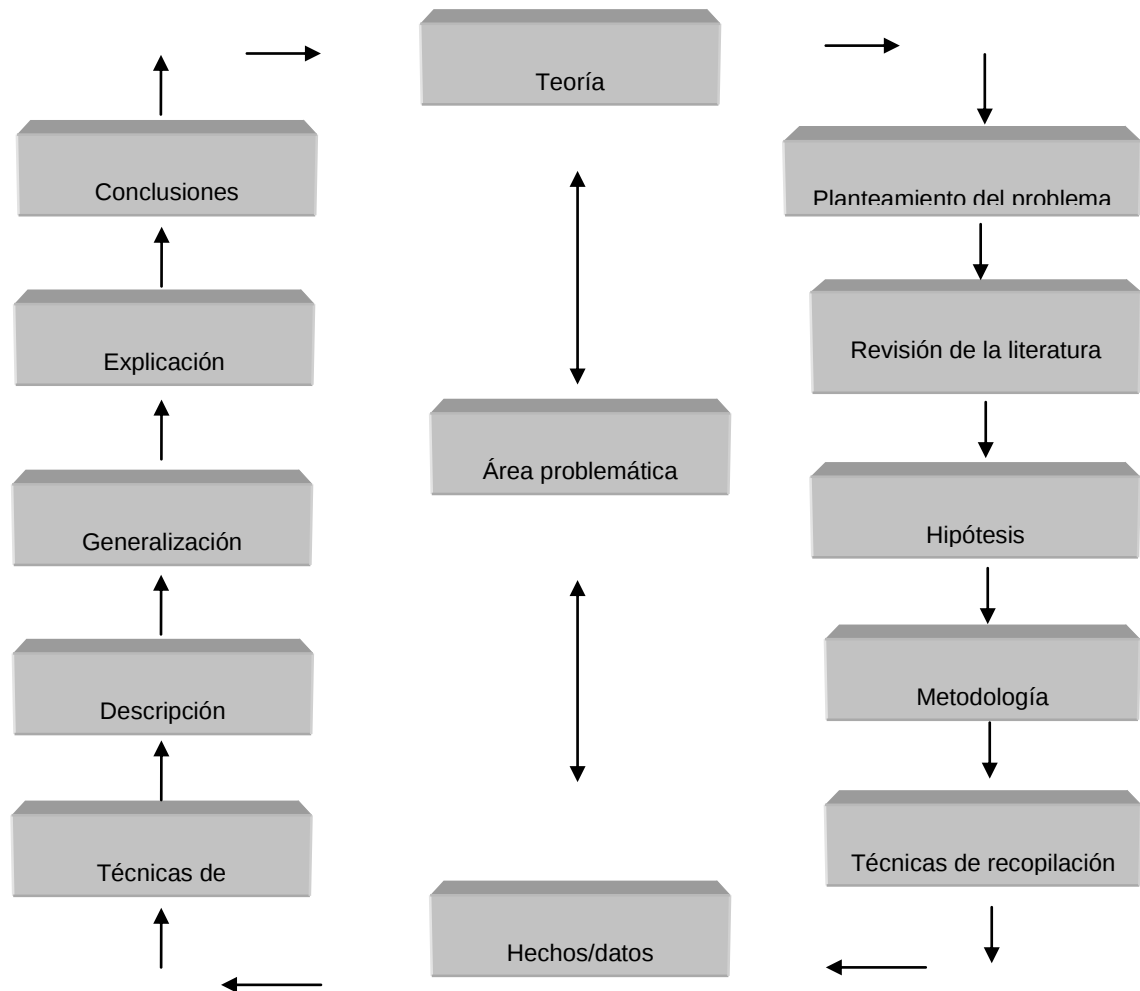
diversos puntos de vista de los otros miembros del grupo estudiado (Bonilla,1995).

Por otro lado, el uso de los cuestionarios puede ayudar al investigado a contrastar la congruencia entre los diversos aspectos bajo análisis: "verificar ciertas interpretaciones cualitativas permitiendo la colección de datos en forma más sistemática y representativa de la población" (ídem. p. 24); y ayudar a reinterpretar observaciones cualitativas al contrastarlas a la luz de datos, por ejemplo, socio-económicos geográficos de la comunidad.

4.4.- Esquema general del proceso de investigación.

Desde el planteamiento del problema a las conclusiones. Para desarrollar esta parte, se ha apelado al esquema que sobre la perspectiva general del proceso de investigación nos ofrecen Latorre y otros (1996). Esto se hace posible dado a que se cree que en la investigación que se presenta se han cumplido todos y cada uno de los pasos explicados por estos autores. Veamos a continuación el referido esquema:

Esquema 4. Perspectiva general del proceso de investigación.



Tomado de (De la Torre y otros, 1996).

En atención al esquema anterior, se procede a presentar en síntesis cada uno de los pasos que se siguieron y cumplieron en el estudio que se desarrolla. Se empieza por señalar que la presente investigación tiene como fuente originaria la continuación del Programa de Doctorado en “Ciencias de la Educación Agrícola”.

Aunado al inicio de este ciclo de especialización, otro de los factores que permite comenzar este proceso investigativo lo constituyó una serie de argumentos sobre los nombramientos que adquieren los docentes que hacen o no investigación en los CBTAS y en la Preparatoria Agrícola.

Los dos motivos anteriores, hacen posible que el proceso se inicie en un área problemática susceptible de ser estudiada y de la cual se extrae el problema objeto del estudio. Por tanto, el área del estudio queda circunscrita en el ámbito referido a la relación de la D.I. del profesorado y, el problema estudiado queda formulado en atención a la siguiente premisa: el desarrollo de la relación D.I. del profesorado y la producción de conocimientos. En esta fase del proceso se tomaron en cuenta aspectos referidos a la identificación, valoración, tipos y formulación del problema. En consecuencia, el problema quedó formulado en la siguiente cuestión:

¿En qué medida la práctica educativa del docente investigador impacta en la formación de los alumnos?

Acto seguido a la formulación del problema se procedió a la revisión de la bibliografía. Esta etapa del proceso se caracteriza por ser exhaustiva y permanente. Se inicia desde el momento en que se da comienzo a la escolaridad del mencionado programa de doctorado y, continúa hasta buscar sendas más claras, precisas y objetivas que contribuyan a mejorar la comprensión del problema planteado, a nuestro parecer, la literatura que existe sobre el área donde se circunscribió el problema es tan abundante y confusa que invita a los investigadores a seguir buscando reflexiones más convincentes y científicas sobre el actuar de la docencia y la investigación del profesional de la enseñanza. Sin embargo, de nuestra parte se procedió a revisar parte de la literatura referida a: el desarrollo sobre los mitos de la relación docencia e investigación del profesorado, procesos de mejora, desarrollo en la producción de conocimientos y profesional del docente.

Luego de formulado el problema y revisada la literatura correspondiente se procedió a elaborar un conjunto de conjeturas tendentes a contrastar los datos recogidos y a buscar las categorías que hicieran posible establecer relaciones entre D.I. del profesorado y la mejora institucional. En este punto es importante aclarar que debido al carácter de esta investigación (descriptiva e interpretativa) se consideraron hipótesis que surgieron de la práctica (vía inductiva) orientadas al descubrimiento y a la búsqueda de información.

En este sentido, las hipótesis aquí presentadas deben ser consideradas como aproximaciones a la realidad de los hechos sobre los cuales aquí se reflexiona y, a partir de la información que se ha obtenido ofrecer orientaciones precisas que permitan a futuras investigaciones mejorar su contraste. Por tanto, se muestran a continuación algunas de los supuestos diseñados:

Supuestos

El vínculo docencia-investigación sirve para mejorar los procesos educativos.

Los docentes que han hecho investigaciones básicamente la realizan para beneficios personales, buscando recategorizaciones, estímulos al desempeño docente o al reconocimiento entre la comunidad de su entorno

Con el vínculo docente-investigador se genera cultura emprendedora por parte del alumnado

La investigación educativa y agropecuaria permite el desarrollo profesional del docente investigador.

El programa de investigación y desarrollo tecnológico de DGETA y de la Preparatoria Agrícola esta limitado para que el docente investigador desarrolle investigaciones.

A partir del establecimiento de las hipótesis se procedió a estimar el tipo de metodología a seguir. Lo cual constituyó el plan o esquema de trabajo. En esta

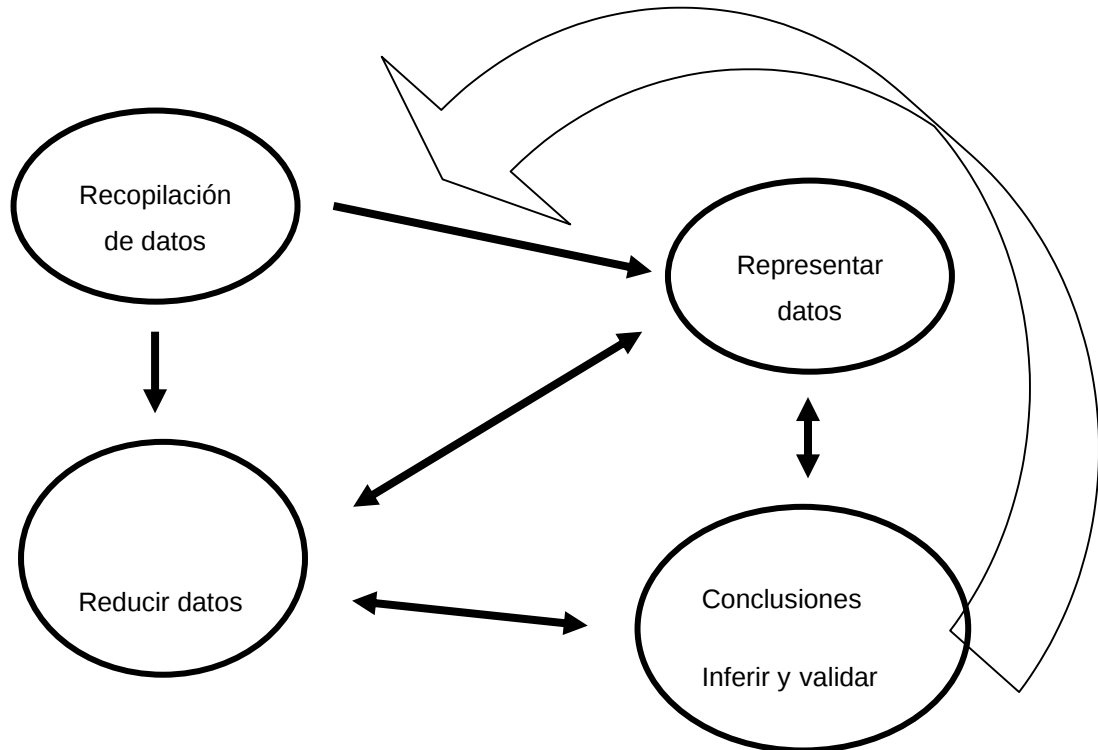
etapa se hace referencia al contraste de las hipótesis, método empleado, tipo de diseño y aspectos referidos a las muestras seleccionadas. Dada la naturaleza del área donde se circunscribe el problema y a los objetivos definidos, esta investigación es de carácter cualitativo, primero porque el problema está orientado al descubrimiento; segundo, porque lo que se persigue es describir e interpretar los hechos referidos a la relación que guarda la D.I. del profesorado en relación con la mejora institucional; por último, porque se desarrolló atendiendo a las singularidades de los sujetos informantes dentro de un contexto único y particular.

La revisión y planificación de las técnicas de recogida de datos es la fase posterior a la implementación de la metodología. Este momento permite reflexionar sobre los medios que se deben diseñar y aplicar para facilitar la recogida y tratamiento de los datos. En el caso que nos ocupa, se aplicaron los siguientes técnicas: Entrevista en profundidad y Encuestas.

Posterior a la recogida de la información se procedió a reflexionar sobre las técnicas de análisis de los datos. En esta fase se procura escoger los medios que faciliten el tratamiento de los datos, a fin de poder analizarlos, describirlos e interpretarlos. De acuerdo a la naturaleza de la información recabada el análisis cualitativo. En lo particular, se estimó conveniente utilizar el modelo integrado o interactivo para el análisis de los datos. En este proceso, se usaron datos cualitativos y cuantitativos y la triangulación. De acuerdo con García, durante esta fase, los evaluadores emplean métodos de análisis cualitativos (de contenido, secuencial, árboles, diagramas, matrices, etc.) junto a procedimientos basados en la estadística (para métrica o no) descriptiva o multivariante. (García, 1995), En nuestro estudio combinamos diferentes modalidades de análisis de los datos desde diferentes enfoques; a saber, hemos querido ofrecer una variedad de vías de análisis tanto cualitativas como cuantitativas con las que se pueda garantizar mayor riqueza y perspectivas de los datos que se han recopilado. Para ilustrar esta fase de la investigación retomamos el esquema presentado por (García, 1995), en el expone el autor los

componentes del análisis de datos utilizando el modelo interactivo de Miles y Huberman, el cual fue desarrollado en el presente estudio, veamos tales componentes:

Esquema 5. Componentes del análisis de datos.



Modelo interactivo (Miles y Huberman, 1984). Tomado de (García, 1985).

Por último, se ofrecen las conclusiones. En esta etapa del proceso investigativo se recogen los resultados del estudio. Involucra la aceptación o rechazo de las hipótesis, la particularidad de los datos, acuerdos y desacuerdos con otras investigaciones, implicaciones sobre la práctica y sugerencias para futuros

estudios. Este tópico es desarrollado en detalle en la parte denominada: conclusiones y recomendaciones.

A modo de resumen, con el apartado anterior se procuró presentar de manera sintética la secuencia y cumplimiento de cada uno de los pasos seguidos en la presente investigación. Con lo cual creemos que se ha cumplido con los criterios, aspectos y etapas generales que orientan el quehacer investigativo.

4.5.-Énfasis en el estudio de los supuestos.

Desarrollados cada uno de los pasos seguidos en el proceso general de la investigación se presenta a continuación una reflexión dirigida a estimar el valor y la justificación de los supuestos considerados en este estudio. Esta opinión se hace pertinente en virtud de la naturaleza de los fenómenos investigados, pues en la relación D.I. del profesorado se hace presente e influye una multiplicidad de factores que obliga a la al estudio mas detallado de cada uno de los supuestos planteado. A la vez, la justificación de este proceso se hace con la finalidad de agrupar los indicadores más significativos en la información proporcionada del profesorado tendientes a apreciar su comportamiento. Cabe advertirse también que dicho proceso hace posible que los aspectos relacionados con la relatividad y subjetividad presente en cada constructo e indicador pueda ser recabada con cierta acuciosidad.

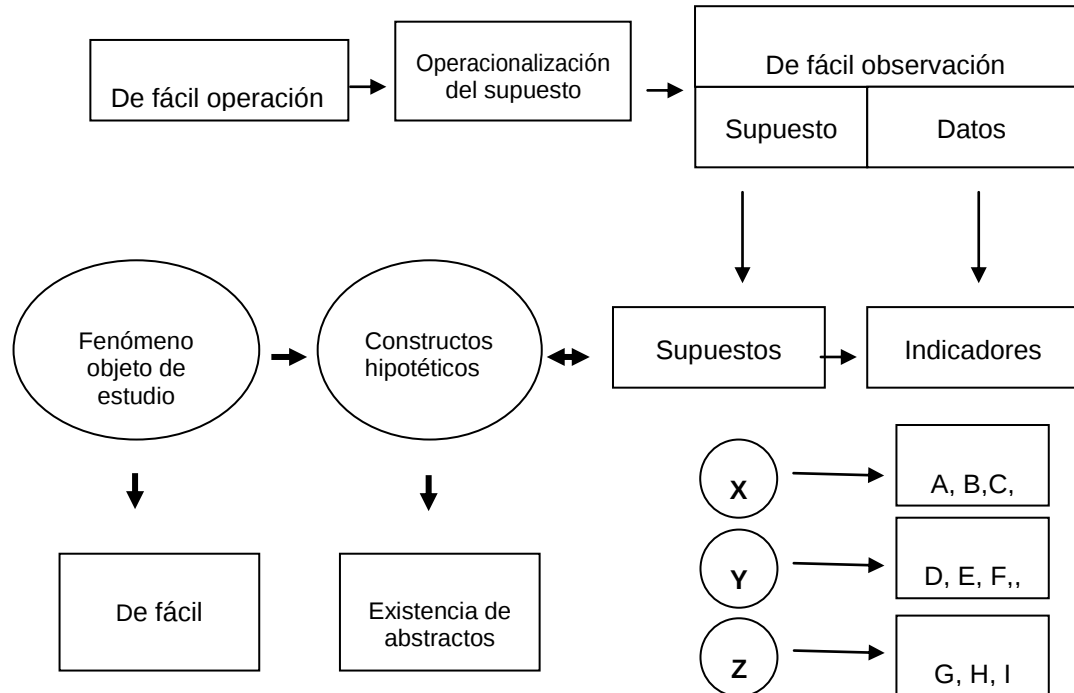
En el caso que nos ocupa, se ha retomado el concepto de supuesto expuesto por (Smith y otros, 1976) y que a la vez citan (Latorre y otros, 1996), para estos expertos los supuestos se entienden como: “ cualquier atributo que puede asumir valores diferentes entre los miembros de una clase de sujetos o sucesos, pero que tiene un solo dato para cualquier miembro de esa clase en un momento dado”. En atención a esta definición hemos considerado los constructos e indicadores que permitieron recoger la información referida a la relación D.I. del profesorado de los CBTAS y la Preparatoria Agrícola; en ellas queda plasmado el acuerdo de que constituyen atributos únicos de los sujetos

informantes o investigados que se manifiestan en determinados momentos. Siendo el caso el de las apreciaciones que sobre la relación D.I. del profesor manifestaron las distintas fuentes de información.

Por otra parte, dada la naturaleza de la investigación, también se hizo necesario apelar a los conceptos de supuestos, constructos e indicadores. Se entiende por constructo a las entidades abstractas supuestas que se saben que existen a pesar de que no sean estrictamente observables y que permiten explicar y comprender la manifestación de ciertos fenómenos.

En la investigación cualitativa la relación entre supuestos y constructos es muy estrecha, tanto es así que se podrían considerar como equivalentes. En consecuencia, para estudiar los constructos lo que se hace es analizar los supuestos que funcionan como indicadores del fenómeno no observable. Veamos estos planteamientos de forma esquemática:

Esquema 6. Proceso de operacionalización de los supuestos

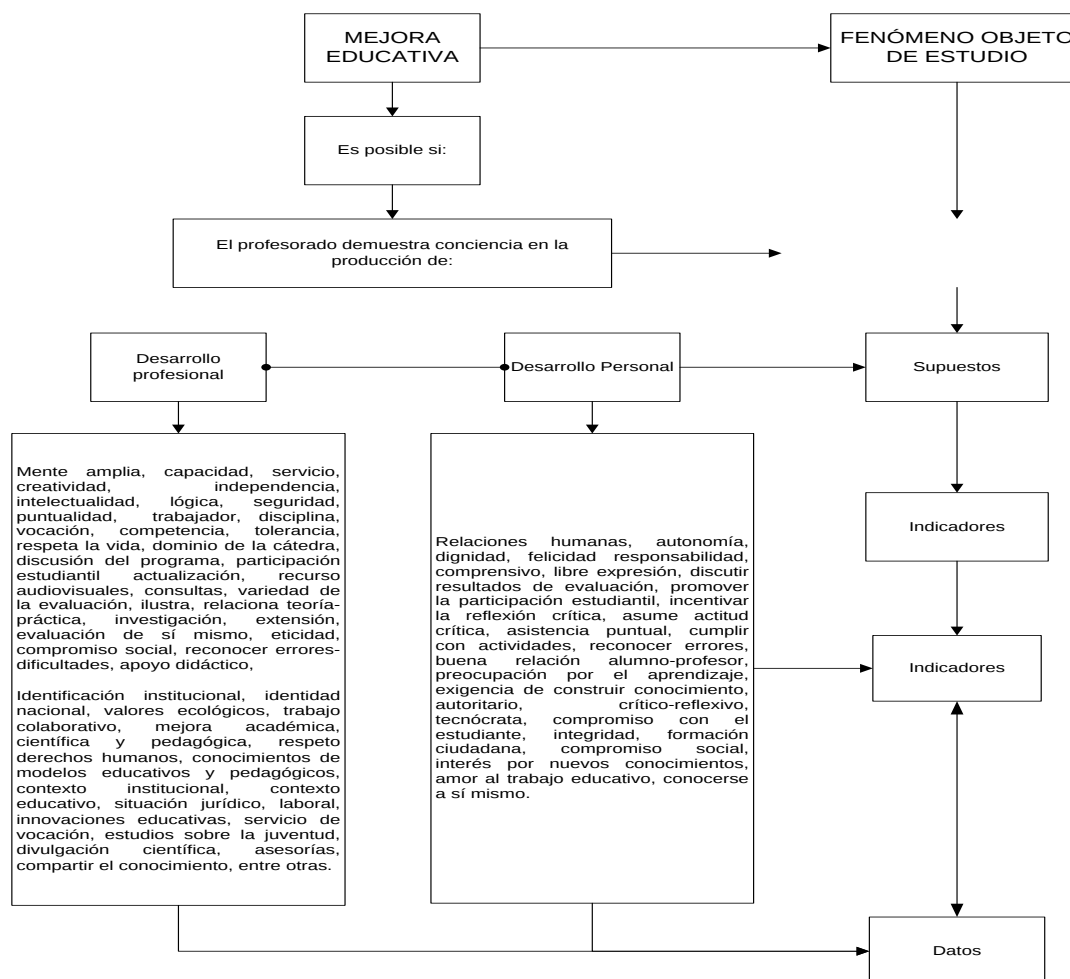


(Creación propia)

Como se puede apreciar en el esquema anterior, existen fenómenos que son de difícil observación. Para ello se hace necesario el diseño y definición de los supuestos que permitan un acercamiento real al fenómeno que se quiere estudiar. En opinión de (Kerlinger, 1985) y citado por (Latorre y otros, 1996), califican este tipo de definición como: “un invento maravilloso que establece un puente entre los conceptos y las observaciones y actitudes reales”.

Ahora bien, como el objetivo central de esta investigación se dirige analizar los diferentes procesos de la práctica educativa que desarrolla el docente-investigador y la trascendencia en la formación de los alumnos, a fin de promover programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación que garanticen mejoras las producciones de conocimiento; se ha hecho pertinente en este estudio la medida y apreciación de los fenómenos involucra a través de los supuestos. Por tanto, los fenómenos, constructos e indicadores quedan plasmados de la siguiente manera:

Esquema 7. Proceso de operacionalización de los supuestos de investigación



(Creación propia)

A modo de síntesis, en el apartado anterior se ha puesto énfasis en el proceso de definición de los supuestos que fueron objeto de reflexión, interpretación y explicación en el afán de descubrir significados entre el desarrollo de la I.D. del profesorado y la producción del conocimiento. Para ello se consideraron supuestos operativos que permitieron observar los fenómenos implicados en el estudio a través de constructos e indicadores.

Las técnicas de muestreo.

Otro de los factores de gran importancia en la investigación educativa lo constituye la selección de los sujetos informantes. Toda investigación educativa se realiza en un contexto determinado en el cual cohabitan fenómenos o sucesos susceptibles de ser ponderados. Bajo esta consideración el investigador debe demostrar pericia en el momento de escoger los sujetos informantes a fin de poder establecer generalizaciones. Cuando se toma en cuenta todos los sujetos que comparten ciertas características se está en presencia de lo que se conoce como universo del estudio. En cambio, cuando se está en presencia de un conjunto de individuos sobre los cuales se desea estudiar un fenómeno en particular se habla de población. En el momento en que se selecciona un grupo de individuos o casos, determinados a través de algún método de muestreo, se está en presencia de la muestra. Por último, cada muestra está constituida por sujetos quienes constituyen cada uno de los elementos de donde se obtiene información.

En el caso que nos ocupa, las distintas muestras fueron seleccionadas por medio de “muestreos no probabilísticos”. En particular, se aplicó el “muestreo intencional, para la consulta de los profesores y en virtud de los siguientes criterios: a) conjunto de profesores que son allegados al investigador y que destacan por permanecer el tiempo suficiente en la institución, b) representantes de las diferentes áreas de conocimiento.

Sobre el tamaño de las muestras seleccionadas en estudio se hablará más adelante; por ahora, se presenta a continuación un esquema donde se señala el universo, la población y muestra sobre las que se desarrolló la investigación.

POBLACION:

Profesores de la Escuela de Educación del CBTA (60 PROFESORES) y la Preparatoria Agrícola (327 PROFESORES).

Esquema 8. Población y muestras seleccionadas en la investigación.

120 ENCUESTAS

51 ENTREVISTAS

MUESTRAS		
PROFESORES CBTA	PROFESORES	PROFESORES PREPA
30	ENCUESTA: 120 PROFESORES	9
15	ENTREVISTA A PROFUNDIDAD 51	46

La diversidad metodológica.

Ciertamente, cuando se inicia un proceso de investigación uno de los aspectos que preocupa al investigador es la manera de llevarla a cabo o conseguir el modo de enfocar el problema a investigar, a fin de proponer o encontrarle alguna respuesta. Este acontecimiento o elección depende en gran medida de la pericia que sobre los procesos investigativo tiene el estudioso. Un criterio o consejo a seguir para seleccionar la adecuada perspectiva metodológica que se debe utilizar lo constituye la naturaleza del problema que se quiere dilucidar y las distintas interrogantes relacionadas con él. De acuerdo a expertos en el ámbito educativo existe cierto consenso en que se tenga presente el pluralismo metodológico. En este sentido, es de gran importancia que para el estudio apropiado de los problemas educativos, este consenso sea considerado como un hecho; pues ninguna metodología por sí misma aportará respuestas a todas las preguntas que pueden hacerse en el contexto educativo.

En opinión de (Latorre y otros, 1996) el apelar a la consideración del pluralismo metodológico obedece a lo siguiente:

“Como la investigación aborda diferentes tipos de problemas y busca diferentes tipos de respuestas, sus procedimientos exigen diferentes metodologías. Del tipo de conocimiento que se desee alcanzar dependerá el enfoque que asuma la investigación, siendo el propósito último de ésta llegar a un conocimiento útil para la acción, ya sea política o práctica. De hecho debemos de hablar de un continuo metodológico y no de polaridades opuestas”.

En atención a la advertencia expuesta por los autores citados, en la presente investigación se consideró pertinente utilizar la metodología cualitativa. Ello debido fundamentalmente a que el interés central que subyace en ella es describir e interpretar la realidad de un acontecer de fenómenos que se suceden en un contexto determinado. Por otra parte, porque está dirigida y se sustenta en la observación de un conjunto de acciones que sobre el quehacer pedagógico manifiestan una serie de profesores de las escuelas objeto del estudio. Finalmente, dada la naturaleza, diseño y aplicación de los instrumentos utilizados para recabar la información.

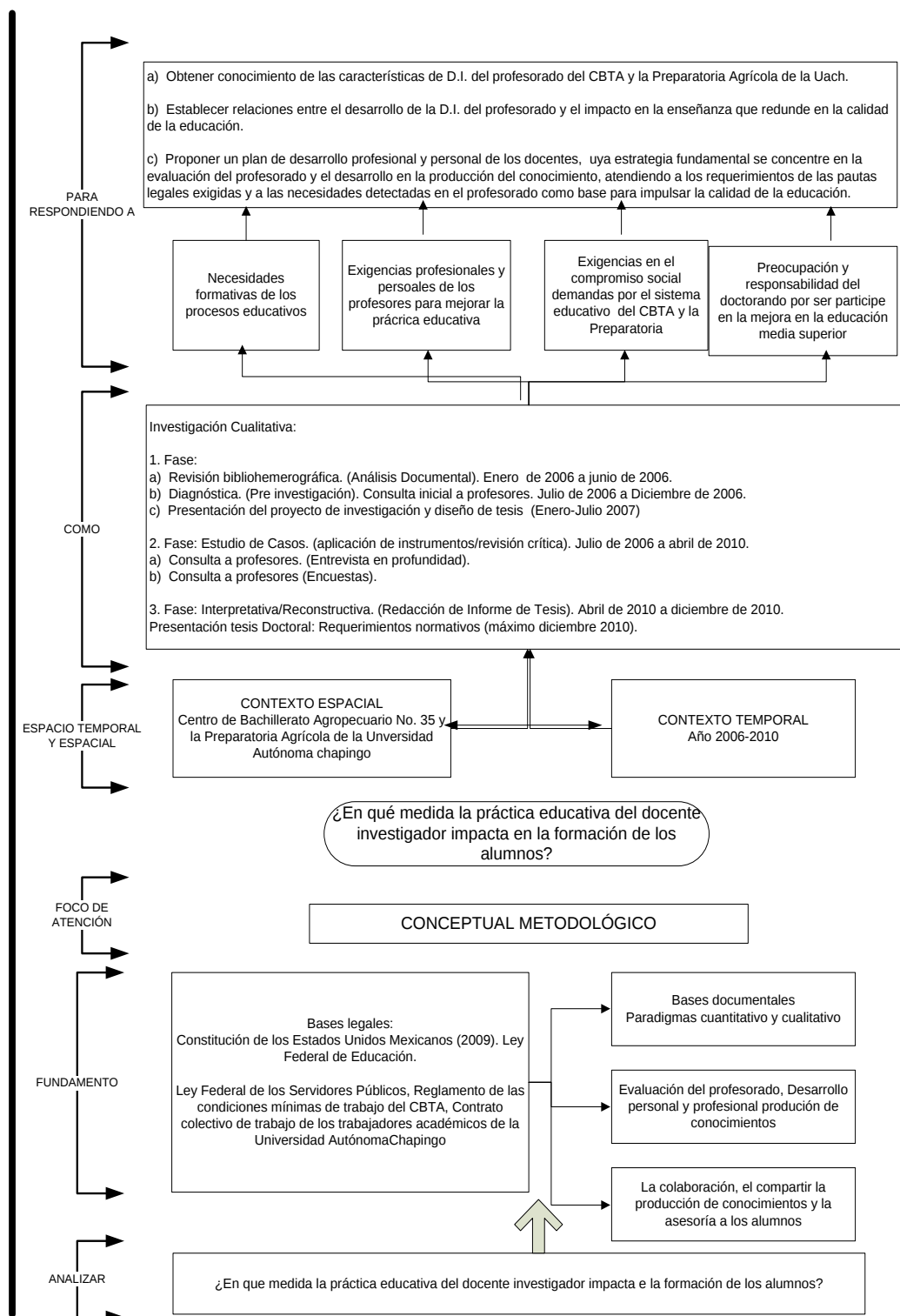
Desarrollo de la investigación.

En este apartado se expone en detalle cada una de las fases y momentos que permitieron llevar a cabo este estudio. Se inicia con el diseño de la investigación y se concluye indicando el sistema utilizado para analizar los datos.

Diseño de la investigación.

A continuación se muestra el diseño de la investigación. Dado que el paradigma cualitativo de la investigación se centra en el estudio de las personas en el contexto de su presente y de su pasado, el proceder metodológico fue inductivo. Con lo que la perspectiva de la investigación enfatizó sobre lo interior, es decir lo válido o que proviene de adentro de los sujetos investigados (profesores). En este sentido, se utilizaron como herramientas metodológicas, la entrevista en profundidad a informantes claves, las encuestas tipo cédulas de entrevista. Veamos el diseño de la investigación:

Esquema 9. Diseño de investigación



(Elaboración propia)

Escenario de la investigación.

El escenario en el cual se realizó la investigación se definió de tal manera que se estudiaron los fenómenos tal y como se desarrollan en su ambiente natural en el sentido de no alterar las condiciones de la realidad. Con el que se investigó posibilidad de establecer relaciones conceptuales entre el desarrollo D.I. y la práctica educativa mediante las informaciones aportadas por una muestra de profesores, de la Escuela CBTA y la Preparatoria Agrícola. Para ello, se aplicaron: entrevistas en profundidad, y encuestas. Con esto lo que se persiguió fue contraponer la sustentación teórica que explica el desarrollo D.I. con el observado y analizado en la práctica y actuar del profesorado.

En este sentido, el estudio se desarrolló dentro del ámbito y de las instalaciones del CBTA 35 y la Preparatoria Agrícola. En este escenario se consultó a los profesores en sus cubículos.

Criterios de científicidad de la investigación.

Dado que la investigación se sustenta metodológicamente en el paradigma cualitativo, los hallazgos que se lograron encontrar o descubrir quedan legitimados por cuanto en la investigación cualitativa la realidad social es única y dependiente del contexto e irrepetible. Por tanto, toda la información recolectada fue interpretada sólo en el marco contextual de la situación social que se estudió, es decir, Docencia e Investigación del profesorado en el escenario antes descrito. En consecuencia la científicidad de los hallazgos de la investigación queda sujeta a: la credibilidad (en virtud de que se utilizaron estrategias tales como: observación persistente, triangulación, recogida de material referencial y juicio crítico de colegas), la transferibilidad (no generalizables pero sí descriptivos o interpretativos del contexto dado), dependencia (en virtud de la estabilidad de los datos), y la confirmación (en atención a la certificación de la existencia de datos para cada interpretación). Veamos en detalle cada uno de estos criterios:

Credibilidad: Observación persistente: este criterio hace creíble, este estudio por cuanto el investigador; en primer lugar, forma parte y se encuentra inmerso en la estructura académica del escenario donde se desarrolla la investigación. En segundo término, porque durante el proceso de investigación mantuvo una permanencia prolongada (2006-2010), en el campo de investigación y, en último término, porque siempre estuvo en contacto permanente con cada uno de los informantes (profesores).

Triangulación: en el presente estudio se hizo necesario la triangulación dada la gran variedad de datos recabados. Se estimaron las opiniones de una cantidad importante de profesores a través de la aplicación de dos instrumentos (entrevista a profundidad y la encuesta); En consecuencia, se apeló a la triangulación de informantes, métodos, teorías y de investigadores.

Juicio crítico de colegas: este criterio tiene cabida en la búsqueda de cientificidad de la presente investigación por cuanto los instrumentos que se diseñaron para recabar la información fueron sometidos a consideración de colegas especializados.

Recogida de material referencial: evidencia de este criterio la constituye las grabaciones en audio como en grabadoras y los teléfonos celulares videograbaciones, de las opiniones expresadas por los profesores a través de la entrevista en profundidad, la transcripción de las opiniones expresadas y, la existencia de un conjunto de argumentos regulan el actuar de la D.I. del profesorado en el sistema educativo del CBTA y la Preparatoria.

Transferibilidad:

Con este criterio se pretendió buscar descripciones o interpretaciones relevantes de los eventos estudiados sólo en el contexto de la Escuela del CBTA y la Preparatoria. Para dar cumplimiento a este criterio se apeló al muestreo teórico, a la descripción densa y a la recogida abundante de información. Veamos en detalle cada uno de ellos:

Descripción densa: por intereses académicos y personales del investigador a fin de encontrar mejoras en la Escuela del CBTA y la Preparatoria relacionadas con el comportamiento con los procesos de investigación del profesorado fue posible la descripción exhaustiva y minuciosa del contexto a través de la información recabada. Evidencia de esta actitud la constituye el hecho de haber aplicado a los profesores un instrumento con el cual se logró verificar el grado de producción de conocimientos y la compartición de los mismos con sus alumnos del CBTA y la Preparatoria. Los resultados de esta actividad dejaron ver que tal clasificación se corresponde con las de otras instituciones educativas.

Recogida de abundante información: como se ha indicado, para el desarrollo del presente estudio se diseñaron dos instrumentos para recabar la información. En cinco ocasiones consecutivas se consultó a los profesores a partir del año 2006 al 2010. Los periodos de la entrevista a profundidad fueron tomados a partir del 2009 y 2010. Producto de esta actividad se consiguió la apreciación de los fenómenos y problemas centrales objeto de este estudio que se encuentran plasmadas en aproximadamente 500 páginas. (Ver anexos de transcripción de entrevistas y los cuadros y gráficas de las encuestas).

Dependencia:

Este criterio de científicidad está relacionado con la estabilidad de la información y para su garantizarla se utilizaron las siguientes estrategias:

Establecimiento de pistas de revisión: en el presente estudio se posibilitó la revisión de los procesos de decisión seguidos por el investigador. En especial, en la etapa de la construcción de conceptos relacionados con el desarrollo D.I. del profesorado (pedagógico, didáctico, profesional y personal) que se presentaron en cada uno de los instrumentos. Evidencia de este proceso lo constituye la revisión de los instrumentos a través de “juicio de expertos”.

Métodos permitidos: la utilización de la entrevista en profundidad aplicada a los profesores es evidencia del cumplimiento de este requisito. Ello permitió interpretar desde diferentes perspectivas los problemas objeto del estudio.

Confirmación:

Si se entiende como confirmación el proceso mediante el cual se debe constatar la información, la interpretación de los significados y la generación de las conclusiones es evidente que, el presente estudio se caracterice por poseer certificación de la existencia de datos para cada interpretación. Para adjudicar este criterio a la investigación se mantuvo presente lo siguiente:

Auditoría de confirmación: en el caso que nos ocupa, el auditor externo quien cumpliendo la función de controlar la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones adquiridas durante el desarrollo de la investigación estuvo representado por el director. (Doctor Bernardino Mata García).

Descriptores de baja inferencia: este aspecto se considera presente en la investigación por cuanto en la información recabada se muestran registros precisos sobre los conceptos estudiados extraídos de los propios informantes: transcripciones textuales y citas de fuentes documentales.

Ejercicio de reflexión: este criterio fue de gran utilidad en la investigación. El cual se encuentra presente en la aplicación de las entrevistas en profundidad realizada a los profesores. Durante esta actividad se manifestó, tanto a los profesores, los supuestos epistemológicos que subyacen en el estudio y las razones de su orientación.

Discurso del informe.

Dado que la investigación es cualitativa el proyecto de investigación tiene flexibilidad, sin estructuración rígida de modelos o referentes, se desarrolló en la medida en que fue progresando la investigación. La problemática es abordada

desde una perspectiva global e integradora. La transcripción del informe se desarrolló en relato libre. Por tanto, el discurso logrado de la investigación consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos observados que manifestaron libre y naturalmente los profesores en sus respuestas a los instrumentos.

Población y muestras.

Como ya fue indicado, las distintas muestras fueron seleccionadas por medio de “muestreos no probabilísticos”. En particular, se aplicó el “muestreo intencional”. Por otra parte, la población objeto del estudio está determinada por el conjunto de profesores que conforman al CBTA y a la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. Bajo estos parámetros el tamaño de la muestra de profesores quedó determinado de la siguiente manera:

ENCUESTA

Segunda consulta	Encuesta 39 profesores	2007
Tercera consulta	Encuesta 29 profesores	2008
Cuarta consulta	Encuesta 20 profesores	2009
Quinta consulta	Encuesta 55 profesores	2010

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

15	46	2009
----	----	------

Técnicas e instrumentos.

Las técnicas que permitieron recabar la información estuvieron relacionadas con la entrevista en profundidad y la encuesta.

Encuestas

Este tipo de instrumento es de gran utilidad por cuanto facilita la observación de rasgos o conductas a través de la participación de un número significativo de informantes. En opinión de (Bolívar, 1995), el uso de este tipo de escalas es importante por cuanto:

Igualmente, para sistematizar las observaciones se pueden construir por el mismo profesor, o emplear otros ya estandarizados, un conjunto de cuestionarios/escalas con aquellos indicadores o categorías que nos interese observar en los alumnos. En estos casos se trata de una observación directa o estructurada, pues periódicamente se determina cuál de las categorías y en qué grado se dan en el grupo o alumno.

Estas escalas fueron utilizadas para recabar información proveniente de los profesores; en este sentido, se diseñaron y aplicaron un solo instrumento con los cuales se recogió información referida al actuar pedagógico, didáctico, producción de conocimientos del profesorado. (ver anexo: instrumentos aplicados a los profesores).

La entrevista cualitativa en profundidad.

Este instrumento fue aplicado a una muestra de profesores. Su diseño y utilización se debió a las ventajas que ofrece como medio cualitativo que coadyuva a recopilar información. De acuerdo con(Rodríguez y otros, 1999) con la entrevista en profundidad “el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer

determinado factor; entre otros; pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano". Para el caso que nos ocupa, se construyó una guía o de una serie de planteamientos tendentes a buscar que el entrevistado comunicara o proporcionara información referida a los aspectos de su práctica docente del profesorado. Se fijaron algunas condiciones para la realización de la entrevista, entre ellas: objetivo, registro y uso de la información. Su desarrollo fue grabado a través de medios como grabadora, videograbadora y telefonía celular, luego fue transcrita y posteriormente revisada por cada entrevistado. (Véase anexo: Entrevista cualitativa en profundidad).

Sistema de análisis de los datos.

Existen múltiples métodos para analizar y presentar la información que se recaba en una investigación. En el caso que nos ocupa y, reiterando que es un estudio que se define dentro del paradigma cualitativo, con fines descriptivos, exploratorios e interpretativos se presentó y analizó la información a través del Modelo Interactivo de (Huberman y Miles, 1984). Este sistema permite tanto el manejo de principios estadísticos como de narraciones y construcción de categorías. Las opiniones de los informantes fueron sintetizadas en bases de datos. Se analizaron utilizando conceptos de Estadística Descriptiva, en particular, distribución de frecuencias. Para ello se utilizó un "análisis de ítems simple" y se procesó la información en Microsoft Excel. Por otra parte, se construyeron mapas conceptuales, esquemas, dibujos, tablas y gráficos con los que se ilustran los significados más relevantes de los informantes.

4.6.-Enfoque de investigación personal

Siguiendo en el interés por presentar nuestra propia inclinación en el quehacer investigativo, apelamos nuevamente a (Woods, 1998), quien citando a (Best 1982) nos expresa que:

Best recomienda lo que denomina el enfoque "de investigación

personal”, que incluye el desarrollo de cualidades tales como “la curiosidad, la originalidad, la iniciativa, la cooperación, la perseverancia, la mentalidad abierta, la autocrítica, la responsabilidad, la confianza en uno mismo y la independencia” Esto es lo que hace creativo a un individuo controlado por el espíritu de la investigación creativa.

En este punto es oportuno recordar que la intención de los investigadores además de seguir patrones o modelos previamente establecidos para hacer investigación y, con ello cumplir con el criterio de rigor científico que se exige a nuestro estudio, pretendemos dejar explícitas algunas inquietudes que al respecto se han suscitando en nosotros. En esta oportunidad, hacemos referencia a algunas ideas alternativas para explicar la realidad. Esto ha sido posible gracias al contenido de la cita anterior; en particular, por el énfasis puesto en el “enfoque de investigación personal”. Pues el desarrollo de esta investigación, ciertamente, ha permitido el descubrimiento de cualidades referidas a la curiosidad, la originalidad, la iniciativa, la cooperación y de todas aquellas que se encuentra en la mencionada cita. Se hace alusión especial a la independencia y al hecho de que el investigador debe ser creativo.

Veamos pues nuestra manera “particular” de concebir la investigación empírica. Para ello empezamos por reiterar que el ámbito sobre el cual hacemos nuestras especulaciones se ha denominado Ciencias Sociales. Ahora bien, ciertamente el método más adecuado para explicar esta realidad y la de las ciencias naturales es la observación pero, siempre y cuando se emplee diferenciándola de la técnica. Además de esta diferenciación, es oportuno apuntar que su empleo (el de la observación) en estas circunstancias responde al hecho de garantizar el rigor científico exigido en la tradición investigativa. Sin embargo, y he aquí nuestra especulación, sabemos que existen otros métodos para explicar la realidad. Cabe advertirse que, además de señalar la existencia de otros métodos nos mantenemos en la posición de creer que la realidad es una y sólo una. Esos otros métodos a los que nos estamos refiriendo desde el origen del presente capítulo son el fenomenológico y el etnográfico de investigación o

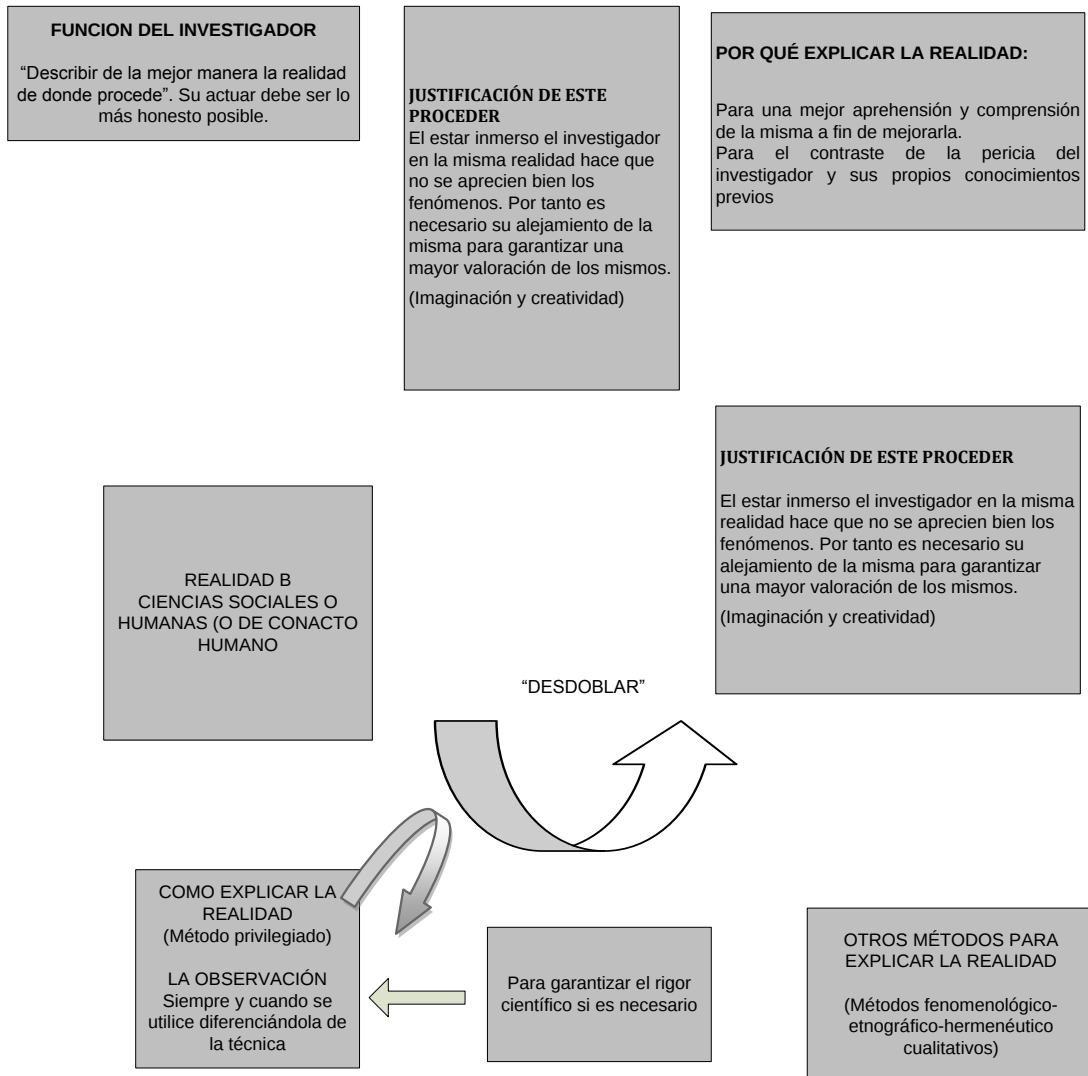
métodos cualitativos. Para hacer más clara esta reflexión (la existencia de otros métodos de investigación) empezamos por señalar que la función del investigador en este ámbito (el de las ciencias sociales) es describir de la mejor manera la realidad de donde procede, su actuar debe ser lo más “honesto” posible.

Asimismo, estos métodos alternativos de investigar exigen que el investigador se caracterice por:

1. Poseer ciertos conocimientos de la realidad de la que procede.
2. Poseer ciertos conocimientos previos o de otra naturaleza que necesita contrastar con los que permanecen en la realidad de donde procede.
3. Sentir seguridad e inseguridad. Se confunde entre ser investigador y objeto de investigación.

Aunado a esta nueva caracterización del investigador, se entiende, bajo esta perspectiva, que la explicación de la realidad debe estar dirigida a una mejor aprehensión y comprensión de la misma a fin de mejorarla, de igual manera, debe permitir el contraste de la pericia del investigador y sus propios conocimientos previos. Creemos que en estos aspectos: la función y características del investigador y la necesidad de explicar la realidad son argumentos suficientes para sustentar que este actuar es también científico. Sin embargo, también apuntamos a la justificación de este proceder. A saber, el estar inmerso el investigador en la misma realidad hace que no se aprecien bien los fenómenos. Por tanto es necesario su alejamiento de la misma para garantizar una mayor valoración de los mismos, para ello es necesario la imaginación y creatividad. A esto hemos denominado “desdoblar” o desdoblamiento del investigador, veamos esta reflexión de manera esquemática.

Esquema 10. Ideas alternativas para explicar la realidad



(Elaboración propia).

Retomando nuevamente a Woods, quien citando a (Highet, 1951), nos señala que la docencia implica:

Las emociones, que no se pueden valorar y utilizar sistemáticamente, y los valores humanos, que están fuera del alcance de la ciencia...La enseñanza

“científica”, incluso sobre materias científicas, no será la adecuada si tanto el docente como el alumnado no son humanos. La enseñanza no es una reacción química; se parece mucho más a pintar un cuadro o componer música...Nos exige que le entreguemos nuestro corazón.

A través del contenido y de las ideas expresadas en esta cita por Woods y Highet, podemos indicar que las intenciones y motivaciones presentadas en nuestro estudio se enmarcan en este mismo sentido. Pues creemos firmemente que existen aspectos del “ser humano”, que en primer lugar, son de difícil observación e interpretación y, en segundo término, por más que se diseñen y apliquen distintas y novedosas estrategias de investigación, con dificultad y e interpretación se podrá llegar a las entrañas de tales fenómenos.

Asimismo, afirmamos que cuando se trata de asuntos relacionados con producción científica de los profesores, éste debe ser estudiado y analizado tomando en cuenta aquellas opiniones, formales o no, que proceden de todos y cada uno de los ámbitos que puedan ser afectados por el alcance de los mismos. En nuestro caso, para estimar o valorar, o a mejor decir, obtener una aproximación de estos tipos de comportamientos, la producción científica de los profesores del CBTA y la Preparatoria, hemos puesto énfasis, en las opiniones de los informantes. A saber, porque estos fenómenos, su naturaleza, explicación y opiniones que se tienen de ellos no permiten que sean considerados de una manera objetiva. Es decir, se logró observar en los datos de este estudio que todas las opiniones que se recogieron se caracterizan por hacer prevalecer en ellas sentimientos, angustias, empatías y un sinnúmero de factores relacionados con las emociones. Este hecho nos hace pensar y dar credibilidad a las ideas de Woods y Highet. Pues, ciertamente también compartimos la idea de creer que en la docencia cohabitan estos factores, tan o más importantes como los propiamente técnicos.

En resumen las características más destacadas de los profesionales concretan en: tener capacidad para su autodesarrollo profesional autónomo mediante un

sistemático autoanalices, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación.

Por otro lado y cerrando este capítulo, nuestro marco contextual lo presento en el siguiente apartado, por mantener situaciones propias de las instituciones en estudio, además por ser las únicas instituciones que cuentan con órganos administrativos propios para coordinar los productos de investigación en el nivel medio superior en México.

CAPITULO 5. MARCO CONTEXTUAL

Introducción

El presente capítulo muestra el origen entre docente –investigación en México y como se gesta en las instituciones educativas del CBTA 35 y la Preparatoria Agrícola de la Uach.

Docencia e Investigación, dos palabras que no pueden estar separadas una de otra por el contrario la primera es parte esencial de la investigación educativa donde se aplican y se producen los conocimientos obtenidos en una institución educativa en tanto la segunda no es exclusivamente la producción de conocimientos sino también la forma de compartirlos como también estrategias y modelos de enseñanza en los diferentes niveles de aprendizaje y las características que hacen diferente una institución.

El CBTA como la Preparatoria se dedica a la educación agrícola en el nivel medio superior, su impartición es meramente de corte tecnológico lo cual hace mantener muchas acotaciones, entre ellas son fieles a los modelos educativos dictados por políticas gubernamentales.

Este escrito se reduce a estudiar el nacimiento del binomio docente-investigador y las características propias de cada institución a las que se hacen referencia.

Consideré importante saber desde donde se empezó a emplear docencia-investigación y cuales fueron sus fines que tuvo este binomio, hasta llegar a estudiar su existencia en el nivel educativo medio superior, conocido como el bachillerato, carrera técnica o preparatoria en México; y si dieron de la misma forma o semejante a ella. Para tal caso el presente estudio se enfoca en este nivel con las instituciones del CBTA No. 35 y la Preparatoria Agrícola de la Uach.

En el objeto de estudio se hace un recorrido como se conceptualiza al docente-investigador y las características propias de estas dos instituciones, tanto en la infraestructura, políticas educativas entre otras situaciones que ellas presentan.

5.1.- Nacimiento del docente investigador en la educación media superior mexicana

La vinculación de la docencia es un tema que apasiona actualmente al campo científico de la educación y en particular la formación del profesor, por un lado, persuade el interés de los profesores que quieren hacer de su práctica educativa un quehacer crítico, redactor, alentado por el cambio; por otro lado, aumenta la esperanza de los responsables de la planeación educativa por encontrar nuevas estrategias y formas para una docencia renovada, una institución en transformación, es objeto de controversia entre especialistas, pues trata de una problemática difícil, complicada, que ofrece diferentes matices y perfiles que se tienen que ir descubriendo gradualmente.

La intención de este capítulo no es cerrar la discusión, sino mostrar y describir aspectos poco atendidos, en el deseo de abrir nuevas pistas y de señalar que la vinculación de la docencia es un quehacer que debe consolidarse y abrir nuevas alternativas. Pensemos que el quehacer del profesor investigador que hace de su práctica educativa objeto de estudio, investigando el qué (contenidos y métodos) y los cómo (planeación y evaluación) de su labor docente; requiere causas, mecanismos y apoyos de carácter institucional; además que la vinculación docencia-investigación tiene que ver con el nivel estructural de la institución,(caso Preparatoria Agrícola de la Uach), no se plantea lo mismo en una institución que distingue las dos funciones,(caso CBTA) que en otra que se da la conjunción y articulación entre ambas que debe inscribirse en un contexto general. Son varios los conceptos que conforman la constelación teórica, a la que se alude, a saber: elevar la cantidad de

educación, reformar las instituciones educativas, la búsqueda de una docencia renovada, la superación académica del profesor, la profesionalización de la docencia

Recapitulando respecto a las primeras líneas de este documento, para una mayor comprensión del presente escrito, se pretendió dar una explicación en varios momentos que van desde aproximar el tiempo en el que surgió la relación docencia e investigación, entendiendo la esencia de éstos dos conceptos como tales y ubicándolos en el contexto real (CBTA y Preparatoria Agrícola de la Uach); hasta aclarar toda la gama de términos que encierran éstos dos conceptos.

Contextuar un hecho o fenómeno es una de las vías de acceso a su inteligibilidad. Los hechos sociales son, por lo general, relaciones o resultado de estas; no se presentan como realidades aisladas ni se entienden como cosas sueltas o separadas.

Parece, pues, decisivo abordar la vinculación docencia-investigación en cuanto a un fenómeno educativo que distinga tanto un conjunto de prácticas como un conjunto específico. En el objeto de nuestro estudio, tiene origen un momento histórico y social preciso y en un espacio cultural geográfico determinado, busca brevemente su origen, es decir, el contexto de su surgimiento en las instituciones educativas mexicanas, enriqueció nuestro propósito. En esa dirección propongo articular una red heurística sencilla y económica, que sirva de matriz básica de accesibilidad para el análisis de esta vinculación (Foucault, 1970)²³.

²³ El término origen (arjé) evoca las excelentes contribuciones de Michel Foucault relativas a la arqueología de cualquier documento histórico. Este trabajo no pretende de ninguna manera realizar un estudio arqueológico sobre la vinculación entre enseñar-investigar, ello no significa, sin embargo, que no se inspire en la intención y propuesta de Foucault.

Algunos hechos o fenómenos tienen una fecha clara en la que surgieron, porque se cuenta con suficiente información respecto al tema, tanto de los libros como de los propios especialistas acerca del tema; sin embargo, otros concentran una complicación más amplia respecto al momento exacto de su nacimiento, pues la información que se tiene no es suficiente y pocos son los especialistas que han abordado el tema. Tal es el caso de la docencia e investigación en la que, con los datos que se tienen no se puede precisar una fecha exacta, pero si una aproximación (en décadas), principalmente la 2ª mitad de los 70's, del siglo pasado donde se genera un gran interés por el trabajo, siendo redundantes, la vinculación de estos dos procesos:

a.- El surgimiento del centro de Didáctica de la UNAM entre los años 1969 y 1977; el cual tiene el propósito de formar recursos humanos para el ejercicio del trabajo docente. La profesionalización de la docencia como lo pretendía, mostraba una característica que vinculaba la docencia e investigación en una perspectiva de “enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña” (Centro de Didáctica, 1977)

b.- El rol que asume el centro de investigaciones y servicios en 1977 respecto a tal vinculación, siendo el eje central para la articulación de Subprogramas de especialización para la docencia, así como los programas de Capacitación para la investigación y la formación de profesores en ciencias técnicas (CISE, 1977)

En las reuniones regionales para preparar el Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) se propuso un cuestionario de cinco preguntas: la tercera, decía así: “¿Qué temas o problemas prioritarios sobre formación considera que deberían ser investigados en su institución?” la región centro, cuya sede fue la UPN-Ajusco, enlistó expresamente, entre los problemas, “la vinculación docencia-investigación” (Olmedo, 1981). El Documento Base de la Mesa de Formación de Trabajadores de la Educación del Congreso Nacional de Investigación Educativa, se dice que se notificaron 78 investigaciones, la mayor parte aborda la formación docente; los estudios y trabajos se reparten en once

rubros, entre los temas que menor incidencia tuvieron, fueron los de relación entre docencia e investigación (Olmedo, 1981).

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que, a partir del Congreso Nacional de Investigación Educativa, la vinculación docencia-investigación es uno de los temas que más concita la curiosidad y el interés de conferencias, de mesas redondas, de estudios específicos; así como las esperanzas y las expectativas de los profesores, especialmente universitarios²⁴.

Es justo hacer mención, en este mismo sentido, de varios hechos de mayor trascendencia no sólo en el ámbito educativo mexicano, sino también en lo que atañe docencia-investigación en el medio universitario, a saber:

a) La creación de la Universidad Autónoma Metropolitana en 1973, y más en particular, el así conocido “Documento Villareal” que sirve de punto de partida para establecer las bases de la nueva Unidad Universitaria de la Universidad Autónoma Metropolitana que brinda la coyuntura para introducir ciertas innovaciones en la enseñanza y la investigación interdisciplinaria a nivel universitario” (Villareal, 1974). La innovadora estructura académica de la UAM basada en Divisiones y Departamentos (Villareal: 1974), ofrece una nueva dimensión de vinculación Docencia-Investigación, al expresarse en términos distintos al modelo de la UNAM y de cualquier otra institución educativa pública mexicana; lo cual repercute en una organización y funcionamiento diferentes (Villareal, 1974) y (UNAM, 1973).

b) En 1978 se registra otro gran acontecimiento educativo: la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre los propósitos centrales está la formación y actualización nacional del profesorado en los niveles básicos pre-

²⁴ Entre los otros, los Foros Nacionales de Investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje organizados en 1981-1985 por el CCH con el patrocinio de DGAPA y de la DGIA de la UNAM; así mismo habrá que aludir a los sólidos trabajos y estudios de línea de investigación-participación orientados ahora a la superación académica de los profesores.

primaria, primaria, secundarios y medio superiores, la vinculación docencia investigación constituye –particularmente- el régimen del Presidente Lic. Miguel de la Madrid y el Secretario de Educación Pública J. Reyes Heróles uno de los pivotes centrales de la Revolución Educativa en lo que se refiere al mejoramiento de la calidad educativa²⁵.

c) Realización en la UNAM del Congreso de Docencia Universitaria y el Coloquio Internacional de Docencia en 1997, con motivo de los festejos conmemorativos del 50 aniversario de la autonomía de la UNAM. Una de las ponencias titulada “Docencia e investigación universitaria” de J. Guzmán García, entonces Secretario Ejecutivo del Consejo de Estudios de Postgrado, se orientó a “establecer algunas consideraciones sobre los elementos de (...) dos ejercicios del saber, la investigación y la docencia, componentes indisolubles de proceso de formación de recursos humanos a nivel profesional y de postgrado” (Gúzman, 1979). La agudeza y la claridad con que Elda Guzmán percibe que en el problema de ser señalado

...los elementos que participan en la docencia e investigación son las instituciones académicas, el personal académico y los alumnos. Estrechamente asociado a estos tres elementos esta un hecho: la vinculación entre docencia e investigación, no con el concepto de que estos dos ejercicios del saber son dos avenidas paralelas que haya que relacionar al azar u ocasionalmente, sino considerándolos como dos fuerzas que deben de influir constante y ordenadamente, una sobre otra, de tal modo que en su interacción cada una se magnifique (Gúzman, 1979).

²⁵ La UPN fue creada el 25 de agosto de 1978. la publicación del decreto presidencial (José López Portillo – Fernando Solana), en el Diario Oficial del 29 de agosto de 1978.

El trabajo se centra en mostrar que la vinculación entre las estructuras de la docencia y la investigación no es cuestión de última hora sino que se encuentra sancionada, por la legislación universitaria²⁶.

d) Un punto aparte merecen las conclusiones Generales del Congreso de Docencia Universitaria. Las conclusiones se centraron en nueve temas diferentes. En varios de ellos se vincula el tema II. Personal Académico.

Un rápido y somero análisis de los puntos de vista señalados anteriormente sugieren la conveniencia en distinguir la vinculación entre docencia e investigación en dos niveles diferentes: primero, el propiamente estructural y organizativo de la universidad; el pedagógico-didáctico en el que la vinculación aparece como una de la estrategias de profesionalización de la docencia y, en términos generales, de la Revolución Educativa. Insistiremos más adelante en este nivel de análisis que nos parece decisivo.

Vista la década de los setentas como un periodo en el que surge la necesidad de vincular la docencia con la producción de conocimientos es importante, pero insuficiente para captar en su plenitud este fenómeno educativo-pedagógico. Se intentará ahora dar un paso más adelante esbozado en una matriz explicativa en la que la vinculación de estas dos funciones universitarias cobre sentido y un significado más integral y organizador. La red que se pretendió tejer no consiste simplemente en un conjunto articulado de acontecimientos que hagan las veces de telón de fondo sobre el que aparezca más transparente la relación entre la transmisión y generación de conocimientos, sino en un juego activo y dinámico de factores y sucesos que expliquen su peso, alcance y dirección; la necesidad de modernizar al país para que de esa manera responda eficientemente a los

²⁶ La ponencia viene acompañada de un anexo con todos aquellos artículos de la Legislación Universitaria (UNAM) que versaran en la vinculación docencia-investigación. Los numerosos artículos de la Legislación estarían distribuidos en ocho capítulos.) fines de la UNAM.) mecanismos de selección de ingreso de profesores e investigadores.) selección y promoción de los profesores e investigadores ordinarios.) de los procedimientos para los nombramientos definitivos y promoción de profesores e investigadores.) los estudios de postgrado en relación con la investigación no.5 en el tema VIII Superación Académica.

desafíos de la nueva sociedad; la urgencia de reformas universitarias en todos los niveles, tanto en la estructura, organización, funcionamiento como en el nivel de actores sociales; las políticas educativas orientadas a formar y consolidar la capacitación pedagógica del profesor; el mismo modelo desarrollista de la economía capitalista dependiente tan característico de nuestra sociedad en la década de los sesentas, el cual se agotó definitivamente en 1982.

La educación en general, la universitaria en particular se confrontó en México ya desde fines de los cincuentas con un desafío creciente: su modernización (Márquez, 1979)²⁷. Los problemas de carácter educativo que se mostraban en el país agobiaban el creciente progreso de la sociedad respecto a su futuro; éstos, de cierta forma, determinaban características no muy apropiadas a la Investigación en México, entre las cuales se describen:

Los temas de investigación son tomados de la temática del momento en la corriente internacional.

Los resultados de la investigación se publican en el extranjero.

Los criterios de calidad son los mismos que en otros países y lo que es peor, lo mismo sucede con los criterios de relevancia.

Los libros de texto, el contenido de la enseñanza y las normas de calificación, son tomados también de la misma fuente (Pérez, 1982), citado en (Rojas, 2001).

La modernización de las universidades se visualizaba como una reforma que tenía que abarcar todos los ámbitos de la instrucción educativa: su

²⁷ La Universidad Nacional Autónoma de México se inaugura el 22 de septiembre de 1910 (la ley constitutiva de la Universidad había sido promulgada el 26 de mayo del mismo año). Ya en 1977 se contaba con 33 universidades públicas en el país, una por cada Entidad Federativa, veintiún de las cuales se crearon después de 1950.

organización, funcionamiento, normatividad, así como su relación con el aparato productivo de bienes y servicios, los planes y programas de las diferentes licenciaturas, los actores sociales de la comunidad universitaria en su integridad, incluso, los mismos espacios físicos: el aula, salas de lectura, biblioteca y laboratorios. Las razones en que apoyaba la necesidad y la urgencia de una nueva universidad son numerosas como se verá adelante; hay una, sin embargo, que no por permanecer al ámbito de los efectos, deja de ser impresionante: la explosión demográfica universitaria.

Tenemos frente a nosotros decía el Dr. I. Chávez Sánchez el 13 de febrero de 1961, día de la toma de posesión como rector de la UNAM, *problemas capaces de empeñar con optimismo, el mayor de ellos, el que está en la raíz misma de los otros, es el de la sobrepoblación escolar. Treinta y cinco mil alumnos que se aprietan dentro de las aulas y los laboratorios de Ciudad Universitaria y veinticinco mil que se están preparando afuera, en nuestras Escuelas Preparatorias para venir mañana. Ese torrente humano de sesenta mil jóvenes que se viene sobre la Universidad, lo compromete todo, lo ahoga todo. Si no encontramos la formula, mañana serán 80,000, ó 100,000.*

Como mexicanos, no podemos ofendernos de ello, sino al contrario regocijarnos en ese aumento en el número de los que alcanzan grados superiores de educación; pero, como universitarios y/o educadores, no podemos menos que mirar, con preocupación, la abundancia que nos ahoga y que amenaza transformar la educación individual en una educación de masas, impersonal, tecnificada, antihumana (Chávez, 1985).

Este hecho y el breve análisis a que da pie inspiran en gran medida el paquete de cambios y programas que propone el Consejo Universitario.

Conviene ahora centrarnos, en este punto, en el caso de la UNAM, y, más en concreto, a las gestiones de los rectores Chávez Sánchez, Barros Sierra y González Casanova que fueron pródigas en los cambios e innovaciones

relativas a la profesionalización de la docencia, estrategia educativa en la que se encuentra la vinculación entre la transmisión y generación de conocimientos.

a) El rector Ignacio Chávez (1961), concibe la reforma de la UNAM desde una amplia perspectiva que comprende los aspectos profesionales y culturales; da especial atención a la investigación, así como la vinculación de esta con la enseñanza en el conocimiento de que “no hay enseñanza que se renueve sin investigación que se fecunde”; entre los asuntos propiamente escolares, el Dr. Chávez concentra su atención en la sobrepoblación estudiantil, la deserción cuyos índices alcanzan “cifras enormes” y el “relajamiento de las normas de conducta” (Chávez, 1985). Entre las medidas más importantes y que concierne a este estudio es necesario aludir : 1) Al programa de regularización del magisterio, que tuvo por objeto hacer pasar concurso de oposición a profesores interinos con el propósito de elevar la calidad educativa de la institución 2) Programa de modernización pedagógica que buscaba capacitar pedagógica y didácticamente a los profesores de la UNAM 3) Empezar así mismo la reforma del bachillerato conocida como “Plan de Tres Años” 4) Aplicar por primera vez, en 1962, el examen de selección a candidatos de primer ingreso 5) Agilizar así mismo la labor legislativa del Congreso Universitario quien aprueba los Estatutos de Personal Docente, los “Estatutos del Personal Administrativo”, así como “El reglamento de los Investigadores” (Chávez, 1985) y (Domínguez, 1985).

b) El rector Javier Barros Sierra (1960-1970) anuncia su reforma educativa pidiendo participación de todos los sectores universitarios. Entre las medidas más significativas de su reforma académica hay que señalar: la creación de la Dirección General de Profesorado y la Dirección General del Personal. Durante la gestión del Ing. Barros Sierra se realiza en 1969 el Centro de Didáctica y la Comisión de nuevos Métodos de Enseñanza, las que más adelante, en 1977, siendo rector de la UNAM el Dr. Guillermo Soberón A., se fusionarán creándose

el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)²⁸. En la actualidad ya es extinto y muchas de sus funciones son absorbidas por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

La reforma académica del Rector Barros Sierra se centró en una propuesta distinta del régimen de enseñanza: periodización en semestres, sistema de créditos, introducción de asignaturas de carácter operativo, revisión de planes y programas de estudio por objetivos de aprendizaje, e incluso la introducción del sistema contable, conocido como Presupuesto por Programa (Domínguez, 1985).

c) El Rector Pablo González Casanova (1970), llega al puesto más alto de la UNAM en momentos difíciles: octubre de 1968 dejó una secuela de enseñanzas, tales como de intensificar y consolidar la modernización académica y administrativa de las universidades mexicanas; el proceso de masificación en que estaban o ya comenzaban a involucrarse las universidades públicas del país; la demanda de cambios significativos en economía, política social, por parte de la sociedad civil y el propio estado mexicano. La gestión del Dr. González Casanova como rector no fue temporalmente larga (mayo 1970 a noviembre 1972), pero si fecunda en cambios y transformaciones de trascendencia. Entre estos últimos hay que aludir la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en sus tres niveles de Bachillerato, tradicionalmente receptivo a una universidad a la espera de nuevos alumnos por la actitud distinta en que la universidad va a la empresa, al campo y a la casa; la descentralización de la UNAM, proponiendo varias sedes; Cuernavaca, Salazar y Ciudad Sahagún. A todo ello, se añade los cambios en la normatividad universitaria, en especial, la aprobación del Estatuto del personal académico que ofrece salidas institucionales para crear un sólido y competente cuerpo

²⁸ Como se señaló anteriormente, la expresión conceptual vinculación docencia investigación debería ubicarse, en nuestra opinión, durante esa década y teniendo entre los autores decisivos al personal del Centro de Didáctica.

docente, gracias a los nombramientos de profesores de tiempo completo y la creación de la carrera de profesor y del investigador (Domínguez, 1985).

Las nuevas políticas académicas orientadas a la transformación general de la universidad mexicana, los programas y medidas académicas y administrativas tomadas para hacer frente a la crecientes demandas externas de la población estudiantil, así como las exigencias internas de modernización, de nivel institucional profesional y las que concernían a la formación y capacitación pedagógico-didáctica del profesor universitario, se declaran insuficientes. En este sentido México 68 fue un síntoma y paradigma de una situación generalizada en el país. El malestar estudiantil en creciente aumento y su expresión violentamente sofocada por el gobierno de Díaz Ordaz fue término e inicio de una nueva etapa.

Para el propósito de este documento habrá que decir que la inconformidad y rebelión estudiantil -en lo que tuvieron propiamente de académico- pusieron el dedo en la llaga. Esto es, la necesidad de vincular las universidades mexicanas con las necesidades nacionales; renovación de las estructuras universitarias en su organización y funcionamiento; cambios drásticos en el régimen de la docencia, lo que conlleva a la revisión de planes y programas de estudio acordes con las exigencias concretas de la práctica profesional, preparación y capacitación de más y mejores profesores universitarios, aplicación de nuevos métodos y técnicas de aprendizaje.

5.2.- Universidades públicas creación del docente investigador

La educación que se impartía en las universidades públicas en los años setentas servía como base fundamental para el crecimiento de las grandes empresas y de su desarrollo económico ya que estas proporcionan gente capacitada para adentrarse en el mundo laboral con mano de obra calificada la cual aumentaba los índices de producción y productividad.

A lo largo de esta década como se ha mencionado anteriormente los jóvenes veían en las universidades públicas una fuente de crecimiento económico, al egresar de estas se convertían en personas competitivas en el ámbito laboral este factor le convenía al estado porque veía reflejado en ellos la esperanza de hacer crecer las inversiones con otras potencias del exterior, al paso del tiempo se produjo un problema el cual fue la falta de empleo para la gran masa de jóvenes que salían de estas universidades ya que no tenían donde acomodarlos para desarrollar su profesión.

El problema encontrado dentro de las universidades también llamado universidades de masas trajo consigo una serie de conflictos de los cuales los más sobresalientes son: el gigantismo, burocracia, tortuguismo, centralismo, despersonalización de la institución, simulación, la poca participación de la comunidad universitaria, la baja representación de los actores sociales en el gobierno universitario y en la toma de decisiones académicas, la baja eficiencia terminal expresada en altos índices de deserción y reprobación; en elevada retención de alumnos en el sistema educativo, bajos índices de egreso y, más aún, de titulación; en la insuficiencia de profesores experimentados; a ello se añaden los resultados insatisfactorios incluso de buenos maestros que se enfrentan a grupos numerosos. Una vez más la capacitación y preparación del docente aparece como una medida estratégica para elevar la calidad de la educación (UNAM, 1986).

Dentro de las universidades se dio una reforma que implementaba nuevas formas de enseñanza que terminara con los problemas que se presentaban dentro de las aulas así como una estrategia que ayudara a los docentes a mejorar su práctica laboral de esta manera se realizó la vinculación docente investigador que le proporcionaban a este las herramientas necesarias en el manejo y mejora de su praxis.

La vinculación docente investigador proporcionará fuentes de desarrollo en la mejora de una calidad educativa para esto se propuso trabajar con un nuevo enfoque que propiciara la crítica y reflexión de los alumnos como lo es la tecnología educativa la cual propuso una concepción pragmática y eficientista de la actividad docente basada más en el cómo enseñar que en el qué enseñar; sus propuestas para la capacitación del profesor eran concretas, rápidas y de resultados tangibles, y se expresaron en la sistematización de la enseñanza. Los tres grandes temas que integraban la propuesta fueron los objetivos de aprendizaje, la evaluación de los logros obtenidos en la situación de aprendizaje y la elección de los métodos y técnicas para el más eficiente rendimiento escolar (CISE, 1980).

La propuesta de la tecnología educativa, logró cuantificar nuevas conductas perceptibles y medibles en la línea de los objetivos previamente establecidos, no era ajena a una concepción fragmentada del conocimiento que, a su vez, tenía mucho que ver con un modelo de hombre práctico, utilitarista, unidimensional en una sociedad liberal competitiva, cuyo propósito central era el control y dominio del individuo para hacerle perder su capacidad de libertad y de autocrítica, así como su poder de protesta, de denuncia y de rebelión (Marcuse, 1964).

La nueva práctica docente generadora de nuevos conocimientos no se puede medir con números ya que la docencia-investigación son dos procesos que van de la mano en la toma de decisiones por lo cual es preciso que el docente tenga una capacitación que le permita propiciar en los alumnos un cambio social al conocer la realidad que se vive diariamente, de esta manera la docencia no se agota en la planeación y control de un proceso que tiene por resultado el logro de conductas observables y medibles en congruencia con los objetivos de aprendizaje previamente escogidos.

Para la mejora de estos procesos de conocimiento, en las universidades se crearon numerosas instituciones relacionadas con la educación entre las que encontramos las siguientes:

Centro de Didáctica de la UNAM (1969); Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM (1969); Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (1970); Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV del IPN (1971); Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana (1971); Grupo de Análisis del Sector Educativo (1971); Colegio de Ciencias y Humanidades (1971); Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación. CEMPAE (1972); Universidad Autónoma Metropolitana, UAM (1973); Centro de Investigación Pedagógica de la F. F. y L. de la UNAM (1973); Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE (1973); Centro de Investigaciones Superiores del INAH, posteriormente Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, CIESAS (1973); Facultad de estudios Superiores (FES) Cuautitlán (1974); Fundación Barrios Sierra (1975); FES-Acatlán (1975); FES-Iztacala (1975); Centro de Investigación y Docencia en Educación Técnica, CIDET (1976); FES-Aragón (1976); FES Zaragoza (1976); Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE (1977, sus funciones hoy las absorbe el IISUE); Universidad Pedagógica Nacional, UPN (1978); Grupo de Estudios sobre Financiamiento a la Educación, GEFE (1978); Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, COPLAMAR (1978); Instituto Nacional para la Educación de Adultos, INEA, 1981, la preparatoria agrícola creada en 1966 de la extinta Escuela Nacional de Agricultura, a partir de 1974 Universidad Autónoma Chapingo, y desde 1966 y el Centro de Bachillerato Agropecuario(CBTA), funciona como centro educativo desde 1946 y a partir de 1985 inicia con la impartición formal de bachillerato, ésta institución pertenece a la Dirección General de Educación Agropecuaria (DGETA), donde a su vez hoy la coordina la Subsecretaría de Educación Media superior(SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Podemos establecer que la relación pedagogía y conocimientos se establece alrededor de los saberes que se adquieren tal y como se presentan como parte de un currículum y no como saberes a confrontar y a descifrar, tanto el conocimiento aparece siempre en su carácter de relativo e inacabado, como algo siempre susceptible de ser comprometido mejorado y completado.

El presidente Alemán fue creando una industria manufacturera y productora de bienes, con tecnología importadas para satisfacer las necesidades básicas del proletariado, el propósito común de todos los presidentes posteriores fue la modernización del país el cual entro en un proceso acelerado de cambios y transformaciones. Nada ni nadie -era la consigna- debería quedarse al margen de esta dinámica general. Cambio progresivo y sistemático en las estructuras económicas: la industrialización, la aparición de la clase obrera, la urbanización, el desarrollo de la infraestructura de comunicación, el fortalecimiento de los servicios: salud, vivienda, educación, el desarrollo del sistema financiero y crediticio, la banca, etc.; cambio en las estructuras sociales: mayor democratización de la sociedad, aparición de cauces que aseguran la participación de los ciudadanos, búsqueda de mecanismos e instrumentos que equilibraran la distribución de la riqueza entre los individuos, socializar las condiciones de acceso al goce de satisfactores sociales como diversión, deporte, salud, vivienda, educación, etc. La docencia es parte importante de un proceso de construcción y acumulación de saberes, por el cual los actores no son siempre totalmente conscientes de porqué y de cómo lo hacen pero en su mayoría tratan de descifrar la realidad

De todo lo anterior trabajado en esta parte del trabajo podemos afirmar que los nuevos conocimientos basados en una lógica formal de la realidad existente permitirá la reconstrucción y descubrimiento de nuevos niveles de la realidad todo esto ayudado dentro del sistema educativo con la participación del docente en el proceso de investigador dentro de su aula y en el contexto donde se encuentra para mejorar las condiciones de vida de alumnos y de la sociedad en general.

5.3.- La profesionalización y la vinculación docencia-investigación

La docencia es fin y función de cualquier universidad, donde el enseñar, es un quehacer constitutivo, mientras que el generar conocimientos es el quehacer máximo que todos los profesionales tienen que desarrollar. Las sociedades, inspiradas en la cultura europea, han dado a la universidad la responsabilidad de formar profesionales y técnicos útiles, así como de preparar su propio personal de recambio, formar personas entrenadas en la generación y aplicación de conocimientos. Ello significa que el cometido de la universidad - por mandato de la sociedad- consiste en preparar personas competentes, bien instruidas para la realización de las prácticas profesionales, pero que al mismo tiempo sean individuos críticos responsables, creativos, capaces de introducir cambios en su ejercicio profesional.

La docencia es una actividad altamente compleja, no sólo desde la óptica ético-política como se acaba de señalar, sino también desde las perspectivas académicas y técnicas, así, enseñar no se reduce simplemente a transmitir conocimientos: hay que transmitir además saberes prácticos, actitudes y valores. La transmisión debe ser sobre todo crítica y recreadora. El joven debe aprender a generar nuevos conocimientos, cambiar él mismo y allegarse de recursos para transformar la realidad social de su entorno. El profesor, al enseñar, no sólo transmite; también tiene que enseñar cómo se produjo el conocimiento que enseña, discutir procedimientos, maneras e instrumentos para recrear lo enseñado y, con base en su experiencia personal, proponer pautas de cambio y una mentalidad transformadora frente a las prácticas profesionales.

La docencia-investigación es una de las modalidades pedagógicas que conformó el paquete de medidas que fue asumiendo la profesionalización de la

docencia y la formación de profesores²⁹. Según especialistas en la materia, se distinguen sobre este particular varios momentos, no necesariamente secuenciales: 1) cursos aislados sobre didáctica general, sobre dinámicas grupales, sobre evaluación, etc., (Anuies, 1972), introducción de programas de formación de carácter integral que se le conoció como programas de especialización para la docencia. "Tales programas posibilitaron, señala A. Díaz Barriga, una ruptura frente al modelo tecnológico con el que se inició el trabajo de formación a principio de los años setentas" (Díaz Barriga, 1987), creación de programas de postgrado que fueron, por lo general, maestrías en educación (Díaz Barriga, 1970-1987)³⁰. Es importante señalar que, aunque la vinculación docencia-investigación fue considerada como uno de los factores constitutivos de la profesionalización de la docencia (Centro de didáctica, 1977), la formación en y para la investigación ocupó solo hasta finales de los setentas, el lugar efectivo que se le señalaba en las declaraciones escritas (CISE, 1977).

La profesionalización toma como estrategia a la vinculación docencia-investigación para resolver problemas que impone el fenómeno de la masificación en los diferentes campos disciplinarios. Una cuestión importante es que la docencia-investigación se genera para poner al alumno a enfrentarlo con situaciones y experiencias que enseñen formas de construir el pensamiento con textos que desarrollen y develen lógica del pensamiento que posibiliten descubrimientos, lo cual se pretende hacer a través de la Universidad.

²⁹ La profesionalización de la docencia, como propuesta alternativa de formación de los profesores, en especial universitarios, se oponían frontalmente a dos posiciones diferentes: 1) a quienes sostenían que el simple hecho de ser egresado, y con más razón titulado, en una carrera universitaria, les habilitaba para enseñar, es decir, para impartir docencia; 2) a quienes defendían que, asegurados el bagaje de conocimientos, habilidades, técnicas y hábitos por un título profesional, bastaba para ejercer la docencia una capacitación de carácter técnico, consistente en un conjunto de cursos sobre Didáctica General, sobre ciertos métodos y técnicas didácticas.

³⁰ Entre otros, Sofía Leticia Morales, Ana Hirsch A., James Navarro, Noel Mac Guinn, Ma. T. Bravo M., etc.

La profesionalización es una de las categorías sustantivas de la práctica educativa y la vinculación docencia-investigación es una alternativa pedagógica ideal para conseguir el cambio en las universidades y la sociedad. Varias son las tesis sobre la vinculación entre el enseñar y el generar conocimientos, basados en los aportes de la primera sección, como:

1. La vinculación Docencia-Investigación encaja en una compleja constelación de objetivos, políticas, estrategias educativas, en un momento en que el sistema educativo mexicano entraba en un intenso movimiento de cambios y transformaciones demandadas por la modernización del país, cambios que ahora se requieren rápidamente para que el sistema educativo de un giro a la sociedad.

2. La inteligibilidad de la vinculación docencia-investigación queda asegurada al quedar inscrita dentro de los objetivos centrales de la modernización de la Educación Escolarizada; a saber, elevar la calidad educativa. La ingente y creciente demanda escolar, además de los cuantitativos, lanza retos de carácter cualitativo que deben recibir alternativas viables³¹.

3. Otro espacio de inteligibilidad de la vinculación docencia-investigación fue el proceso de reforma de la universidad mexicana, proceso en el que todavía, en la actualidad, nos encontramos involucrados. Aunque el período de su surgimiento fue la década de los setentas, las políticas de desarrollo y de fomento a la vinculación entre enseñar e investigar rebasan ese decenio y se proyectan en el presente. En ese sentido la vinculación docencia-investigación

³¹ Centro de Didáctica. "Informe sobre el Centro de Didáctica"; dice: "La situación de la enseñanza universitaria se ha modificado en forma notable: particularmente puede señalarse la extraordinaria expansión cuantitativa de las instituciones universitarias que contrasta con un incipiente desarrollo cualitativo. Este desarrollo cualitativo de la Enseñanza Superior se expresa, sobre todo, en ciertas innovaciones organizativas de las recién creadas unidades universitarias, tales como la departamentalización, la interdisciplinariedad, el rediseño de planes y programas de estudio, el establecimiento de nuevas carreras, la creación de unidades académicas de formación de profesores y de tecnología educativa, etc. (...) La conciencia de que el cumplimiento de los fines de la universidad -docencia, investigación, extensión- depende, en buena medida, de sus recursos humanos, implica enfatizar los aspectos cualitativos. Así, el papel del personal académico y su adecuada formación, adquieren verdadera relevancia", p. 13.

es parte de los programas más actuales de superación académica del profesor en todos sus niveles³².

4. La docencia con la investigación pertenece -ya desde el período de su surgimiento- a una concepción nueva de la pedagogía y la didáctica en las que se concibe el quehacer docente como 1) un proceso particular; 2) que está animado por una intención bien precisa, expresada concretamente en una serie de declaraciones distintivas; 3) que se realiza en una relación educativa de carácter formal y escolarizado, de interacción entre, al menos, dos personas; 4) que pone en juego una serie de métodos y de técnicas particulares orientadas al logro de aprendizajes significativos; 5) que, finalmente, no puede ser estudiado al margen del interjuego de factores institucionales y escolares y de la conjugación de lo ideológico-social y lo psicológico-personal (Arredondo, 1979).

5. La docencia-investigación no pertenece al paquete de medidas de tecnología educativa. Como es ya sabido, la tecnología educativa, inspirándose en la teoría general de Sistemas, aborda el quehacer docente como un proceso de carácter cibernético; sus análisis y descripciones los centra en los insumos (in-put) y en el control de calidad de los productos (out-put). Ello significa que la sistematización de la enseñanza se orientara hacia la determinación exacta de los objetivos de enseñanza, la planeación de las experiencias de aprendizaje, la evaluación de las conductas alcanzadas y, para ello, aportará una serie de métodos y técnicas para el riguroso control del aprendizaje.

6. La profesionalización de la docencia ofrece, por el contrario, un marco teórico diferente a la vinculación docencia-investigación; más articulante, explicativo y

³² A raíz del Decreto Presidencial (Lie. M. de la Madrid, principios de 1984) que otorgó a los estudios de Normal Superior el carácter de licenciatura, existe una fuerte tendencia a crear en cada Escuela Normal Superior del país una unidad de investigación educativa. Entre sus objetivos centrales esta la calidad de la educación; para ello se habla de docencia y la investigación.

fecundo. Toda la constelación conceptual que acompaña a la profesionalización, como la modernización de la educación, la reforma universitaria, la superación académica del profesor, la calidad de la educación, giran alrededor del profesor universitario quien, para cumplir con sus funciones y tareas, no solo debe transmitir conocimientos sino hacerlo de una manera crítica, creadora, alentada siempre por una mentalidad de cambio y transformación.

7. Que el profesor haga de su práctica educativa un objeto de estudio e investigación es ciertamente una labor académica, como todo quehacer académico, esa actividad del profesor tiene una doble dimensión, la individual y la institucional.

Las tesis dan pie a que en las diferentes disciplinas educativas exista la vinculación para fortalecer la calidad y cubra mayor significado al considerar a la docencia como objeto de investigación y al docente como investigador de su propia práctica. Sin embargo, existe un problema al considerar a la investigación como actividad básica y propia del hacer sustantivo de la Universidad cuando la vinculación se sujeta a las formas de transmisión y apropiación al conocimiento, a los docentes universitarios como un concepto esencial e inherente de la investigación.

Hay que tomar muy en cuenta que la Investigación no es un privilegio de unas cuantas personas superdotadas o una función del posgrado, sino un requerimiento básico para el avance y desarrollo de cualquier sociedad, es una necesidad del ser humano para su desarrollo y supervivencia histórica. La investigación no es un concepto unívoco, de ahí que en cualquiera de sus acepciones, la docencia en forma de investigación puede ser considerada como: una actividad esencial del ser humano, que puede ser objeto de estudio, sistematización, reflexión, aprendizaje y enseñanza; es considerada como una praxis pedagógica o como una estrategia para abordar cualquier objeto de conocimiento.

Separar la docencia con la investigación es quitar el acto de aprehender la oportunidad de conocer el proceso de hallazgo y sentido de su finalidad que es otra forma de investigación, además de no haberle ofrecido al educando una verdad unilateral y haberle dejado un conocimiento real. Lo antes descrito menciona la importancia de vincular la docencia con la investigación porque de esa manera los profesionistas dejarían de ser autómatas, tecnócratas, reproductores para convertirse en entes críticos, innovadores, con una mentalidad transformadora que requiere la sociedad moderna.

5.4.- Diferentes perfiles de los profesores CBTA 35 y la Preparatoria Agrícola de la Uach.

La participación docente en el CBETA, en proyectos de investigación se da desde que pertenecían a los Institutos Tecnológicos Regionales, (hoy de Estudios Superiores), su estructura administrativa contemplaba una unidad que coordinara los trabajos de investigación, al momento de ajustar la administración de los CBETAS, nacionales, se hereda y permanece la misma estructura de investigación.

Situación semejante sucede con la Preparatoria Agrícola que en su nacimiento le es otorgada la misma que los Departamentos tienen es decir una unidad administrativa que coordine los trabajos de investigación.

Los Cbetas y la Preparatoria, son las únicas instituciones a nivel nacional que cuentan con esas características, la diferencia es que en las primeras no existe nombramiento de investigador, al docente se le contrata por horas clase, en tanto en la Preparatoria al docente se le contrata con el nombramiento profesor-investigador.

A pesar de las diferencias contractuales hay evidencia en ambas de realizar trabajos de investigación y principalmente para los docentes del CBETA.

Es conveniente ahora dejar ya de poner énfasis en los niveles propiamente conceptuales referidos a la construcción teórica de la docencia-investigación, para situarnos en el real concreto, es decir el profesor-investigador. Proponemos, señalar algunos perfiles o rasgos generales de la manera como los profesores entienden y realizan su enseñanza; ello nos dará base para un conjunto de reflexiones relativas a la conjugación entre enseñar y generar conocimientos. Como el real concreto que aquí nos interesa son personas y éstas están siempre ubicadas en un espacio y un tiempo determinados, los referentes empíricos de estas consideraciones son profesores del CBETA y la Preparatoria Agrícola. En las dos últimas décadas.

En primer lugar señalo algunos trabajos que presentan los docentes investigadores en el espacio que las instituciones estudiadas seleccionan para compartir los trabajos:

Esquema 11. Proyectos 2006. DGETA

TITULO	ÁREA	AUTOR
Papaína natural	Tecnologías y ciencias agropecuarias y de alimentos	Marisol Hernández Vargas
La forestación escolar, una estrategia hacia una cultura ecológica	Tecnologías y ciencias del medio ambiente	Mariana Dolores Pérez Pérez
Efecto de sustratos y enraizadores sobre acículas de <i>Pinus maximiliani</i> H.E. Moore	Tecnologías y ciencias del medio ambiente	Elizabeth Ruiz Solano
Tutorial CNC	Enseñanza y divulgación de la ciencia	Ángel Ricardo Licona Rodríguez

(Elaboración propia).

Esquema 12. Proyectos 2006. Preparatoria Agrícola.

TITULO	AUTOR
Importancia del boom latinoamericano para la literatura universal. el caso particular de rayuela de Julio Cortázar. Un estudio para una educación anotada, lúdica pedagógica y multidisciplinaria	Amílcar Olivares Elizalde, Moisés Zurita Zafra, Rolando Rosas Galicia, Miguel Angel Leal Menchaca y Arturo Trejo Villafuerte
El invernadero de zonas tropicales del jardín botánico de la Universidad Autónoma Chapingo	Higinio francisco Arias Velázquez, Ma. Sol robledo y Monter rubio, Isaías gil Vázquez
La exposición permanente de acuacultura y fauna asociada a aguas continentales y marinas y su impacto en la difusión de la cultura	Higinio Francisco Arias Velázquez, Ma. Sol Robledo y Monterrubio, José Luis Meléndez
Caracterización y distribución de las poblaciones de coryphantha. Glassii dict & A. lûthy (CATACEAE), especie en una categoría de riesgo, en el ejido san José Tapanco, municipio de rio verde, S.L.P.	José Cruz Salazar Torres, Rogelio Álvarez Hernández, José Luis Higuera Moreno, Sandra Sarabia Hernández.

(Elaboración propia).

Se cuenta con la totalidad de proyectos presentados desde el 2006 hasta el 2010. De la cada una de las instituciones estudiadas. Lo anterior es un ejemplo dentro del marco contextual que se viene desarrollando en el presente capítulo.

Por lo anterior se encontraron diferentes perfiles de los docentes-investigadores que a continuación se mencionan.

El profesor que:

Investiga los contenidos profesionales o disciplinarios de su propuesta programática.

Transmite conocimientos y además los métodos y procedimientos como aquellos fueron producidos.

Hace uso de las investigaciones disciplinarias o pedagógicas que otras personas expertas realizaron, en la preparación de su asignatura o durante la impartición de su clase.

Durante su desempeño en el aula, aplica los resultados de investigaciones educativas.

Hace de su práctica educativa objeto de investigación y de estudio. En otras palabras, tomando como objeto de estudio su propio proceso docente, investiga lo que enseña (contenidos y métodos) e investiga la manera de enseñarlo (planeación y evaluación).

El que, acudiendo a diversas técnicas de acopio de datos, investiga su manera de enseñar y los resultados obtenidos en sus alumnos.

El investigador que: enseña lo que investiga.

El que tiene su propio campo de estudio sin relación directa con los contenidos de su programa de estudios.

El que enseña porque y en la medida que se lo exige el nombramiento que le fue otorgado.

El profesor que no es investigador, sino un profesional en servicio. Basa su enseñanza en la transmisión crítica y transformadora de su ejercicio profesional, con base en conocimientos sólidos y la experiencia personal. Podemos ciertamente añadir otros perfiles de menor importancia para nuestro estudio; el que no tengan interés para nosotros, no significa de ninguna manera que sean poco frecuentes.

Cabe señalar que los puntos que a continuación se mencionan tienen relación directa con el proyecto de investigación que presentamos no se resaltan porque el trabajo teórico de ellos aún no lo encontramos trabajado es decir sustentado o fundamentado pero no significa que pierdan la riqueza. Así por ejemplo:

El profesor que establece el temario de su curso, así como la bibliografía básica y complementaria, al inicio del semestre y conduce su clase según el calendario de las lecturas preestablecidas con anterioridad.

El profesor que imparte su clase siguiendo las notas que elaboró o el libro que publicó años atrás o, convencido de que transmite los conocimientos básicos (¿inamovibles?) de la asignatura de su competencia.

El profesor que está convencido de que sus conocimientos en la materia, su competencia profesional y su experiencia docente bastan y sobran para conducir una clase. No reconoce ni considera serios a quienes tienen que la docencia es un saber práctico profesional.

El profesor que para redondear su presupuesto, trabaja más de 48 horas semana/mes y prepara su clase camino a la escuela.

El profesor que llega a improvisar en su clase con base en el último artículo o libro que leyó en los últimos sucesos de la vida universitaria.

El profesor que fija los temas al inicio de cada sesión y coordina -dando la palabra- las intervenciones espontáneas e improvisadas de sus alumnos.

a) Reflexiones relativas a los perfiles

Son varias las consideraciones que se pueden hacer teniendo en cuenta las figuras de profesores que se enlistaron anteriormente. Veamos:

1. La investigación y la docencia como dos prácticas distintas. Es importante, sobre este particular, primero distinguir para después unir.

Investigar y enseñar son dos saberes-prácticos, complejos, con objetivos particulares: el primero consiste en generar conocimientos nuevos, en articular antecedentes para la toma de decisiones, en descubrir alternativas para

solucionar problemas; el segundo consiste más bien en transmitir crítica y creadoramente conocimientos, actitudes, habilidades, valores, etc.

Si la investigación y la docencia tienen un propósito distinto, cada una tendrá asimismo su propio régimen, es decir, una manera particular de cumplir con los objetivos. Lo cual involucra no sólo a la estructura organizativa sino también al funcionamiento por ejemplo, un organigrama diferente; funciones y tareas distintas; políticas de contratación, criterios de promoción, programas de formación, prácticas de evaluación, mecanismos de participación, propios y específicos de cada uno de los dos quehaceres. Si ahora nos detenemos en los actores, a saber los profesores y los investigadores, es explicable que ambos respondan, cada uno por su lado, a perfiles definidos con énfasis distintos en las aptitudes, habilidades, en el bagaje de conocimientos. A ello hay que añadir otro factor que acentúa la distinción: cuando se es investigador y profesor de carrera, se requiere dedicación de tiempo completo o exclusiva. El profesor para planificar y evaluar la impartición de un curso con todo lo que ello implica: formular el programa de la asignatura, escoger bibliografía básica y complementaria, planificar los aprendizajes significativos, corregir trabajos, asesorar alumnos, dirigir tesis, y otros; el investigador, para formular el proyecto, hacer acopio de datos, construir observables y constelaciones teórico-conceptuales, contrastar sus hipótesis, interpretar resultados, elaborar artículos, conferencias, para asistir a reuniones, jornadas, congresos, etc.

Más todavía, los productos de la investigación y de la docencia, así como los criterios y mecanismos de evaluación son particulares a cada uno de los dos quehaceres. Para el investigador lo decisivo son las publicaciones; para el profesor, por el contrario, son sus clases y el material didáctico de apoyo.

2. La pregunta que se formula inmediatamente es: si son dos prácticas distintas ¿qué se entiende cuando se habla de la vinculación docencia-investigación? Es evidente que la respuesta no viene en la dirección de una conjugación en proporciones iguales entre ambas labores. La vinculación es, cierto, una

relación, muy particular entre enseñar e investigar, que tiene que ser matizada y explicitada, so pena de caer en malos entendidos e incluso errores.

Para responder la pregunta, proponemos ubicarnos una vez más en los concretos reales, en este caso, en los perfiles de profesores que se apuntaron anteriormente.

Varias son, desde esa perspectiva, las modalidades que ha tomado de hecho la vinculación (Arredondo, 1984)

Enseñar lo que se investiga (En 331. Perfiles de Profesores, casos 1, 2, 7)

Investigar lo que se enseña -contenidos y métodos- y la manera de enseñarlo -planeación y evaluación- (Allí mismo casos 5 y 6)

Ser usuario, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, de las investigaciones básicas de especialistas en educación (caso 3)

Aplicar resultados de investigaciones básicas para elevar el nivel educativo de grupos en situación de aprendizaje (caso 4) Pensamos que esas modalidades de la vinculación entre la docencia y la investigación no son las únicas. El descubrirlas y precisarlas es más bien cuestión de la práctica.

3. Los resultados concretos de la vinculación docencia- investigación.

Son numerosos y de diversa índole los trabajos académicos que se presentan como resultado de la vinculación entre enseñanza e investigar. Así, por ejemplo, el estudio curricular de una carrera nueva, el plan de estudios de una licenciatura, el programa de estudios de una asignatura, una antología de textos de apoyo, elaboración de bibliografías (básicas, complementarias) comentadas, elaboración de material didáctico; diversos trabajos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como estudios sobre la composición social del grupo, estudio sobre evaluación de los aprendizajes significativos logrados, estudios sobre la planeación de experiencias de aprendizaje, factores

explicativos de la deserción escolar en el interior del grupo; estudios de diagnóstico, etc.

Hay dos preguntas que quedan, sin embargo, pendientes. Primero, ¿cuáles son en concreto los tipos de trabajo que pueden ser considerados como resultados académicos de la vinculación? Segundo, ¿a qué criterios de calidad deben responder?

La teoría de los campos simbólicos de P. Bourdieu parece ser una buena pista para responder las dos interrogantes (Bourdieu, 1980).

Los señalamientos de Bourdieu van en el sentido de que es el mismo campo "en cuanto espacio estructurado de posiciones objetivas, en las que hay reglas de juego"; el campo de producción simbólica que va perfeccionando su propia normatividad con base en prácticas, costumbres, procesos y, en especial, las mismas autoridades del campo quienes lucharon en un momento dado por el reconocimiento científico y social.

Las cosas, sin embargo, se complican, pues la educación es considerada aún como campo científico en constitución (Arredondo, 1983). Lo cual significa que los acuerdos convencionales son aún débiles e imprecisos, que hay reglas de juego aún indefinidas, en fin, que la normatividad está en proceso de formación. En la práctica, sin embargo, se puede decir: 1) en educación si hay criterios de calidad, pero han sido importados por lo general de otras ciencias; 2) han ido apareciendo poco a poco, particularmente en algunas áreas, investigadores a los que la comunidad les reconoce competencia poco a poco, particularmente en algunas áreas, investigadores a los que la comunidad les reconoce competencia científica; estos autores, con sus escritos, van estableciendo normas y criterios que después se generalizan.

4.- No todo docente tiene que ser investigador. No conviene del todo la generalización que se hace al afirmar que "todo docente tiene que ser investigador".

Conclusiones

El origen de la docencia e investigación en México es resultado de la búsqueda de una modernización basada en la capacitación y preparación de recursos humanos para el logro de calidad humana. De esta forma se pretendía lograr en los docentes el interés por superar los problemas educativos presentes en el nivel primario y secundario.

La investigación es un proceso que apoya la profesionalización del docente para estar preparado y poder trabajar a un nivel superior; siempre y cuando tenga presente que la normativas de las universidades son quienes han de legislar el trabajo de éste.

El papel de la investigación en la preparación de docentes no esta implícito en esta vertiente, sino que son los elementos básicos a través

de los cuales se va de afrontar cada uno de los obstáculos que la sociedad va exigiendo día con día.

Los cambios sucedidos en el nacimiento y desarrollo de la docencia e investigación en México contemplan las acciones que cada uno de los rectores de la UNAM realizó en torno al iniciar las pautas que cimentaron la estructura misma de estos dos procesos. Es indispensable que cada logro de estos personajes sea visto como una alternativa hacia la configuración de la esencia de la investigación misma.

Hoy y siempre, la docencia y la investigación en México no tiene sus pies bien cimentados, por la falta de espacios encaminados al aprendizaje de ello, así como el poco impacto hacia la sociedad respecto a los resultados que arroja.

Los CBETAS como la Preparatoria Agrícola de la Uach. Son dos instituciones privilegiadas en la estructura administrativa, por contar un organismo que coordina dicha actividad.

En el CBETA como en la Preparatoria se cuentan con semejanzas de perfiles de docente investigador.

CAPITULO VI. LA PRÁCTICA DEL DOCENTE-INVESTIGADOR

En el presente capítulo nos corresponde presentar el análisis e interpretación de los resultados a los que llegamos en el proceso de la investigación desde los dos recursos metodológicos utilizados: los datos cuasi estadísticos generados por los instrumentos cuestionario (en su modalidad de encuesta) y los argumentos de las entrevistas (de enfoque cualitativo en la modalidad semiestructurada). Para ello, partiremos de los dos niveles en que hemos organizado a los dos grupos de investigación; en el nivel medio superior.

En la presentación de los resultados aclaramos que se efectuaron 51 entrevistas a profundidad a los profesores del CBETA 35, perteneciente a la DGETA y de la Preparatoria Agrícola, dependiente de la Uach. Aunado las 172 encuestas en las mismas instituciones.

Cabe aclarar que hay información presentada en ocasiones de manera exclusiva de alguna de las instituciones estudiadas, claro está, que cuando se presenta se hace mención de manera explícita.

En esta parte se presentan cuadros estadísticos, gráficos, esquemas, que permiten visualizar y analizar las unidades conceptuales y discursivas que señalaron los docentes-investigadores, en relación con los principales aspectos sobre el vínculo docencia-investigación, desempeño profesional y desarrollo personal del profesorado entre otros. El diseño de los recursos mencionados muestra las opiniones más conspicuas, representativas y significativas de las escuelas objeto del estudio.

Dada la naturaleza del propósito central de la investigación se hizo todo lo posible por mostrar; en primer lugar, la mayor cantidad de perspectivas que sobre los diversos tópicos expresaron los entrevistados. En segundo lugar, se resaltaron aquellas opiniones que redundaron en la aprehensión y comprensión de los objetivos propuestos en la investigación y, en tercer término, se consideraron las nuevas dimensiones de significado que

enriquecieron las pautas para la propuesta de mejora del objeto de investigación.

De igual manera, la información arrojada por los docentes-investigadores es presentada utilizando parámetros de los cuadros estadísticos y sus graficas correspondientes. Se elabora esta presentación con la intención de sintetizar y esquematizar tales opiniones.

172.- ENCUESTAS

51.-ENTREVISTAS.

CBTA		P.A. - UACH
30	ENCUESTA 172	142
15	ENTREVISTA A PROFUNDIDAD 51	36

La entrevista cualitativa en profundidad y la encuesta aplicada en las instituciones señaladas; se recogió información en torno a los siguientes aspectos:

El vínculo docencia-investigación y los procesos educativos.

Los docentes y la mercantilización del conocimiento.

Con el vínculo docente-investigador y la cultura emprendedora por parte del alumnado

La investigación educativa y agropecuaria permite el desarrollo profesional del docente investigador.

El programa de investigación y desarrollo tecnológico de DGETA y de la Preparatoria Agrícola está limitado para que el docente investigador desarrolle investigaciones.

A continuación presentaremos de manera sintetizada, la descripción de esos resultados.

6.1- El vínculo docencia-investigación y los procesos educativos.

A continuación se retoman algunos de los argumentos emitidos por los de los docentes entrevistados con el propósito de la internación en la vivencia de los docentes dentro de las instituciones educativas acerca de lo que se describe como vínculos entre la docencia y la investigación ya que intenta enfocar a la retroalimentación, al desarrollo del conocimiento y a las alternativas de solución de problemáticas; lo cual va de acuerdo a lo que plantea de que el fin de la investigación efectuada por docentes, es la acción que se fundamenta en nuevos conocimientos desarrollados mediante la reflexión y el cuestionamiento. Con este fin se pudo recopilar la información en determinadas entrevistas realizadas a los docentes donde encontramos lo que ellos manifiestan del cómo es que el vínculo de la docencia-investigación sirve para mejorar los procesos educativos, así de esta afirmación planteada desde una perspectiva que permita el análisis del quehacer docente donde por ejemplo Daniel Rodríguez Báez expresa: la Investigación científica son palabras mayores, nosotros realizamos investigación básica y aplicada..., en la misma línea Oscar Toledo González otro docente hace la siguiente afirmación se supone que hacer una investigación, es para poder dar una solución a un problema latente y como nuestra escuela es del área agropecuaria o de producción, tratemos de encontrar una, por lo que en este caso las investigaciones tienden a mejorar la producción...

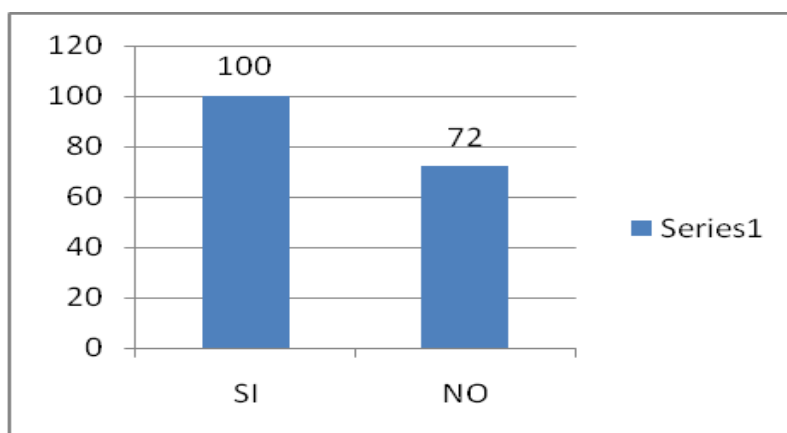
La promoción de la noción de docente- investigador como objetivo que los profesores utilizan la investigación para conocer, solucionar problemas y

dificultades de su práctica docente, lo cual se puede observar a partir de los datos de las entrevistas realizadas en donde se manifiestan opiniones de diferentes docentes como las siguientes expresadas por José Roberto Gallegos: ...que el docente mismo investigue y se apropie de esos conocimientos para poder desempeñarse mejor en el aula..., ...La investigación le da a uno el conocimiento básico, las nociones que uno está explorando y que uno tiene que enseñar, en eso el alumno lo nota por lo que es importante que los docente frente a grupo realicen investigación ya que les brinda un mayor conocimiento, la experiencia adquirida permite un mejor desempeño con los alumnos.... Frente a estas opiniones faltaría añadir que...todo académico debe ser investigador y participar en la formación de conocimiento para que las actividades académicas sean mejor o que tengan mayor aportación de ideas, conocimientos y de problemáticas... así lo menciono José Luis Mendoza Arizmendi, como un juicio expresado a partir de su experiencia ejercida que surge de un compromiso educativo en constante cambio.

De acuerdo a los porcentajes obtenidos, la investigación es una actividad esencial, ya sea que la consideremos necesaria para el desarrollo profesional del docente-investigador, o igualmente, es importante si queremos considerarla como una praxis pedagógica o si la queremos ver como una estrategia para abordar cualquier objeto de conocimiento que nos permita actualizar nuestros conocimientos.

La investigación tiene utilidad metodológica, porque puede ayudar a crear instrumentos de recolección y análisis de datos que permitan retroalimentar los procesos de formación de estudiantes de acuerdo al trabajo áulico; tal como se muestra en el cuadro y la gráfica siguiente:

Gráfica 1. La trascendencia de la investigación en la docencia.



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. Ciclo 2006- 2010.

Tanto en el cuadro como en la gráfica se muestra que el 24% de los docentes entrevistados ven a la investigación como beneficio para la mejora de su práctica docente, el 23 % la concibe como un elemento de desarrollo profesional, el 22 % lo ve tan solo como una parte de su actualización profesional y el otro 31% no se comprometió con ninguna de las tres opciones y prefirió no contestar.

La información abajo refuerza la necesidad de la investigación por parte del docente para su práctica docente.

Gráfica 2. Importancia que tiene la investigación para el docente



Fuente: Entrevistas a profesores del CBTA y P.A. - UACH

En la educación el trabajo colaborativo es una parte importante y en los trabajos de investigación aún más; ya que el trabajo en equipo, para realizar investigación, es importante la colaboración y se convierte en el núcleo impulsor de la construcción de conocimientos, mejorando la enseñanza lo que significa que los equipos de docentes-investigadores e investigadores profesionales, puedan tomar decisiones democráticas y actuar colectivamente.

En cuanto a la colaboración de otros investigadores el docente José Luis Mendoza Arizmendi expuso lo siguiente: ...Allí por ejemplo el laboratorio de bioquímica esta en colaboración, con la facultad de química, con una doctora y entonces ellas extraían los extractos de las plantas, un botánico las clasificaba, en química hacían el extracto y no los daban a nosotros y dábamos las reacciones..., podemos ver entonces, que todo proceso de investigación requiere del apoyo, así como de la colaboración de otros investigadores o de otras disciplinas para la fructífera realización y termino de distintos proyectos de investigación.

Algunos investigadores se forman al interrogarse, equivocándose como aquellos grandes cazadores de nuevos paradigmas que intentan probar aquello que parece incomprensible, otros tienen hambre de crear y muchos otros tienen en su sangre la genética de Koch, aquel científico Alemán que sorprendió al mundo con sus descubrimientos. Así pues a continuación algunos de nuestros principiantes docentes-investigadores nos narran sus inicios en la rama de la investigación un tanto coloquial pero de gran significado para nuestra compilación de experiencias. Así el docente Daniel Rodríguez Báez nos cuenta: ...Yo de hecho me inicié de esa manera, colaborando con el Colegio de Posgraduados (CP), con el área de cardiología, entonces si hay colaboración de esa manera por ejemplo ahorita la maestra Coni, está haciendo un proyecto de investigación con otras dos instituciones la UAEM y Chapingo, entonces si se involucran ambas instituciones para que a la hora de la interpretación de los resultados sean más creíbles y más apegados a la realidad...

Aquellos grandes investigadores siempre han tenido muy en cuenta el papel que juega la colaboración dentro de sus investigaciones por lo que a través de la historia han existido aquellos ejemplares colaboradores de Pascual, Koch, Galileo Galilei, etc., todos con la principal intención de ser discípulos de los grandes maestros y que después han dado fe y seguimiento de sus visiones, por lo que resulta que la Profra. Tania Jiménez Nájera a propósito de esta importante tarea: ...Si, solos no podemos, trabajar investigación, no podemos ser llaneros solitos, podemos tener tal vez esa fracción de ese proyecto magno y desarrollarla como tal, pero algunas partes porque como seres humanos que somos, tenemos habilidades, pero no tenemos todas las habilidades, y habrá habilidades que tenga mi compañero, pero yo no tengo y viceversa, por ejemplo yo manejo muy bien los software informáticos, hay otros que no los manejan, entonces a la mejor a él, le es más fácil platicar, hablar, entonces a la mejor él se va hacer las entrevistas, pero la información me la va a dar y tenemos que sistematizarla para saber cómo vamos a capturarla y analizarla...

Cuadro 3. El trabajo colaborativo en la investigación

A) En academia	20	39
B) Trabajo individual	5	10
C) Participación de alumnos	13	26
D) No contesto	13	25
Totales:	51	100

Fuente: Entrevista a profesores del CBTA y P.A.- UACH.

Cuadro 4. El trabajo colaborativo en la investigación

OPICION	Fa	Fr
SI	135	78
NO	37	22
TOTAL	172	100

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA Y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

Cuando se habla de innovación educativa es importante considerar lo que mencionan los autores que tal como lo hace (Rojas, 1995), que a la letra dice...la inclusión de la investigación en el proceso educativo es un acto que debe contribuir a desechar el conformismo de docentes y alumnos, permitiendo construir prácticas liberadoras haciendo de la escuela un espacio para la reflexión, la crítica y la formulación de propuestas que mejoren el medio educativo. Con esto se logrará aportar elementos importantes para formar sujetos críticos conscientes de la realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento mediante la participación en procesos de investigación científica.

Así entonces; el papel que juega el docente- investigador es parte importante en la mejora académica de la institución donde labora; ya que según la información obtenida de las entrevistas realizadas encontramos que el 26 % de los docentes entrevistados argumentan que realizan investigación para generar conocimientos, que pueden ser aplicados en su práctica docente y así coadyuvar a mejorar su enseñanza, y su labor investigativa; así mismo también investigan para resolver problemáticas que observan en su entorno. Lo cual nos permite concluir que los docentes-investigadores tienen presente que al realizar investigación logran mejorar su práctica docente, misma que contribuye a un mejor aprendizaje de los alumnos.

Según Ertmer y Newby (1993) las teorías cognitivas destacan la adquisición del conocimiento y estructuras mentales internas, también resaltan el papel que desempeñan las condiciones ambientales en la facilitación del aprendizaje, entre los elementos que marcan como esenciales son: la manera como los estudiantes atienden, codifican, transforman, ensayan, almacenan y localizan la información. También se considera que los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores influyen en el proceso de aprendizaje Winne, citado en (Ertmer y Newby, 1993). Los mismos autores mencionan que el aprendizaje en el constructivismo tiene que ver con la creación de significados a partir de experiencias y que no existe una realidad objetiva que los estudiantes necesiten conocer, más bien dicha realidad se deriva de los contextos que le son significativos. Bednar citado en(Ertmer y Newby, 1993).

Con base a lo anterior podemos decir que el aprendizaje tiene varios matices no es posible dejar de ser conductista en las formas de propiciar y mirar el aprendizaje; sin embargo se está utilizando también la corriente cognitivista y constructivista, que plantean una de forma diferente de aprender. Tal como lo muestran las aportaciones que hacen los docentes a través de las respuestas que dieron en las entrevistas realizadas, en la que la Profra. Laura Orta González hace las siguientes aportaciones donde señala que...el primer cambio que necesita actualmente la educación debe empezar por el docente..., ya que "...el docente requiere saber cómo va a desarrollar esta nueva reforma y que estrategias desarrollar para cumplir los objetivos...la organización en cuando al área pedagógica es fundamental...tiene que haber un trabajo interdisciplinario...de igual forma, el proceso de evaluación es fundamental... El aprendizaje significativo se logra en el alumno cuando él tiene contacto directo con el conocimiento que él posee de su medio ambiente... se busca ampliar su conocimiento, la comprensión de sus medio natural, cómo ayudarlo a ser más reflexivo, a tener más oportunidades de aprendizaje...ver cómo los alumnos puedan desarrollar un concepto diferente al tradicional... Es

importante que los docentes reflexionen y así podamos marcar líneas de trabajo que nos permitan desarrollar temáticas encaminadas a la mejora de la educación. Nos comentan otros docentes acerca de lo que experimentan dentro de sus aulas así pues la Profra. Mireya Cornelio Flores refiere que...lo que se busca es que los alumnos desarrollen habilidades y competencias... y para finalizar nos menciona el Profr. Elías Jaime Matadamas Ortiz...todos pueden crear conciencia en el aula...evaluar no tanto lo cuantitativo sino también lo cualitativo...

Lo mencionado anteriormente nos permite observar el interés del docente por el aprendizaje del alumno desde una perspectiva cognitiva y constructiva; ya que se habla de tomar en cuenta al alumno, el desarrollo de habilidades y conocimientos, de aprendizajes significativos, de reflexión del contexto y de los procesos del pensamiento.

6.2.-Los docentes y la mercantilización del conocimiento.

La actualización docente es una de las principales cuestiones que se consideran para brindar una educación de calidad, como actualmente se está planteando en el país, la investigación que realizan maestros y profesores desde sus aulas responde a la política y estilos educativos que se han gestado en los últimos años en todo el país. Una vía estratégica de resolver los problemas de calidad de la educación es la actividad investigativa, porque se da solución inmediata a los problemas que se manifiestan en la formación de los estudiantes...

La investigación permite que los docentes reflexionen sobre su praxis educativa a través del análisis de las actividades realizadas, pero pierde su función cuando la llevan a cabo para beneficios personales. El estudio de campo nos permite estar en contacto con aquello previsible y tangible ante los ojos de un buen observador, pero basta una conversación para mirar en los ojos del

docente su sentir; podemos encontrar arraigadas emociones cargadas de resentimiento, libertad, anhelos, sueños, etc., ya que es bien sabido que las relaciones humanas cobran una fuerza impredecible, entonces podemos decir que nuestros docentes mantienen una preocupación constante de su ser, hacer y tener, así como también una gran presión de la sociedad. Entonces surgen las contantes preguntas ¿Por qué ser un buen docente? , ¿Cómo ser un buen docente? y ¿para qué ser un excelente docente-investigador? Tal vez las respuestas obtenidas serán las que nos permitan definir una perspectiva ya que algunas nos alentaran y muchas otros nos demostraran el porqué del retroceso educativo que nos ha marcado, como ejemplo bastara con la del el Profr. Daniel Rodríguez Báez ya que nos menciona lo siguiente: Lleva ventaja para la recategorización pero simplemente con hacer docencia uno cubre los requisitos...en segundo término dejaría la remuneración económica no, porque todos trabajamos por necesidad y en eso no debemos meternos, yo no hago esto por tener más dinero, ni me pagan más, no y si me pagan menos también...,

La función social de la investigación como el medio para crear conocimiento y que este sirva para la solución de problemas sociales, trata de ser rescatado por algunos docentes dentro de su labor en una institución educativa y fuera de ella pues se busca entender y dar solución a problemas que aquejan a la cuestión educativa, traer parte de la realidad social al plano escolar, para poder generar algún cambio, es retomar esa función sustantiva de la investigación y de la labor del docente-investigador, así lo refiere la respuesta del docente Oscar Toledo, donde nos menciona que ...no desde el punto de vista económico, debe de haber interés, si en otras cosas; pero no irnos por la parte del dinero, porque en realidad no hay mucho dinero que digamos para un investigador...no es fácil convertirse en un investigador y una vez que ya uno es investigador, no estamos visualizando que vamos a tener un sueldo estratosférico, ni cosas materiales ¿no?, más bien es el gusto por hacerlo, el interés por solucionar cosas de interés para los demás. Porque así como traigo

cosas de afuera para apoyar a la escuela también genero cosas en la escuela para apoyar a los de afuera...

Aunque algunos mencionan que el ingreso económico pasa a un segundo término otros realizan la labor de investigación para adquirir un reconocimiento social por lo que el Profesor Daniel Rodríguez Báez nos menciona una vivencia constante en la labor de la investigación ...No ese, esa es una pregunta muy importante le dio al talón de Aquiles porque aquí, yo fui el que inicié con la investigación..., posteriormente se integra el maestro Toledo, luego la maestra Concepción, luego el médico Gonzalo, pero lo hacen así con cierto recelo porque no hay incentivo... ...inclusive yo me lleve una grande satisfacción que la revista Apictec me dio un reconocimiento por mi trayectoria en mi investigación y digo como otra gente nos reconoce, nos está valorando y nuestra propia institución que ha dicho, maestros destacados en tal o cual área, nunca...

Algunos otros investigadores, reconocen que dentro de nuestro país no existe ese reconocimiento social, debido a la falta de mecanismos de difusión científica y cultural, anexando a ello la falta de una cultura por la lectura de textos científicos, pero aun así se busca ese reconocimiento por una cuestión de obtener un status dentro de la comunidad científica ...hay estudios muy fuertes tuve la oportunidad de participar en ellos... medió mucho gusto ver aparecer mi nombre en un este artículo publicado en el extranjero y bueno eso es lo que me di cuenta de la trascendencia... consideraban que esa idea era importante para considerarla en otros países...

La investigación no es más que un trampolín, que utiliza el docente-investigador para garantizar tres aspectos de su labor, en primer lugar la búsqueda de una recategorización para tener un mejor ingreso, en segundo término el obtener el reconocimiento social a su labor y en tercer lugar el poder ver a la investigación como la herramienta para mejorar la práctica docente, y poder así aminorar la desigualdad educativa y acrecentar la calidad en la educación.

La actualización también se puede entender como una formación permanente del profesional de la educación, según Jaime (2009)...en el área educativa, el concepto y la práctica que adquiriera la formación permanente del profesional en ejercicio, cambian, orientan y enriquecen su praxis... Si trata así de lograr un amalgame entre la docencia y la investigación para poder realizar entender lo que hacemos como docentes y no situarnos en los extremos de teorizar la práctica o practicar la teoría.

Cuadro 5. La investigación realizada se relaciona con la problemática de su plantel.

OPCION	F a	F r
SI	91	53
NO	81	47
TOTAL	172	100

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA Y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

De acuerdo a los porcentajes obtenidos la investigación es una actividad esencial, ya sea que la consideremos necesaria para el desarrollo profesional tanto del docente como del investigador; igualmente es importante si queremos considerarla como una praxis pedagógica o, bien, si la queremos ver como una estrategia para abordar cualquier objeto de conocimiento que nos permita actualizar nuestros conocimientos.

La realidad de la investigación en los contextos escolares (normales, universidades, tecnológicos) es que se pelean las plazas de investigadores no para realizar investigación como tal, sino para tener una mejor posición económica, pues en algunas contextos escolares basta con tener y se trabaje o no en el desarrollo de una investigación se le paga al docente.

La función del investigador es la de realizar investigación para poder dar respuesta a un problema, esta función se ve mermada por dos situaciones la personal y la institucional; dentro de la personal se puede hablar de una falta de capacitación y actualización por idear formas de cómo investigar al considerar que...no hay otro método, es el científico el que debemos de utilizar... esta será la principal problemática que nos expresa el Profr. Elías Jaime Matadamas Ortiz, quien sigue una cuadratura, al considerar un solo camino para la edificación del conocimiento.

La Profra. Laura Orta González nos expresa lo siguiente:

“tenemos la facilidad de contar con los conocimientos científicos a la mano y tomarnos de ellos para llevarlos al aula sin hacernos un poco responsables de ir más allá de hacer investigación... El confort de llegar a trabajar en el aula y no explicar que es lo que pasa dentro de ella de una manera sustentada es la realidad escolar en la que se sitúa el docente, aquel que trata de romper con la unidireccionalidad de la docencia y trata de conjugar el binomio docencia-investigación se enfrenta por comodidad a la situación de hacerse del conocimiento generado por otros. Dentro de esta temática es importante también mencionar la aportación que hace la Profra. Laura Orta González ...en el ámbito escolar se va más por el aspecto administrativo que resta mucho tiempo a lo que realmente es importante para el docente y benéfico para el alumno... ya que aunado a la pereza de realizar una investigación de interactuar áulico para poder enriquecer la práctica, se debe tomar en consideración el significado que el docente le impregna a su labor, pues solamente se ve como un cumplimiento de trabajo al afirmar que llega y cubre su horario, se debe pasar del cumplimiento al planteamiento de vislumbrar el deber ser del docente.

En estos fragmentos podemos distinguir algunos obstáculos que marca el profesor y que determinan su práctica, la mayoría tienen que ver con la cuestión ética y profesional del docente, en tanto no ir más allá de lo determinado, en

parte por las reformas que según Díaz (2001) son pensadas desde arriba y descienden a los docentes, expone que el paradigma del que se derivan las reformas es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como consecuencia de la crisis fiscal y cambios en las apreciaciones de las sociedades, y pareciera ser que esto determina en gran parte la práctica del docente quien en ocasiones, sin tomar una actitud crítica cae en situaciones de conformidad.

El objetivo principal de la investigación, es la creación y difusión del conocimiento para la solución de problemas sociales, es decir el conocimiento se crea, se acumula, se difunde, se distribuye y se aprovecha. Actualmente el sistema económico neoliberal ha contribuido a la monopolización del conocimiento creando mercados “ya no todo el conocimiento está disponible públicamente para que cualquiera se lo apropie y se beneficie de él...buena parte del conocimiento se compra y se vende entre particulares” (Olivé, 2007:46) bajo este contexto político económico que opera en la sociedad del conocimiento, se sitúa al investigador como un tecnócrata.

Ésta denominación que recibe el docente-investigador minimiza su función a la dependencia de organismos y empresas que manipulan su conciencia y han provocado que se preocupe por tener un reconocimiento social y económico, a través de las investigaciones que realiza, se sustituyen los valores de conocimiento, dignidad e independencia por los de eficacia y rentabilidad, de esta forma el investigador realiza investigaciones por cumplir más no por el gusto de descubrir algo nuevo, y si fuese el caso de investigar por gusto, busca el financiamiento de su investigación a sabiendas de tener que vender el producto de su trabajo.

El conocimiento se encuentra bajo dos extremos el de ser un instrumento de liberación o de dominación, siendo este el que más impera en la sociedad actual, pues quien compra el conocimiento lo emplea para poder dominar a quienes no lo tienen, entendiendo a la dominación como el sometimiento no

físico, pero si cultural, intelectual y social al dictar lo que se debe hacer a través de leyes, reformas o sugerencias para combatir diferentes vicisitudes de un país, una región o un continente, es decir, dejamos que otros piensen, y dicten nuestra forma de actuar.

La investigación se ha devaluado al situarse en un mercado, donde sólo se ve como una mercancía capaz de producir mayor riqueza, perdiendo su esencia de benéfico a la sociedad, el benéfico lo adquiere quien lo pueda comprar.

La liberación por medio del conocimiento solamente se dará cuando el sujeto, deje de ser sujetado a las órdenes de otros, busquemos el despertar de la conciencia propia para poder conformar una conciencia colectiva, con intereses comunes que conlleven a esa liberación tan añorada.

6.3.- Vínculo docente-investigador y la cultura emprendedora por parte del alumnado.

La mayoría de los docentes promueve la participación de los alumnos a través de las tareas escolares de la asignatura que imparte, estas tareas se enfocan a la investigación documental (consulta de libros, revistas y medios electrónicos) o investigación de campo (aplicación de entrevistas) cuyo fin es...pedirles que investiguen en realidad es para que ellos...tienen el interés, puedo yo sugerirles libros... José Roberto Gallegos. Otra forma de promover la participación es la demostración de algún experimento en laboratorio lugar en el que se generan dudas y cuestionamientos con el afán de mostrar los avances de una investigación realizada por docentes, pues...siempre que tenemos un proyecto se les invita a los muchachos que vayan a ver, se les explica porque estamos haciendo eso, se les da una remembranza de cuál es el proceso que hemos seguido y cosas por el estilo... Oscar Toledo explicándoles el proceso, los resultados y permitiéndoles la observación de los productos de investigación en forma directa; de igual manera la participación de los alumnos se nota cuando...Al estar en contacto con los experimentos muestran más

acercamiento a lo que son las ciencias...a partir de las preguntas, o comentan lo que observaron...manipulación de material y sobre todo el despertar la curiosidad... Mireya Cornelio Flores de esta manera...es posible dirigir, motivarlos y hacer que se desarrollen...que se interesen por el aprendizaje...aunque sea un experimento muy sencillo pues uno les plantea, ¿cómo creen que se llegó a conocer esto?¿ cómo le hicieron, a quién se le ocurrió?... lo importante es identificar las oportunidades para que se den estos aprendizajes... Iris Molina Portillo... a partir de experiencias novedosas para ellos, al manejar ingredientes... para observar...tomando en cuenta que...Tenemos que hacer alumnos investigadores en esta área a medida que nosotros desarrollemos temáticas de interés del alumno, podemos fomentar la investigación al mismo tiempo que se da la lectura y el conocimiento... Mireya Cornelio Flores, considerando que...son buenos los experimentos primero y la ciencia en observaciones, manipulaciones de los materiales...el despertar su curiosidad de los niños para que ellos pudieran interesarse en las actividades, si no hay curiosidad, si no se les detecta el interés por aprender. Pues...de nada sirve que les estemos dando experimentos o que estén observando...

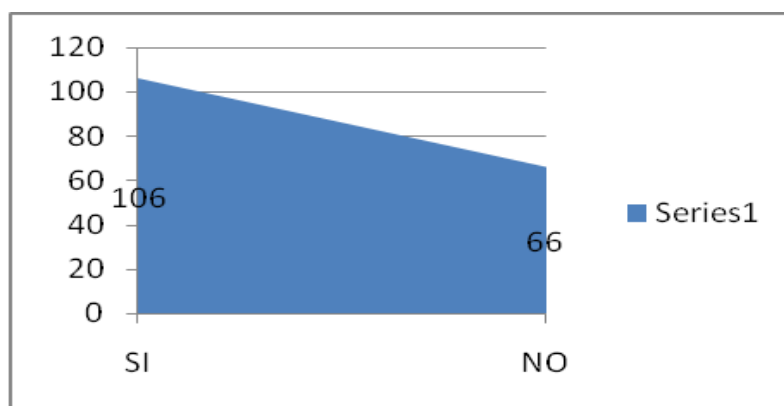
Lo que se pudo concluir a partir de estos datos, es que la mayoría de los docentes entrevistados sí impulsan la participación de los alumnos, pero hay distintos niveles y enfoques, el conductista, el cognitivo y el constructivista, en cada uno de estos se fomentan diferentes actividades que marcan la forma de intervención de estudiantes y la postura del docente ante la inclusión de los jóvenes en actividades académicas y la generación de conocimiento. A partir de diferentes estrategias de trabajo como se muestra en la gráfica siguiente:

Cuadro 6. La motivación para los alumnos

Se describen las estrategias que utiliza el docente para motivar al alumno para la investigación	TOTAL	%
A) Trabajos escolares	15	29
B) Trabajo práctico, experimentos, tecnológicos	7	14
C) Difusión de sus investigaciones	3	6
D) Desarrollo de habilidades	9	18
E) No contesto	17	33
Total:	51	100

Fuente: Entrevistas a profesores del CBTA y P.A. - UACH

Gráfica 3. Participa con alumnos en el desarrollo de proyectos de investigación



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

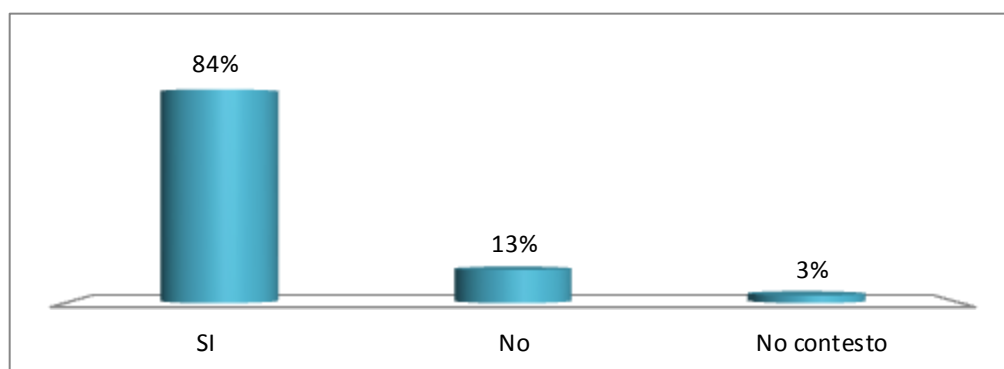
Lo que se pudo observar, a partir de los resultados obtenidos es que no existe la conciencia por parte del docente, sobre la importancia y trascendencia que

tiene el hecho de que los estudiantes se interesen por la ciencia, o al revés, que no hay interés por parte de los alumnos

en estas cuestiones; las actividades que realizan los docentes investigadores para impulsar la participación de los alumnos en la ciencia se quedan en el nivel de tareas, prácticas de laboratorio, desarrollo de alguna habilidad, o revisión de trabajos científicos, son pocos y nulos en este caso los alumnos que tienen el privilegio de ser invitados a un proyecto serio de investigación, porque sólo se hace cuando el alumno muestran conocimiento e interés y hay apertura por parte del docente investigador lo cual se reduce a unos pocos.

Por otro lado, tenemos al profesor, quien en su práctica docente, está inmerso en la interacción cotidiana con los alumnos, en este contexto, puede innovar, ingeniar, hacer y motivar, entre otras cosas; no obstante las circunstancias que tiene, se ven afectadas por lo que se conoce como frustración en la tarea docente según (Díaz,1993) en este concepto se engloban, las condiciones de la práctica docente, la remuneración salarial, la situación laboral, el imaginario social, los problemas didácticos, en sí todos los procesos internos y externos que determinan su labor académica. Este aspecto podría determinar en

Gráfica 4. Participación en Proyectos de investigación.



Fuente: Encuesta aplicada a los Profesores del CBETA

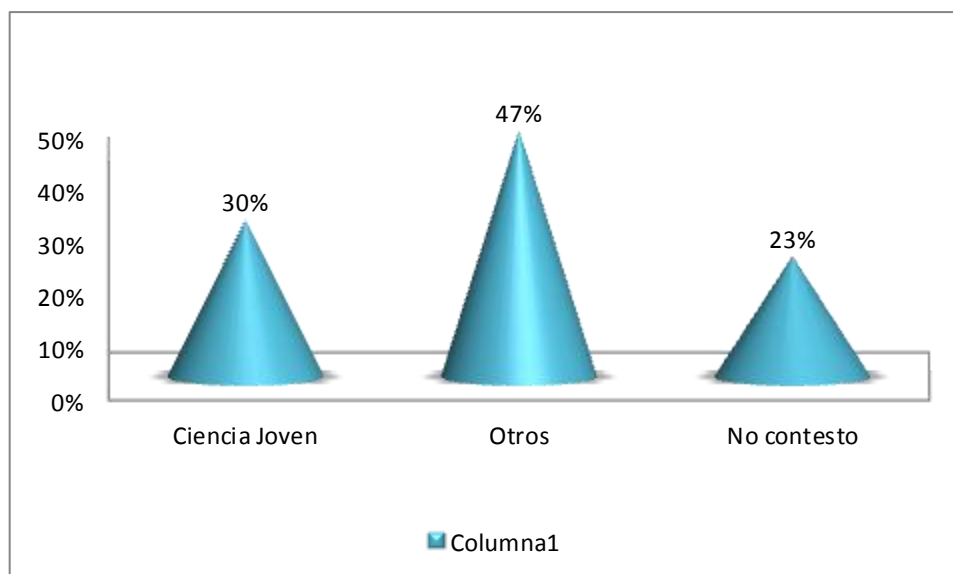
El 84% de los encuestados menciono haber participado en proyectos de investigación. Gran medida la relación docente alumno, interfiriendo directamente en la motivación hacia la investigación científica.

Rowland, citado en (Bernett ,2006) Propone una postura dialógica de reflexión para motivar a los estudiantes a plantear preguntas y a ser contundentes de lo que ignoran; pero que necesitan conocer, menciona que está postura, vinculada con el amor intelectual pueden ser dos aspectos generadores esenciales de la indagación, tanto en un docente como en un alumno, ya que lleva a tomar conciencia de la necesidad de formación a partir de un evento determinado, el alumno debe mostrar una actitud de formación o descubrimiento, basados en la búsqueda autentica que se traduce en la indagación.

Con lo anterior podemos concluir que, interesar y motivar a los alumnos en la ciencia es una tarea compleja, donde pueden intervenir múltiples factores que dependen tanto del alumno, como del docente y por supuesto, también del contexto de ambos; si no se ha impulsado la investigación científica seriamente no es un hecho aislado sólo de una sociedad, sino es el reflejo de lo que está pasando en varios contextos.El 13% menciona no haber participado. Solo el 3% no respondió la pregunta.

Es importante hacer notar que la mayor parte de los encuestados tiene experiencia en proyectos de investigación, lo cual favorece que aquellos que forman parte de las academias puedan obtener experiencia suficiente para llevar a cabo sus actividades y promover la investigación no solo en sus compañeros sino también entre sus alumnos.

Gráfica 5. Tipos de proyectos



Fuente: Encuesta aplicada a profesores del CBETA

El 30% de los encuestados respondió haber participado en el proyecto ciencia joven, el cual es un proyecto a nivel nacional que promueve la ciencia y su estudio entre los más pequeños, así como jóvenes y todo aquel que desee participar. Podría decirse que es el programa de ciencias más grande a nivel nacional, el cual promueve no solo el estudio sino también la organización.

Sin embargo la mayor parte de los encuestados (47%) no menciona cual es el nombre del proyecto aunque si el haber participado en uno.

Finalmente el 23% se desconoce el nombre del proyecto pues no respondieron a la pregunta.

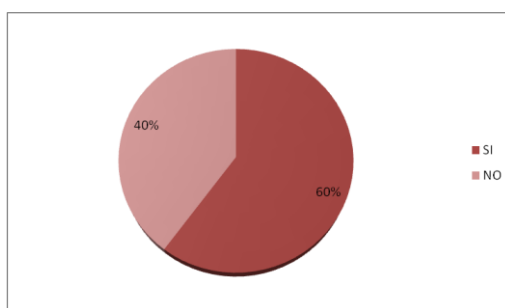
A partir de estas respuestas queda claro que la mayor parte de los encuestados ha participado en proyectos con sus alumnos, sin embargo es desconocido en un 47 % el nombre de los proyectos en los cuales participaron.

(Westergaard,1991) señala que “la educación superior, tanto para los estudiantes como para los académicos, debe tener un carácter investigador y

explorador, escéptico y crítico de acuerdo a este autor podemos apreciar que un proceso de investigación va más allá de redescubrir un concepto, una teoría o un conocimiento, implica todo un proceso donde el investigador pondrá en juego no sólo su creatividad como investigador, sino también, su capacidad y habilidad para encontrar la

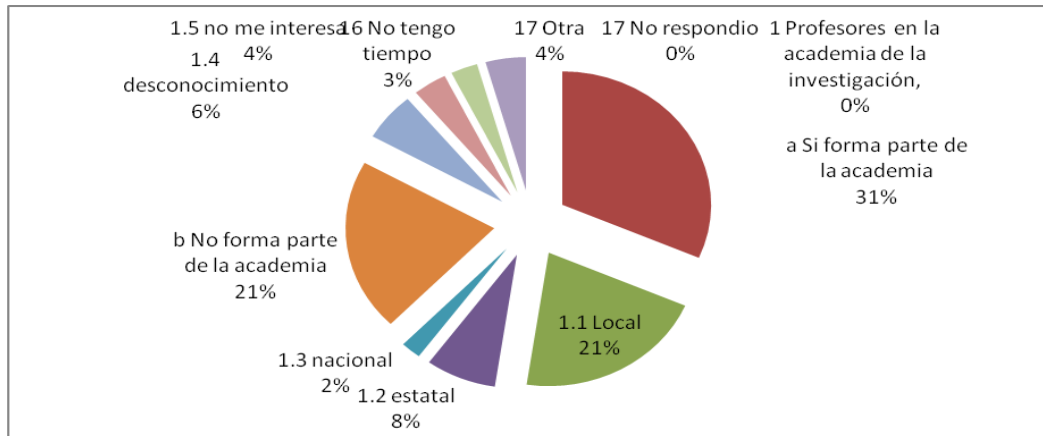
información básica que sustente dicha investigación y sobre todo el análisis crítico que debe hacer de la misma, por tanto los resultados obtenidos y el aprendizaje que adquiera el estudiante que realice investigación, diferirá de lo que acontece en nuestras escuelas, en donde desafortunadamente los proyectos de investigación solo se realizan cuando se deben hacer demostraciones a nivel zona con intervención de los maestros comisionados y algunos alumnos seleccionados, posterior a la demostración, no se da ningún reconocimiento al trabajo realizado, ni tiene seguimiento o difusión la investigación hecha. Definitivamente la innovación educativa supone una nueva manera de acercar al alumno a su propio proceso de aprendizaje desde parámetros que le resulten lo suficientemente estimulantes y atractivos. Así mismo le posibilita al discente una forma más amena de aprendizaje, el cual se transforma en el “hacedor” fundamental de su aprendizaje y ya no solo en el plano académico y/o intelectual, sino también moral.

Gráfica 6. Integrante de la Academia o área de Investigación en su institución



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

Gráfica 7. Causas no pertenece a la academia



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

En la presente gráfica se describe que de un total de 143, el 58% forma parte de la academia o área de investigación de sus instituciones. En tanto que el 42 % no forma parte. La participación activa de los docentes en la investigación es una actividad sustantiva que aporta a la institución y a la sociedad misma. Se constata la sensibilización cultural de la mayoría de los docentes para realizar sus actividades de manera estrecha y constante con la investigación, como el trabajo colaborativo permite a través de ciertos procesos intencionales del grupo de maestros alcanzar objetivos específicos planteados, con el uso herramientas diseñadas para dar soporte y facilitar el trabajo; (Havelock y Guskin,1973) afirman que: “expertos son los que saben perfectamente qué es lo mejor y, consecuentemente imponen sus resultados a los profesionales” (Havelock,1973) llamo a este accionar “Investigación-Desarrollo- Difusión”. Con esta postura (Vogliotti,1998) afirma que; los profesionales se enfrentan a sus problemas aplicando principios y conocimientos derivados de la investigación”.

Es así que solo los que actúan en el aula, en determinada escuela son los que saben lo que se necesita trabajar, las carencias que se tienen y que se desarrollara con la investigación.

El formar parte de una academia amerita que el docente se mantenga actualizado, se entiende la capacitación y actualización de docentes como aquellos espacios de trabajo académico que permiten a los profesores recuperar sus saberes y prácticas, ponerse en contacto con los de otros y conocer o reconocer nuevos aspectos de la práctica docente con lo cual los maestros están en posibilidades de desarrollar eficazmente su labor. Un sistema educativo que no cuente con los mecanismos para la actualización y capacitación de su personal operativo de manera permanente, cae irremisiblemente en la obsolescencia; nuestro sistema educativo aún es de esos. Los maestros debemos de ser conscientes de que no basta con poner en juego los conocimientos logrados en nuestra formación inicial, sino que debemos de aplicar toda la experiencia adquirida durante nuestro desempeño profesional y mantenernos en constante actualización sobre las aportaciones de investigación acerca de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes sobre alternativas que mejoren el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos de la educación basada en competencias.

Se encuentran muchas limitaciones y obstáculos en el desarrollo de los proyectos de investigación dentro de las instituciones escolares, así que si por si a alguien le pareciera exagerado el labor docente recurriremos una vez más a las anécdotas de nuestros docentes entrevistados para sustentar de manera vivencial lo que se vive dentro de las aulas y así tal vez podríamos comprender desde que perspectiva se mira a la investigación por ejemplo el Profr. Oscar Toledo nos menciona lo siguiente: ...a los alumnos les lleva todo su tiempo cubrir sus materias, les dejan mucha tarea, les hacen muchos exámenes, es bien poquito el tiempo, si se les pide he... yo ahorita tengo, alrededor de 100 estudiantes, son tantos que si yo los metiera a un proyecto de investigación como tal... cada chamaco me representa una fuente de error..., así tal vez se

podría también mencionar que los alumnos no cuentan con las habilidades y los conocimientos para participar en investigaciones y no se dan financiamientos dentro de la escuela se dedican más tiempo al proceso académico con los alumnos, que a la investigación por lo que el desarrollo de competencias y habilidades hacen referencia a reforzar actividades como tareas y trabajó sobre temas específicos en libros, revistas o internet, dejando a un lado el desarrollo de competencias y habilidades que realmente un investigador debe tener.

Entre los principales obstáculos encontrados son; el tiempo, pocas horas de trabajo dedicado a la investigación y mayor peso de trabajo docente en el cual se deben desarrollar los temas, programas amplios y un seguimiento rígido, (una de las observaciones que realizamos, es que a los profesores no se les permite llegar tarde a su clase y los coordinadores de grado les llevan un seguimiento estricto de sus actividades), exceso de alumnos en cada grupo, el desconocimiento de los jóvenes para realizar investigación, y que el enfoque que se le da en algunas universidades o escuelas técnicas a la investigación es de corte productivo y no académico, etc.

Por lo que el Profr. José Luis Mendoza Arizmendi nos menciona: ...Pues tenemos la materia prima (los alumnos), y no la queremos aprovechar,... ahí está, sólo que hay que irlos acompañando, o sea...lo que hacemos comúnmente como profesores son puros productos finales pedimos, pero nunca les enseñamos a hacer un producto, que es más fácil para mí, tráeme un trabajo de esto y esto, e invéstigalo en... si nos enfrentamos a un artículo que leemos donde los chavos son 22 ó 10 ó 15 en el salón , y si comparamos, bueno pues sí, aquí son 15 yo tengo 50 como le voy a hacer... o no nos alcanza el tiempo...

Algunos de nuestros docentes nos marcan también algunas recetas tipo Cassany como la siguiente: ...Considero que es posible...dirigir motivarlos y hacer que se desarrollen que se interesen por un tanto más de aprendizaje... y la Profra. Mireya Cornelio Flores también comenta: ...en el momento en que

ellos tengan interrogantes, para promover el aprendizaje de la ciencia, pues esta lo que es la semana de la Ciencia y la tecnología que se manejan en las escuelas, en esta semana se realizan experimentos en lo particular yo realizo por lo menos un experimento..., pero así también Cassany concluye en su libro la cocina de la escritura que no hay recetas concretas sin el buen sazón del cocinero.

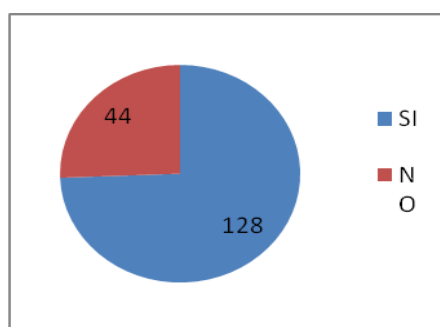
Desafortunadamente en las instituciones de nivel medio superior cada año se realizan demostraciones de “Ciencia y Tecnología” en donde el docente “encargado” elige a cierto número de alumnos (los mejores) los va dirigiendo en la elaboración de un proyecto académico y lo experimenta con ellos, el propósito es presentarlo en la demostración, y así nos comenta el Profr. Marcos Teclatmanzi,...estos proyectos (de los alumnos) llamaba la atención, de cierta manera, que entonces hemos tenido la oportunidad de presentarnos ya en Santiago de Chile, aparte en EUA en eventos mucho muy grandes también estuvimos en Bogotá Colombia, después tuvimos la oportunidad de presentarnos en Lima, Perú... de esta manera termina concluyendo el Profr. Marcos Teclatmanzi con los siguientes comentarios: ...los otros 40 alumnos se limitan a observar y a escuchar las remembranzas o comentarios que tanto docentes como alumnos participantes realizan. Si a los jóvenes se les fuera inculcando la investigación en forma constante y partiendo de procesos sencillos, para posteriormente pasar a proyectos más complejos, no se les tendría que limitar y si, guiar para que por iniciativa propia fueran creando proyectos propios...Cuando los alumnos cualquiera, bueno algunos, no tienen la formación bien, pero algunos oyen química o física les da mucho miedo esta materia... se ponen unas barreras y es lo que yo les digo al principio de mis clases... como no vienen con muchas bases así fijas, se tambalean... ya entonces yo les explico... luego en clase verdad la teoría y le rinde en la práctica. ...hay unos que trascienden pues afortunadamente hay gente que le ha interesado...

Toda investigación requiere de la conjunción de varios aspectos que permitan llevarla a cabo, y sin duda la asesoría al tratarse de trabajos con alumnos que se encuentran en formación, por lo tanto el Profr. José Luis Mendoza Arizmendi emite el siguiente comentario: ...pues que mis alumnos hayan aprendido que hayan adquirido los conocimientos necesarios que los hagan aptos para resolver problemas que se les presenten... en este proceso es de vital importancia, en base a los datos obtenidos mediante las entrevistas, se puede determinar que el que tiene más tendencia es el aspecto que hace referencia al uso de técnicas documentales y de campo, pues como es sabido las técnicas documentales de este tipo de investigación "Consiste primordialmente en la presentación selectiva de lo que expertos ya han dicho o escrito sobre un tema determinado. Además, puede presentar la posible conexión de ideas entre varios autores y las ideas del investigador. Su preparación requiere que éste reúna, interprete, evalúe y reporte datos e ideas en forma imparcial, honesta y clara <[html.rincondelvago.com/tecnocas-de-la-investiacion-documental.html](http://rincondelvago.com/tecnocas-de-la-investiacion-documental.html)>(1998).

Con respecto a la participación de los alumnos en los procesos de investigación se puede comentar que aproximadamente el 40% de los entrevistados expresaron que motivan a sus alumnos a realizar su propia investigación, a través de los trabajos que requieren por su asignatura en el caso del nivel medio superior brindándoles asesoría con respecto al uso y utilización de las técnicas documental y de campo, en el caso del nivel primaria se da mediante experimentos que vienen contemplados en los planes y programas de estudio; mientras que en el nivel superior consiste básicamente en el asesoramiento a las tesis que elaboraran para su titulación, en una cantidad menor algunos docentes investigadores promueven la participación de sus alumnos en sus trabajos de investigación lo que les permite ir adquiriendo las estrategias y experiencias para en un futuro posterior ejercer su propia investigación como en el caso del ingeniero Toledo que al realizar sus experimentos o pruebas con las legumbres que cultiva les encomienda algunas labores.

Con lo anterior se puede determinar que la participación del maestro en investigación educativa consiste por un lado en motivar y orientar a los estudiantes a investigar, no solamente para cumplir con ciertas exigencias como es la preparación de tesis, sino durante toda la vida como un rasgo de la educación moderna; y por otro lado como sujeto investigador que a continuación se hace referencia a la manera en como los docentes ofrecen asesorías a los alumnos.

Gráfica 8. Participa en otros espacios, que le permitan un desarrollo profesional



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

Cuadro 7. Asesoría a los alumnos

Se describen la forma en que los docentes ofrecen asesoría	TOTAL	%
A) Mostrándoles experimentos	7	14
B) Uso de técnicas documentales y de campo	12	23
C) Orientación para tesis	7	14
D) No contesto	25	49
Total:	51	100

Fuente: entrevista a profesores del CBETA y P.A. – UACH.

Con lo anterior se puede percibir que el 14 % de los docentes investigadores motivan a sus alumnos a realizar investigación a partir de la demostración de prácticas para el nivel de primaria, mientras que el 23 % de los docentes entrevistados les van brindando apoyo e información relacionada con respecto al uso y utilización de las técnicas documentales y de campo, una vez que sus alumnos han emprendido su investigación. El 40% de los entrevistados en esta cuestión, no contesto, lo que da pauta a pensar que quizá este aspecto de asesorar a los alumnos no es determinante en las funciones del docente investigador. Con respecto a la asesoría para tesis en el nivel superior se observó que el 14 % de los maestros brindan asesoría a sus alumnos.

(Westergaard, 1991) señala que la educación superior, tanto para los estudiantes como para los académicos, debe tener un carácter investigador y explorador, escéptico y crítico de acuerdo a este autor podemos apreciar que un proceso de investigación va más allá de redescubrir un concepto, una teoría o un conocimiento, implica todo un proceso donde el investigador pondrá en juego no sólo su creatividad como investigador, sino también, su capacidad y habilidad para encontrar la información básica que sustente dicha investigación y sobre todo el análisis crítico que debe hacer de la misma, por tanto los resultados obtenidos y el aprendizaje que adquiera el estudiante que realice investigación, diferirá de lo que acontece en nuestras escuelas, en donde desafortunadamente los proyectos de investigación solo se realizan cuando se deben hacer demostraciones a nivel zona con intervención de los maestros comisionados y algunos alumnos seleccionados,...han llegado a presentarse como carteles en congreso...tuve alumnos que estuvieron en bachillerato que los dirigí, pero fue poco tiempo, porque como estoy en otra comisión...Ahorita no estoy trabajando como tal, en superior, pero soy tutora en línea, de profesores de bachillerato... Tania Jiménez Nájera.

Es cierto que hay investigaciones en los centros escolares que este posterior a la demostración, no se da ningún reconocimiento al trabajo realizado, ni tiene seguimiento o difusión la investigación hecha. Es por esto que es importante

mentonar en este momento la aportación emitida por el Profr. Oscar Toledo González quien se cuestiona lo siguiente: ...Porque a los estudiantes se les pide que hagan una investigación para su aprendizaje sobre todo, investigación de una materia, de cosas que son conocidas y ellos hacen por ejemplo una investigación bibliográfica, una investigación en internet, una investigación en revistas para su preparación...Como lo decía hace rato no, hay investigación a varios niveles, los muchachos de nivel medio que son con los que trabajamos aquí hacen un tipo de investigación, con el objetivo de aprender cosas, no...

Entre las investigaciones realizadas por los alumnos se mencionan: cultivo de alimentos, uso de aditivos y composta. Por lo que resulta importante mencionar las experiencias del Profr. Daniel Rodríguez Báez el cual nos comenta lo siguiente: ...en este caso hicieron una tesina de cultivo de alimentos en la industria con aditivos que se utilizan ...en México, hay unos que trascienden pues afortunadamente hay gente que le ha interesado, le ha gustado esto, le ha llamado la atención entonces ya luego vienen muchachos egresados, maestro me sirvió mucho... o yo estoy acá en aquí en Tlaxcala estudiando industria luego hay unos que estudiaron biotecnología, o sea si es importante pues uno siempre trata siempre de sembrar ahí la semillita que germinan ellos...

De esta manera y continuando con las aportaciones de los docentes entrevistados, ya que es motivador encontrar las siguientes opiniones del Profr. Marcos Teclatmanzi: ...claro bueno a horita tenemos a 4 estudiantes de sexto semestre que están desarrollando una parte del proyecto de investigación en lo que es composta en la evaluación de los 4 sustratos...están llevando proyectos de formulación de proyecto, aplicación y nosotros como ya lo traemos aplicándose...los resultados que he obtenido...considero que tienen cierta trascendencia se han generado como producto de una sustitución y curiosidades...Pues en la visita de Cuba...algo que yo aprendí de estas gentes (investigadores de Cuba) fue que Ellos trabajaban con un modelo llamado de la "caja negra" es decir, llevar a cabo procesos, mecanismos métodos de investigación sin la necesidad de contar con varios equipos, entonces lo que

ellos me indicaban es que si yo tengo ciertas intenciones en cierta materia prima la meto a un contexto conocido...aprendí que bastaban algunos implementos elementales básicos para llevar a cabo algunos procesos de investigación...

Por otro lado hay quienes exponen que si dan asesorías a los alumnos que realizan investigación a menor nivel (en el caso de primarias) o a nivel más avanzado en el caso de Educación Media Superior (EMS), en ambos casos, el guiar al alumno hacia la investigación es positivo, despierta su interés, estimula su creatividad y fortalece los saberes y aprendizajes del estudiante

Toda investigación que se realiza, genera en el investigador un compromiso social, pues tiene su origen en una problemática que se debe conocer, estudiar y si es posible solucionar, ya que según Padrón (1996) El punto de partida de una investigación es la existencia de una situación que ha llamado la atención del o los futuros investigadores y que –a su juicio— requiere ser investigada para esclarecerla, mejorarla, hacer propuestas, resolverla, etc., es decir, para pasar a algún tipo de acción posterior. Padrón (1996). Así tenemos también que según Ramírez (1995), el docente debe convertirse en un agente de cambio social, capaz de realizar una investigación permanente de su realidad con un sentido crítico, crear la autoconciencia, la concientización colectiva y las condiciones subjetivas para transformar su entorno social.

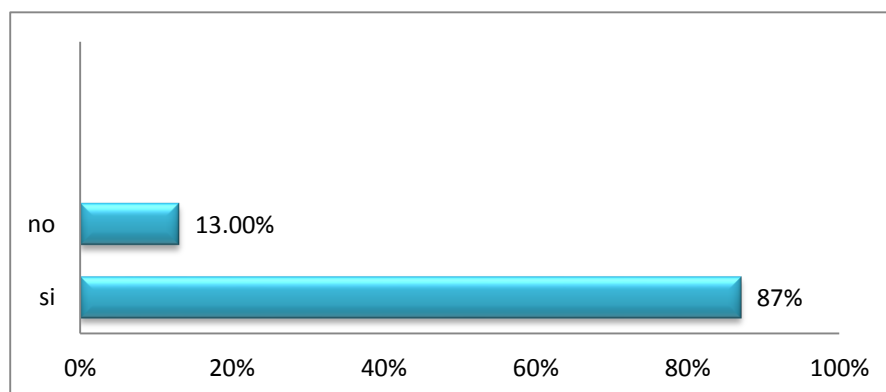
Como lo manifestaron algunos entrevistados respectivamente habrá que mencionar la del Profr. Oscar Toledo González quien nos comenta: ...Definitivamente, yo creo que eso es lo que deberíamos de hacer todo los investigadores, ya encontré algo, entonces voy de chismoso con todos los productores a decirles que paso y háganle así... Considerando lo mencionado por los entrevistados se puede determinar que precisamente mediante la difusión de los conocimientos que obtuvieron, es la forma en cómo ellos contribuyen a la sociedad y al hacerlo en publicaciones tanto nacionales como extranjeras y eventos que se organizan con esa finalidad, según mencionaron

varios de ellos. Y de esta manera surge también el siguiente comentario del Profr. Daniel Rodríguez Báez: ...Hacer una cosa más, diferente, hacer y aportar algo nuevo...

6.4.- La investigación educativa y agropecuaria permite el desarrollo profesional del docente investigador

El cuadro como la grafica muestran que el 87% de los encuestados respondió haber participado en espacios, los cuales les permiten su desarrollo profesional, mientras que el otro 13% no ha participado, estas cifras nos indican que aún faltan muchos docentes por involucrarse en actividades que le permitan el desarrollo profesional.

Gráfica 9. Participación en eventos académicos



Fuente: Entrevista a profesores del CBTA y P.A. - UACH

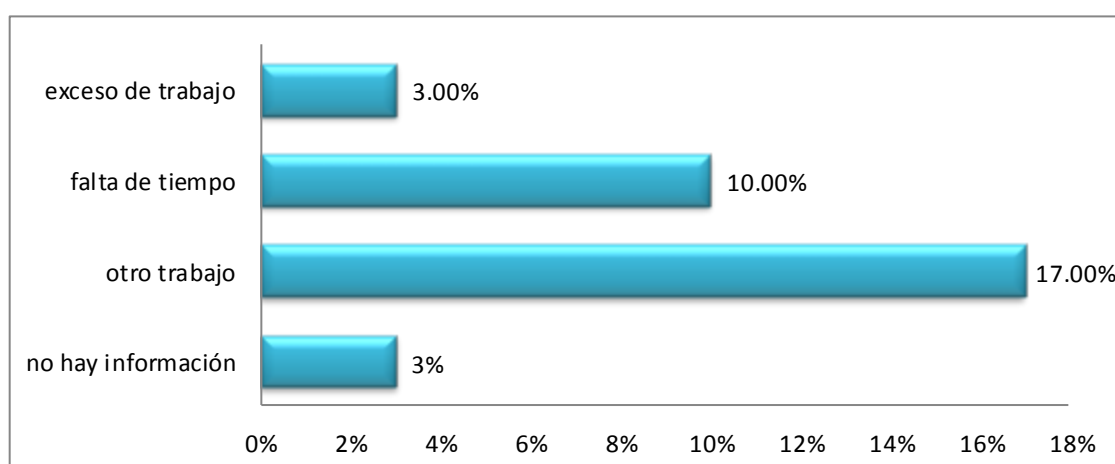
Cuadro 8. Espacios que le permitieron desarrollo profesional.

Aspectos	F.A.	F.R. %
Capacitación	17	57
Industria	7	23
Estadias	4	13
Total	28	93

Fuente: Entrevista a profesores del CBTA y P.A. – UACH.

Dentro de los principales aspectos que han permitido el desarrollo profesional de la mayoría de los maestros, es la capacitación, pues como podemos observar en la anterior gráfica, el 57% de los docentes dieron a conocer que las capacitaciones han sido espacios que les han permitido crecer profesionalmente.

Gráfica 10. Causas por las cuales no hay desarrollo profesional



Fuente: Entrevista a profesores del CBTA y P.A.- UACH.

Las causas principales por las que los docentes encuestados no ha podido tener un desarrollo profesional, es que la mayoría manifiesta que tiene otro trabajo, además de que también manifiestan que no tiene tiempo suficiente para realizar actividades que favorezcan su desarrollo profesional, lo cual representa sin duda un grave problema, ya que hay muchos obstáculos que impiden la profesionalización del docente. No podemos dejar a un lado las circunstancias que impiden que exista una información adecuada, es decir que no hay esa comunicación efectiva para que todos posean información y mucho menos la disposición por parte de algunos de informarse oportunamente acerca de cursos, seminarios, etc.

Dentro de los principales aspectos que han permitido el desarrollo profesional de la mayoría de los maestros, es la capacitación, pues como podemos observar en la anterior gráfica, el 57% de los docentes dieron a conocer que las capacitaciones han sido espacios que les han permitido crecer profesionalmente.

Las causas principales por las que los docentes encuestados no ha podido tener un desarrollo profesional, es que la mayoría manifiesta que tiene otro trabajo, además de que también manifiestan que no tiene tiempo suficiente para realizar actividades que favorezcan su desarrollo profesional, lo cual representa sin duda un grave problema, ya que hay muchos obstáculos que impiden la profesionalización del docente. No podemos dejar a un lado las circunstancias que impiden que exista una información adecuada, es decir que no hay esa comunicación efectiva para que todos posean información y mucho menos la disposición por parte de algunos de informarse oportunamente acerca de cursos, seminarios, etc.

Lo que se describe como vínculos entre la docencia y la investigación se enfocan a la retroalimentación, al desarrollo del conocimiento y a las alternativas de solución de problemáticas; lo cual va de acuerdo a lo que plantea González (2009) acerca de que el fin de la investigación efectuada por

docentes, es la acción que se fundamenta en nuevos conocimientos desarrollados mediante la reflexión y el cuestionamiento aunque la información recopilada de las entrevistas a los docentes encontramos que ellos opinan lo contrario ya que para una parte de ellos la ...Investigación científica son palabras mayores, nosotros realizamos investigación básica y aplicada... se supone que hacer una investigación, es para poder dar una solución a un problema latente y como en el caso nuestra escuela es del área agropecuaria o de producción, tratemos de encontrar una,...en ese caso las investigaciones tienden a mejorar la producción... retomando nuevamente a (González, 2009) y otros autores quienes promovieron la noción de docente- investigador con el objetivo de que los profesores utilizarán la investigación para conocer y solucionar problemas y dificultades de su práctica docente, lo cual se puede observar a partir de los datos de las entrevistas realizadas en donde manifiestan diferentes opiniones tales como: ...que el docente mismo investigue y se apropie de esos conocimientos para poder desempeñarse mejor en el aula...” s/a“...La investigación le da a uno el conocimiento básico, las nociones...que uno está explorando y que uno tiene que enseñar...eso el alumno lo nota....es importante que los docente frente a grupo realicen investigación ya que les brinda un mayor conocimiento, la experiencia adquirida permite un mejor desempeño con los alumnos...s/a ...todo académico debe ser investigador y participar en la formación de conocimiento para que las actividades académicas sea mejor o que tengan mayor aportación de ideas, conocimientos y de problemáticas... s/a

De acuerdo a los porcentajes obtenidos la investigación es una actividad esencial, ya sea que la consideremos necesaria para el desarrollo profesional del docente -investigador; igualmente es importante si queremos considerarla como una praxis pedagógica o, bien, si la queremos ver como una estrategia para abordar cualquier objeto de conocimiento que nos permita actualizar nuestros conocimientos; La investigación tiene utilidad metodológica porque puede ayudar a crear instrumentos de recolección y análisis de datos que

permitan retroalimentar los procesos de formación de estudiantes de acuerdo al trabajo áulico.

Por otro lado debemos destacar la relación que existe entre la investigación y la docencia como lo destaca (Brew, 1999) "...las relaciones entre docencia e investigación son dinámicas y están marcadas por el contexto..." citado por (González, 2009) lo cual es comprensible si analizamos el tipo de investigaciones realizadas por los docentes de nivel primaria, las investigaciones tan diversas que realizan los docentes de educación media básica y/o la investigación de nivel universitario, sin embargo aún con las diferencias establecidas por el nivel, tipo y contexto en que se llevan a cabo, si es importante señalar la importancia y trascendencia que tienen en servicio de una sociedad, sobre todo si se dan a conocer y se llevan a la práctica.

Algunos investigadores coinciden en que sus investigaciones si prestan un servicio a la comunidad, debido a que el impacto de ellas se ve reflejado principalmente en la mejora de la producción, tanto en volumen como en calidad, de igual forma, se han beneficiado otros productores, un tercer aspecto, es que se han disminuido los daños ecológicos, y por último si ha impactado y modificado la práctica docente a nivel personal.

Para los docentes de otros niveles es importante la realización de las investigaciones porque les dan elementos que pueden aplicar con sus alumnos en el aula de clases, lo que les permite guiar a sus estudiantes en sus tareas sobre temas a investigar y les motivan para que se desenvuelvan poco a poco.

Cabe mencionar que una de las partes más significativas del resultado de la investigación docente, es la vinculación de la investigación científica con los problemas reales de la producción de plantas y animales, lo cual ha hecho que el conocimiento se concrete, se vuelva real para la sociedad, se difunda, y en este sentido si hay impacto de la investigación en México, tal como lo podemos

constatar a partir de los siguientes comentarios emitidos por el Profr. Oscar Toledo González que a continuación se presentan:

...bueno las investigaciones que hago son para mejorar la producción, entonces los interesados son los productores, lo que pasa que a lo mejor las investigaciones, está fuera de contexto o fuera de lugar, esto vamos este no cumple con la parte de evaluación de campo, la evaluación de campo no se lleva a cabo por qué no hay quienes... algo donde hemos avanzado bastante es, en que nosotros podamos hacer lechugas en 25 días siendo que gentes, otras personas las hacen en 40, 50 o hasta 60 días... Así es. Entonces yo puedo con mis productores sacar 12 cosechas al año. Y tengo algo así como... son alrededor de... 50 plantas por metro cuadrado...por ahí teníamos el problema, el problema seguía avanzando y medio lo deteníamos pero no lo podíamos controlar, entonces me fui a hacer investigación...empecé a replantear nuevamente mis proyectos probando tratamientos que habían funcionado en cacahuete y por ahí le dimos y encontramos la solución y ahora tenemos formas más eficientes de control de esa enfermedad, la tenemos bajo control, no está radicada pero al menos ya sabemos por donde tirarle, la tenemos en control, y seguimos produciendo y todo va bien, esa es una satisfacción bastante, bastante grande... Y ahorita me da mucho gusto ver que por ejemplo cuento con cinco productores de Nochebuena, los cinco ya no usan suelo, ya no están ocasionando daños ecológicos, están teniendo plantas más baratas, de muy buena calidad, a buenos precios, su margen de utilidad subió...

Estas son las opiniones de los entrevistados a continuación presentamos los resultados del proceso en general representados en un cuadro y luego en una gráfica para que podamos observar los resultados.

Cuadro 9. Las funciones del investigador

Describe las funciones del investigador docente	TOTAL	%
A) Generar conocimientos	13	26
B) Difundir conocimientos	8	16
C) Resolver problemas	15	29
D) No contesto	15	29
Total	51	100

Fuente: Entrevistas a docentes del CBETA y Preparatoria

De acuerdo a los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a 51 docentes el 26% manifiesta que la investigación permite generar conocimiento; el 16% menciona que se difunde conocimiento y el 29% habla de resolver problemas con esta lo cual confirma las afirmaciones que mencionan anteriormente si consideramos que el 71% de los entrevistados manifiestan a través de sus respuestas la importancia de generar y difundir el conocimiento para resolver problemas; aunque también es cierto que el 29% de la población prefirió no comprometerse.

Para respaldar teóricamente lo anterior hay varios autores que coinciden en que la función del docente investigador, está orientada a resolver problemáticas de diversa índole entre los cuales encontramos a (Rico, 2002), quien expone que la investigación tiene por finalidad obtener conocimientos y solucionar problemas científicos, filosóficos o empírico-técnicos, y se desarrolla dentro de un proceso.

Por su parte, Chirino citado en (Barnett, 2006), nos dice que el maestro investigador es aquel que además de trabajar en el aula de clase, es capaz de buscar posibles soluciones a los problemas de su tarea profesional por la vía de la ciencia; así mismo López citado en (Barnett, 2006), enuncia que el maestro

investigador utiliza los conocimientos de la práctica educativa para resolver los problemas de su escuela por la vía de la investigación.

Investigar es una habilidad rectora de todo maestro y profesional de la educación; porque la actividad investigativa es una vía estratégica para resolver los problemas de la calidad de la educación, y así proyectarla hacia el futuro, (Barnett, 2006)

De lo anterior podemos concluir que existe claridad en cuanto a la función de divulgador científico del docente-investigador y los fines de la investigación como una posibilidad de resolver problemas, generar conocimientos y de difundirlos, retomando el contexto en el que se desenvuelva este, pero habría que preguntarse ¿Si los problemas a resolver corresponden a los intereses realmente científicos? ó ¿A una realidad productiva o de intereses de mercados?

6.5.- El programa de investigación y desarrollo tecnológico de DGETA y de la Preparatoria Agrícola esta limitado para que el docente investigador desarrolle investigaciones.

En el contexto educativo se habla permanentemente de la necesidad de realizar investigación esto desde luego en el discurso, pero que hay con la realidad que se vive en cada una de las instituciones. En este apartado hablaremos de los tiempos en los que se lleva a cabo la investigación en estas. La mayoría de los maestros cuenta con un tiempo relativamente corto para realizar sus investigaciones, pues su función de docentes les requiere de mayor tiempo, y en ocasiones tienen que dar de su tiempo personal para cubrir las actividades que requiere un trabajo de investigación. A diferencia de los docentes-investigadores que a través de un permiso, sabático o beca, pueden ocupar su tiempo a realizar investigaciones más formal y seria. Por lo que los docentes-investigadores deben establecer algunas estrategias para poder realizar sus investigaciones con sus alumnos y cómo podemos apreciar en general muchas

de las veces es fuera de su horario de trabajo docente, como los siguientes docentes nos plantean sus experiencias vividas en cuanto a investigación se refiere.

Profr. Daniel Rodríguez Báez nos comenta lo siguiente:...Tengo destinadas 10 horas de investigación. La escuela es de nivel medio, y nos piden que hagamos investigación, no está en nuestras funciones principales realizar investigación, sin embargo la llevamos a cabo. Pero si el hecho mismo de insistir que me den tiempo para eso, que requiero tiempo para eso, que me liberen, pues sí, sí lo he logrado porque la última vez que me hicieron mi horario yo ya no negocie nada, y eso fue lo que me dieron...

En cuanto a las problemáticas y limitaciones a las que se enfrentan los docentes pudimos encontrar las siguientes:

Profra Tania Jiménez Nájera nos dice: ...Aquí sólo vengo un día entonces, tengo cuatro horas frente a grupo y las otras cuatro son para investigación...

Profr. Oscar Toledo González nos comenta de manera veraz que: ...Yo tengo que robarle tiempo o horas a la familia o al trabajo, este yo tengo de 7 a 3 clase y nada mas el viernes tengo para la investigación ...ya que realizar investigación es dar un 100% del tiempo y el espacio personal tal como lo plantea en su comentario uno de los docentes entrevistados que a la letra dice ...Es tiempo completo al estudio dicen te vas a estudiar y tiempo completo estudia, se lleva también a la familia entre las patas pues todo el día de estudio es mucho, todo el día no hay sábados ,no hay domingos, no hay días festivos, no hay nada...

Cuadro 10. La influencia de los programas institucionales en la investigación

Se describe la forma en que los programas institucionales afectan el desarrollo de la investigación docente	TOTAL	%
La institución no limita la investigación	20	39
Hay limitaciones en la institución para investigar	5	10
La investigación se realiza de forma independiente	9	18
No contesto	17	33
Total:	51	100

Fuente: Entrevista a docentes del CBTA y P.A. - UACH

El docente- investigador expresa que la investigación que se desarrolla en las instituciones no se limita, tiene la oportunidad de realizarla, según refiere el 39% de los encuestados, el 18% realizan investigación de manera independiente al trabajo que se realiza en la institución, el 33% no contesto y un porcentaje mínimo expresa que la investigación se limita, esto sólo lo refiere el 10% del total de la población encuestada.

Desafortunadamente, con esto se puede determinar que las instituciones no les brindan a sus docentes-investigadores, el apoyo y reconocimiento suficiente para que realicen investigaciones, pues se aprecia que es mayor su tiempo y función como docentes que como investigadores, por lo que la falta de tiempo actúa en detrimento de la investigación. Aunado a esto el poco reconocimiento de su labor como investigadores por parte de la institución es también escaso, no se está tomando en cuenta las funciones sustantivas de la educación, que son la docencia, la investigación y la difusión.

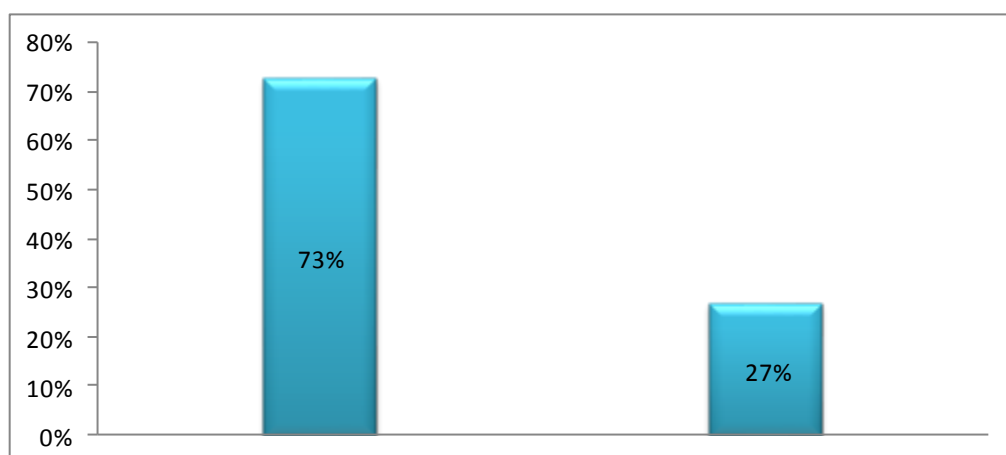
Recordemos que en las instituciones educativas del nivel medio superior no se maneja la categoría de docente-investigador, y que ninguno de los

entrevistados se dedica sólo a la investigación, más bien a la docencia, y como actividad complementaria o secundaria la investigación. Con base en esto, se puede percibir la gran necesidad de darle importancia a la investigación como lo manifiesta (Martínez, 2000), en el mundo actual, la investigación científica es un elemento necesario para lograr y mantener el desarrollo social y económico de un país.

Es importante señalar que a cada uno de los entrevistados cuando se les reconoció como investigadores durante la entrevista, con una sonrisa, mostraron una actitud de orgullo y se sintieron valorados.

Es indispensable reflexionar lo siguiente: ¿Qué hace falta para que sean reconocidos esos trabajos de investigación por las autoridades educativas? ¿Por qué la institución donde laboran no valora la investigación? ¿Las leyes en docencia promueven los reconocimientos a un docente investigador? Tal vez el problema radique en el hecho mismo de cómo se concibe la investigación, la importancia que se le da dentro de la institución de educación media superior y cómo se sitúa al docente frente a la investigación.

Gráfica 11. La investigación que realiza se relaciona con problemáticas en su plantel.



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

De acuerdo a los resultados obtenidos el 73% menciona que ha realizado investigaciones relacionadas con las problemáticas en su plantel de trabajo y un 27% manifestó que no ha realizado este tipo de investigación.

La investigación como parte del proceso docente educativo en cualquiera de los modelos: " Enseñanza - Aprendizaje" y " Orientación - Aprendizaje " será ante todo el producto de la acción consciente y voluntaria para el desarrollo del conocimiento por parte de su elemento más activo, el estudiante. Ello permitirá ampliar la base de los métodos generales que como pares dialécticos funcionan en la formación del conocimiento donde el docente tendrá que realizar sus investigaciones a beneficio de los educandos y así lograr un 100% de la implicación del docente.

Toda investigación que se realiza, genera en el investigador un compromiso social, pues tiene su origen en una problemática que se debe conocer, estudiar y si es posible solucionar, ya que según (Padrón, 1996) " El punto de partida de una investigación es la existencia de una situación que ha llamado la atención del o los futuros investigadores y que —a su juicio— requiere ser investigada para esclarecerla, mejorarla, hacer propuestas, resolverla, etc., es decir, para pasar a algún tipo de acción posterior".

Como lo manifestaron algunos entrevistados:

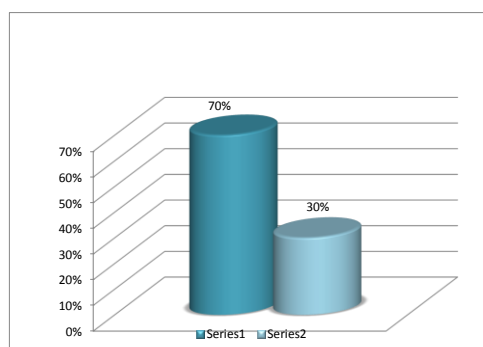
...Definitivamente, yo creo que eso es lo que deberíamos de hacer todo los investigadores, ya encontré algo, entonces voy de chismoso con todos los productores a decirles que paso y háganle así...

... Hacer una cosa más, diferente, hacer y aportar algo nuevo...

Así tenemos también que según (Ramírez, 1995), el docente debe convertirse en un agente de cambio social, capaz de realizar una investigación permanente de su realidad con un sentido crítico, crear la autoconciencia, la concientización colectiva y las condiciones subjetivas para transformar su entorno social

Considerando lo mencionado por los entrevistados se puede determinar que precisamente mediante la difusión de los conocimientos que obtuvieron, es la forma en cómo ellos contribuyen a la sociedad y al hacerlo en publicaciones tanto nacionales como extranjeras y eventos que se organizan con esa finalidad, según mencionaron varios de ellos.

Gráfica 12. Son los integrantes de la Academia o área de Investigación de sus instituciones, los responsables de proponer formas de autoequipamiento



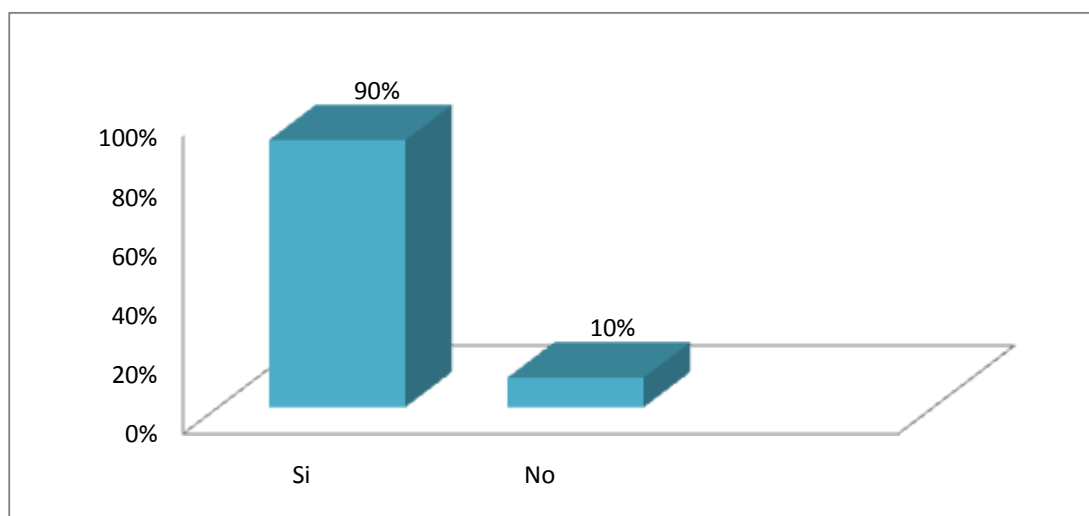
Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA Y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

El 70% de los 30 docentes consideran que son los de la academia o área de investigación , los responsables de proponer formas de auto equipamiento para su institución.

“...todo académico debe ser investigador y participar en la formación de conocimiento para que las actividades académicas sea mejor o que tengan mayor aportación de ideas, conocimientos y de problemáticas...” s/a

La gestión está caracterizada por una visión más amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver determinada situación o arribar a un fin determinado. Puede asumirse, como la "disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados". Pudiera generalizarse como una forma de alinear los esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado donde la misma academia se encargue de procura el beneficio de su institución para el logro de objetivos definidos.

Gráfica 13. La institución cuenta con laboratorios y talleres.



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA Y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

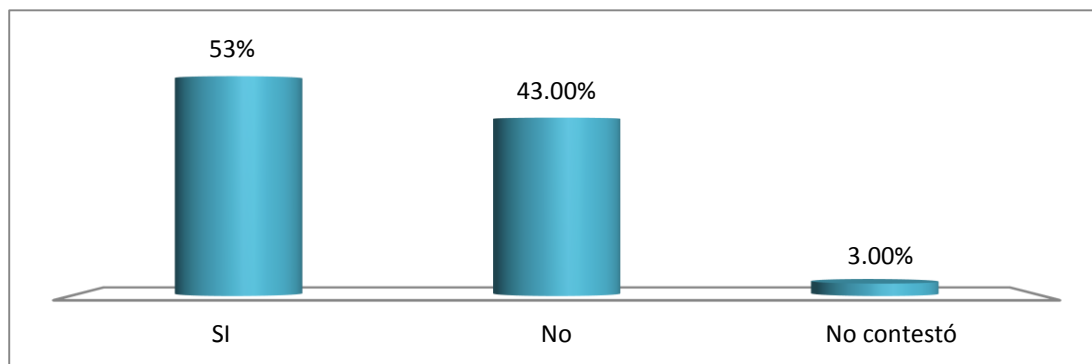
La siguiente grafica muestra los resultados obtenidos donde el 90% respondió que su plantel cuenta con laboratorio y taller, así como el 10% dijo que no contaba con este tipo de infraestructura.

Los laboratorios y talleres constituyen uno de los recursos docentes, de investigación, y de trabajos externos, más importantes de la Escuela. Gracias a

ellos los alumnos realizan las prácticas que les ponen en contacto directo con la realidad física de los diferentes campos de conocimiento, los doctorantes y profesores desarrollan sus investigaciones experimentales, y se pueden atender peticiones externas para la realización de ensayos e informes técnicos relacionados con las tecnologías constructivas correspondientes a la especialización de cada uno de nuestros laboratorios o talleres por lo tanto se debe de promover el uso y la instalación de estos para el beneficio de la investigación de las escuelas y así disminuir este 30% de escuelas que no lo poseen.

De acuerdo a los porcentajes obtenidos la investigación es una actividad esencial, ya sea que la consideremos necesaria para el desarrollo profesional del docente -investigador; igualmente es importante si queremos considerarla como una praxis pedagógica o, bien, si la queremos ver como una estrategia para abordar cualquier objeto de conocimiento que nos permita actualizar nuestros conocimientos; La investigación tiene utilidad metodológica porque puede ayudar a crear instrumentos de recolección y análisis de datos que permitan retroalimentar los procesos de formación de estudiantes de acuerdo al trabajo áulico

Gráfica 14. Profesores que diseñan instrumentos para autoequipamiento.



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA Y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

En esta pregunta un 53% de los profesores encuestados, respondió que si elabora instrumentos para el equipamiento en talleres y laboratorios y con ello mejora su práctica educativa, sin embargo la otra cantidad de docentes, el 43% dice que no, con las respuestas dadas observamos que casi la mitad de docentes son quienes no ocupan su tiempo en elaborar esos instrumentos que podrían ser de gran ayuda para mejorar la calidad educativa.

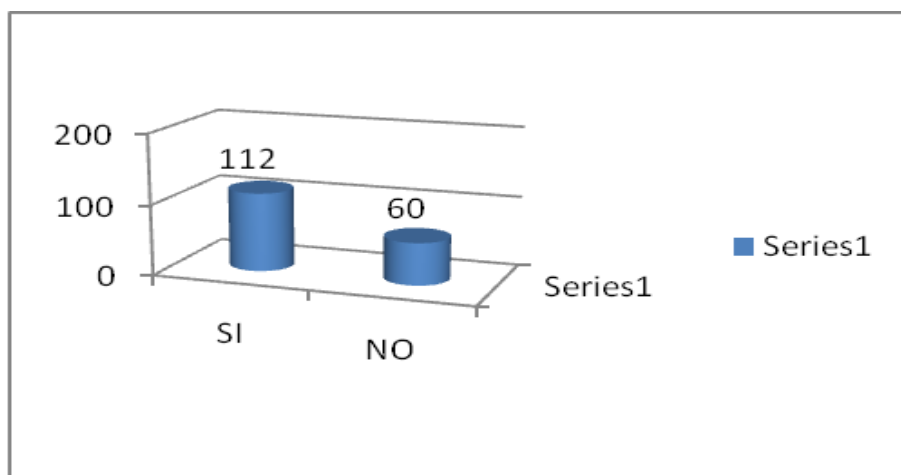
El papel del docente investigador tiene un lugar importante en la mejora académica de la institución donde labora; ya que según la información obtenida ellos argumentan que realizan investigación para generar conocimientos, que pueden ser aplicados en su práctica docente y así coadyuvar a mejorar su enseñanza y su labor investigativa, así mismo también aportaron que también la realizan para resolver problemáticas que observan en su entorno. Entonces tenemos que los docentes investigadores tiene presente que al realizar investigación se obtiene y logran mejorar su práctica docente que contribuye a una mejor aprendizaje de los alumnos

Para lo cual es importante considerar también lo que dice Rojas Soriano (1995) ...la inclusión de la investigación en el proceso educativo es un acto que debe contribuir a desechar el conformismo de docentes y alumnos, permitiendo construir prácticas liberadoras haciendo de la escuela un espacio para la reflexión, la crítica y la formulación de propuestas que mejoren el medio educativo. Con esto se logrará aportar elementos importantes para formar sujetos críticos conscientes de la realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento mediante la participación en procesos de investigación científica.

Lo que se describe como vínculos entre la docencia y la investigación se enfocan a la retroalimentación, al desarrollo del conocimiento y a las alternativas de solución de problemáticas; acerca de que el fin de la investigación efectuada por docentes, es la acción que se fundamenta en nuevos conocimientos desarrollados mediante la reflexión y el cuestionamiento ,

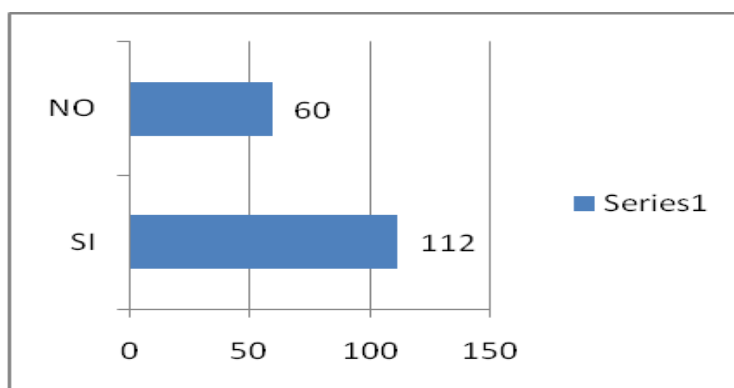
varios autores promovieron la noción de docente- investigador con el objetivo de que los profesores utilizarán la investigación para conocer y solucionar problemas y dificultades de su práctica docente, lo cual se puede observar a partir de los datos de las entrevista.

Gráfica 15. Las autoridades del plantel apoyan la investigación



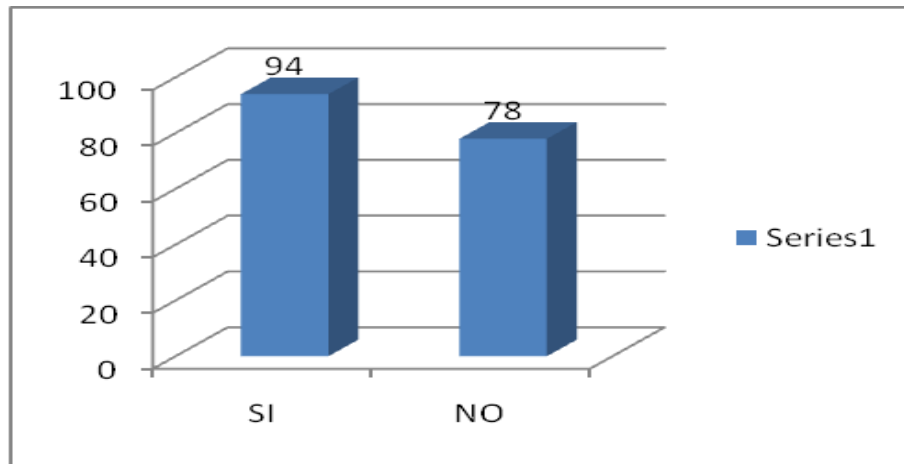
Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBTA y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006-2010.

Gráfica 16. Se cuenta con laboratorios y talleres, con el instrumento mínimo.



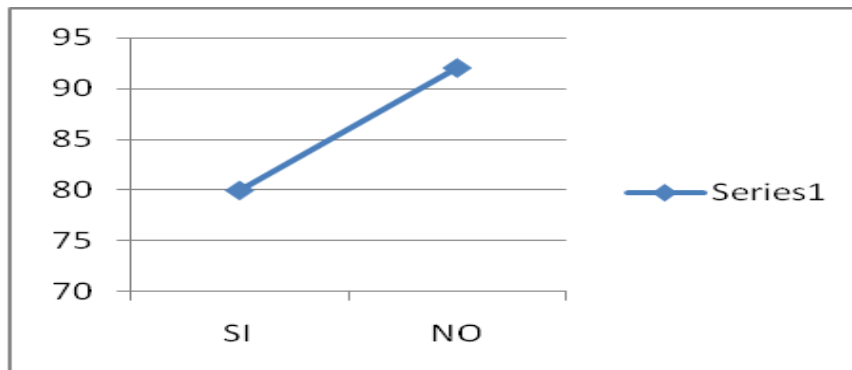
Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo 2006-2010.

Gráfica 17. Los integrantes de la academia o área de investigación desarrollan tecnología para su plantel



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA Y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

Gráfica 18. Son los integrantes de la academia los responsables de proponer forma de auto equipamiento al interior de la institución.



Fuente: Encuestas aplicadas a docentes del CBETA Y Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. 2006- 2010.

De acuerdo a nuestros análisis entre las figuras de profesor del CBETA y del profeso en la Preparatoria, nos permitió plantear un asunto que para nosotros

es importante en la investigación: la autonomía de la universidad en la conformación del profesor, profesor del CBETA y profesor universitario.

La vieja polémica sobre el surgimiento de la universidad del siglo pasado y de las propias escuelas normales, habla de un nacimiento paralelo y, a veces común, entre la formación de profesores normalistas y los profesores universitarios. Tanto la investigación histórico-social de Patricia Ducoing (1991) sobre el origen de la Pedagogía en México; como la de Marco Antonio Berrelleza.

Esta serie de significaciones que observamos, se han generado en México en el transcurso de las ciencias de lucha del magisterio, con lo que suponemos, lograron reivindicar la imagen del maestro, que guarda enorme semejanza en la preocupación por el ejercicio docente.

Se cita al normalísimo porque existió una de ellos donde se formaban profesores para la enseñanza agropecuaria en tanto los profesores de la Preparatoria no cuentan con esa formación de origen.

Con los cuadros y gráficas señaladas arriba se manifiesta el interés por los grupos de profesores de estar dentro de un cuerpo colegiado o llamada academia para poder participar en la investigación y colaborar con la institución en el equipamiento de la misma.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio del vínculo entre la investigación y la docencia, es amplio y complejo por su carácter multidisciplinario, por su multidimensionalidad y por la importancia que reviste su tratamiento.

En el trabajo se tomaron en cuenta todos los factores mencionados para iniciar una aproximación a los problemas que se implican en el análisis de algunas cuestiones relacionadas con este vínculo, en la situación actual de las instituciones educativas en México. Esto agrega complejidad al objeto de estudio, las instituciones públicas, en el amplio mosaico del país, tienen historias y condiciones particulares, a lo cual debe sumarse que el vínculos requiere de un tratamiento preciso en función del campo de conocimiento que le confiere contenido.

El vínculo entre la investigación y la docencia en las instituciones educativas, se aborda como una manifestación de las influencias ideológicas que pernean a la educación, delimitando el problema en el ámbito de dos funciones educativas, la investigación y la docencia, y de un enunciado que alude a su vinculación.

La ideología, como categoría de análisis que rige la investigación, permitió destacar el papel de los intereses, aspiraciones e ideales de clase, en los procesos educativos. En función de esos intereses, aspiraciones e ideales, aparecen en el campo educativo múltiples visiones y finalidades de la docencia y la investigación que imposibilitan un tratamiento unívoco o definitivo de las mismas.

Lo anterior condujo a plantear dos cuestiones básicas que campean en el análisis: la primera, alude a la necesidad de esclarecer el papel de la ideología en procesos y actores referidos a la investigación y la docencia. Esto llevó a afirmar que la mayor conciencia, claridad y precisión de la influencia de elementos ideológicos en los sujetos y las actividades, incidirá en un tratamiento más claro, conciso y eficaz del vínculo, como una manera de

funcionamiento académico y como vía alternativa para la superación en las instituciones educativas.

La segunda, se refiere a la necesidad –individual y social- reasumir compromisos con relación a los procesos educativos por parte de quienes intervienen en los mismo, por esto el trabajo se inclina a favor de las posiciones que consideran a la educación como vía para la conformación de una concepción de mundo autónoma del estudiante, es decir, una posición independiente ante los problemas humanos y sociales, basada en el conocimiento y la reflexión de dichos problemas, sustentada en sus creencias y argumentada desde posiciones precisas y libres.

En este marco, se desarrolló una definición de la investigación y la docencia: dos términos polisémicos, dos actividades complejas y un análisis de las condiciones dominantes del ejercicio de las mismas, en el entorno de las universidades públicas en la actualidad.

Ciertamente, las condiciones históricas y la realidad actual han impuesto su sello en dichas actividades, la docencia es un quehacer esencial en las instituciones educativas por su origen, por las demandas sociales y por las tendencias profesionalizantes. La investigación tiene un status destacado y un discurso de relevancia unido a condiciones concretas desfavorables para un ejercicio unido a condiciones concretas desfavorables para un ejercicio intenso y fructífero. En este marco, hablar del vínculo implica, entre otros, precisar las jerarquías institucionales, aclarar formas y tipos de relación de la investigación y la docencia, promover una simetría en la consideración educativa de ambas funciones y, sobre todo, facilitar las condiciones que conduzcan a superar las incongruencias entre discurso y realidad.

Los supuestos expresados en este trabajo apunta a la inexistencia de dicho vínculo o, para expresarlo más suavemente, a una existencia precaria, entendida dentro de límites muy estrechos de carácter personal o institucional.

Estos supuestos –entendidos en un sentido formal- indica una necesidad de comprobación en ámbitos particulares de las disciplinas, carreras y profesiones, responsabilidad que se lega a los interesados en esta dimensión tan importante para el funcionamiento académico, porque con toda seguridad incidirá en cuestiones como: la formulación de planes de estudios, la formación de investigadores, de docentes y de investigadores-docentes, los proyectos de investigación, y un enlace orgánico de facultades e institutos.

En el marco descrito, el vínculo entre la investigación y la docencia se asume con características específicas. Ante las condiciones determinadas por una crisis que se particulariza en cinco dimensiones: la de las demandas sociales de conocimiento, el financiamiento, la organización, la masificación y los niveles académicos, tanto la docencia como la investigación tienen que replantearse tomando en consideración las situaciones que paulatinamente se imponen a las instituciones educativas. En éstas, la existencia de modalidades o de “universidades en la Universidad” clama por tratamientos diferenciados, en virtud de intencionalidades tácitas o explícitas de la educación media superior y de intereses sectoriales y de clase muy específicos.

Para terminar, se destaca el valor de la producción y difusión del conocimiento y de la conformación de estudiantes autónomos y críticos en las instituciones educativas, como criterios insoslayables en la consideración del vínculo entre la investigación y la docencia.

La investigación permitió demostrar que los profesores son capaces de reconocer sus responsabilidades éticas y morales con los alumnos y la institución. Muestran acuerdo con que se fomenten programas de evaluación que permitan valorar su comportamiento.

Por otra parte, los resultados de la investigación apuntan a que se deben resguardar ciertos aspectos a la hora de querer implementar sistemas de investigación del profesorado. Con respecto a esta demanda, los

programas de investigación deben contemplar medidas de seguimiento y evaluación.

Otro aspecto de gran valor que se detectó con la investigación es relativo al respeto de la autonomía del profesorado. La forma de desenvolverse en el aula de clases, su concepción de la educación, actitudes didácticas y pedagógicas, y conocimientos en el área de especialización deben ser considerados con cierta acuciosidad en el momento de ser evaluados. Ciertamente, el respeto de la autonomía del profesorado es un aspecto de mucha importancia; sin embargo, la relatividad implícita en el mismo conlleva a sugerir a que se aclare y defina con cierta precisión los ámbitos conceptuales de este derecho en el momento de que se requiera ser evaluado.

Como recomendación para la solución de este problema Se ofrecen las siguientes reflexiones que tienen como finalidad el de considéralas para el trazo de propuestas específicas en el fomento de la producción de conocimientos en los espacios áulicos.

Investigación y formulación práctica docente: las lógicas de oficios diferentes. Estamos en condiciones de plantear que tanto la “investigación” como la formación docente en su carácter de practica pedagógica tienen en común el trabajo con el conocimiento. En este sentido, el conocimiento se configura en el campo de intersección entre los procesos de investigación ámbito en el que se generan constituyen y los procesos derivados de la práctica docente ámbito de trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En la investigación se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos sobre un determinado campo disciplinario.

En la formación práctica docente también se produce un trabajo metódico y reflexivo sobre el conocimiento. Sin embargo, es un trabajo centrado, fundamentalmente en torno a los criterios de la acción pedagógica con los que se pondrá en circulación determinado campo de conocimientos.

De ahí que decimos que los objetivos y la lógica que orientan uno u otro quehacer son diferentes.

- a) En el caso de la investigación, los objetivos y la lógica están orientados por el proceso de construcción de una problemática de investigación. objetivos y lógica que requieren de condiciones de trabajo para realizar un proceso desde el revelamiento de lo que ya se conoce sobre un tema a fin de construir un problema a investigar la elaboración de los interrogantes acerca de que quiero conocer, interrogantes que suponen, a su vez, determinadas concepciones conceptuales explícitas o no hasta construir las estrategias metodológicas que permitan acceder a la información necesaria y a su análisis imperativo. condiciones que implican tiempos que no disocien y enajenen el proceso de investigación en su conjunto. entre paréntesis,abría que decir que, las actuales burocratizaciones y tiempos impuestos a la investigación en la universidad que tradicionalmente fue un espacio de construcción de conocimientos están atentando con este deber ser del proceso de investigación.
- b) en el caso de la docencia, los objetivos y la lógica están orientados por el proceso de construcción de una problemática pedagógica que supone la complejidad de poner en circulación un área de conocimientos a enseñar y aprender. objetivos y lógica que requieren, también, de condiciones de trabajo para construir el problema a enseñar supone trabajar desde los fundamentos y lógica del área de conocimientos correspondiente a fin de seleccionar recortar aquellos que serán recreados en el aula, incluyendo la construcción de las estrategias didácticas que posibiliten apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos. aquí también es importante que las condiciones y los tiempos del trabajo no disocien y enajenen esta especificidad del quehacer docente.

En síntesis, se trata de práctica que, aun cuando comparten un trabajo centrado en el conocimiento. De ahí que se puede decir que las prácticas docentes y de investigación remiten a oficios diferentes. Tener en cuenta que se trata de prácticas conformadas desde las lógicas de diferentes oficios resulta relevante porque no solo permite entender la complejidad de cada una en su especificidad si no también, advierte sobre diferentes distorsiones que algunas modas imponen de vez en cuando, como veremos cuando se hable de la investigación educativa.

La relación entre investigación o más, específicamente entre la investigación socioeducativa o sea la generación de conocimientos sobre las problemáticas del campo educativo y la formación docente la práctica docente y la cotidianeidad escolar no resulta de fácil articulación. Habría que aclarar que desde el campo de la investigación socioeducativa no necesariamente siempre debe articularse a los problemas que surgen de las implementaciones concretas e inmediatas.

De tal modo, nos interesa a nivel de la investigación socioeducativa desarrollar un enfoque integral y complejo que posibilite conocer las distintas mediaciones estructurales y cotidianas de los procesos educativos en sus recurrencias y en sus singularidades. Un enfoque con el que, pretendemos visualizar aquellos aspectos no documentados como las utopías escolares entendidas a modo de construcciones creaciones opciones que los sujetos desarrollan como posibilitan de apertura a nuevos horizontes en el campo de las practicas y relaciones educativas.

Desde luego que estas preocupaciones no pueden ser objetables menos aun si se piensan a las situaciones educativas desde una perspectiva integral que supone entenderlas al interior de procesos que la trascienden. En última instancia, de neutralización de los procesos de enseñanza como constitutivos de la práctica docente.

Investigación y formación/practica docente. Encuentros y desencuentros. Hasta aquí hemos planteado a las prácticas de investigación y docencia como oficios diferenciados. nos referimos ahora a las posibilidades de encuentros entre investigación como generadora de nuevos conocimientos y practica docente en su especificidad de practica pedagógica para poner de relieve, en primer lugar, los modos de relación con el conocimiento, eje de una y otra practica y, de ahí, campo de intersección de las mismas.

En segundo lugar, analizaremos algunos de los caminos que hemos seguido desde la investigación socioeducativa que podrían brindar concepciones, criterios y herramientas como modos de pensar y repensar las practicas docente. Es decir extraer algunos usos de las investigaciones socioeducativas orientados a determinadas transformaciones educativas sin que impliquen un desplazamiento de la especificidad de la práctica docente.

Los modos de la relación con el conocimiento. Analizaremos el conocimiento como campo de intersección de la práctica de investigación y la practica docente. No obstante, ubicaremos la temática fundamentalmente, desde la perspectiva de la práctica docente. Tal preocupación por considerar los modos de relación con el conocimiento deviene de la importancia que otorgamos a estas cuestiones ya que posibilitan la visibilidad de distintas situaciones docentes y, al mismo tiempo, hacen más comprensible la complejidad y los condicionamientos que atraviesan el oficio magisterial y los distintos niveles educativos desde el de maestros de la hasta el de profesor la de los institutos (ex) secundarios, terciarios o universitarios.

Por el contrario, los planteamientos como grandes tendencias o, sería mejor decir, como “construcciones claves”- en el sentido de una abstracción ciertos aspectos parciales de una problemática más compleja-, con la intención de re-marcar y explicitar con más claridad los condicionamientos que limitan a esta practica. Por ende, no remite a situaciones “individuales”; más bien parte de entender a los sujetos y a sus prácticas como sociales. Ellos suponen inscribirlas en un momento

histórico que, donde los sujetos pueden desplegar una cierta “libertad condicionada”.

A este modo de relacionarse -desde la práctica de enseñantes- con el conocimiento lo denominamos complejo/dialéctico atendiendo a las mutuas interrelaciones y modificaciones que pueden producirse en el proceso de pasaje de los conocimientos construidos en la investigación de conocimientos re-trabajos en situaciones de aprendizajes intersubjetivos.

Entre las prácticas de generación de conocimientos y las prácticas docentes en sí, se producen un conjunto de situaciones que transforman tanto al sujeto docente investigador como al mismo conocimiento que circula.

Si consideramos este modo relacional para el caso específico de conocimientos socioeducativos estos procesos de recursividad dialéctica adquieren particular interés ya que acercan las prácticas de investigación a las prácticas docentes o de formación. Se abre la posibilidad de construir en ese dialéctica- un espacio de socio análisis educativo en el que se podría articular “investigación” y “formación docente” de un modo productivo.

Estas reflexiones pueden trasladarse al considerar la práctica docente que se expresa en el modo relacional. La modalidad que mostramos anteriormente resulta parcial ya que no siempre coincide investigación y docencia y, aun cuando sea así, la mayor parte del conocimiento que circula en el aula es resultado de procesos de apropiación. Utilizamos la noción de apropiación para definir ese proceso mediante el cual los docentes se involucran activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. En ese proceso, resulta transformado y reconstruido. Es un modo de relación que implica un trabajo reflexivo que incorpora el conocimiento a partir de entender / conocer su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones. Un trabajo de contrastación crítica del conocimiento acumulado como base para decidir que recortes hacer, como, por

qué. Tal modo de relacionarse con el conocimiento posibilita desarrollar una practica docente/pedagógica caracterizada por un posicionamiento frente al mismo y, por lo tanto, consciente de las selecciones y jerarquizaciones que se realizan para trabajar en el contexto del aula. En síntesis, una apropiación internalización de los conocimientos a trabajar que permite realizar selecciones pertinentes, evaluarlos en su interacción con los sujetos de aprendizaje, transformar en las prácticas de enseñanza. Este sentido, entendemos la practica docente como trabajo intelectual. Supone una relación de “exterioridad” con los conocimientos generados. Un “contacto” con determinado campo de conocimientos “obligado” por los requerimientos de la practica pedagógica. En este sentido, se construye una práctica reducida a manera transmisión a un trabajo de “ejecución” de un conocimiento “externo” al docente. Una practica limitada a la circulación de un conocimiento “ajeno”, “no perteneciente” ni incorporado a la propia experiencia de trabajo. Es decir, una practica docente alienada en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y re- significándolo en el proceso pedagógico.

Estas situaciones al entenderlas como generadas por distintos condicionamientos que cruzan las practicas docentes trascienden lo que podría plantearse como “responsabilidad” individual del docente. Como ya expresamos, aquí nos proponemos mostrar situaciones que suponen un sujeto social en el sentido de un sujeto inscripto en determinado contexto socio histórico y cultural y, por lo tanto, dentro de la “jaula flexible” de una época en la que puede jugarse determinada “libertad condicionada”. Situaciones que, a modo de problemáticas ha objetivarla interior de las propias practicas de los sujetos involucrados, podrían “ampliar” los márgenes de esas “jaulas flexibles” si son consideradas y re-consideradas en procesos de -construcción colectivos.

Caminos para la objetivación de la cotidianeidad escolar. Hemos visto, en las modalidades de la relación con el conocimiento algunas de las situaciones configurativas de la práctica docente. Situaciones que muestran como trasfondo

las articulaciones entre dicha práctica y los procesos de investigación o generación de los conocimientos.

En las modalidades de denominamos recursivas o complejas intentamos mostrar situaciones en que coinciden procesos de investigación de docencia. El conocimiento construido es, a la vez, transferido en situaciones pedagógicas.

En las modalidades de apropiación quisimos mostrar un modo relacional con el conocimiento que consideramos es el que caracteriza a una practica docente desarrollada en torno a su especificidad. Es decir, alrededor del trabajo sobre el conocimiento.

Investigación para la objetivación de la cotidianeidad docente. Con la noción "objetivación" entendemos- desde un punto de vista metodológico- la incorporación de la reflexividad en los procesos de investigación o "estudio" de un determinado campo problemático. De modo general, ellos suponen ejercer la duda y, en consecuencia, la critica tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad sociocultural y la construimos como objeto de estudio.

No obstante, la cuestión de la reflexividad en la investigación merece algunas aclaraciones ya que, muchas veces, no pasa de ser un "eslogan" discursivo asistemático y sin ninguna rigurosidad en su implementación. Tampoco habría que confundirla con algunos planteamientos de la llamada Zantropologia posmoderna" que se declara "reflexiva" al deleitarse-"narsisisticamente"- en análisis de la subjetividad que despierta, la experiencia de campo, en el propio investigar.

obsturadores que, por lo general, son implícitos y que se configuran con una carga contradicciones que pueden ser de distintos ordenes incluso las más

elementales, como son aquellas entre los “que se dice” y lo “que se hace”. De ahí, su carácter problemático y, al mismo tiempo, abierto a desestructuraciones.

Por ello, la construcción de estos “núcleos clave”, al hacer visibles tales problemáticas de la vida escolar, posibilita algún avance en el conocimiento de la misma y, a su vez, dicho conocimiento al de-cotidianizarlas puede ser relevante en los procesos de re significación en las practicas. Esto es posible si entendemos como “descotidianización” un doble proceso critico- intelectual-que incluye:

- a) El trabajo de contrastación de informaciones parciales e integración de las mismas a un conjunto que la torna entendible y
- b) La inscripción-en dicho trabajo-del involucramiento intersubjetivo de la propia práctica.

En este sentido, pensamos que el enfoque socio antropológico con que venimos desarrollando la investigación de la cotidianeidad escolar a resultado fructífero en el encuentro con instancias de formación docente-investigador.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AA.VV. (1992): *Lo que funciona: Regional de Centros de Educación Media*. Emergency Librarian, 19 (5), 33.

Achilli, E (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, Elena Libia. (2000). *Investigación y formación docente: Laborde*

Agenda estadística (1987). UNAM. México, D.G. de P. UNAM.

Aguerrondo, Inés (1992). *La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas*. Perspectivas, 22 (3) p. 83. Ediciones UNESCO.

Aguerrondo, Inés (2001, jun 20/21)). *Decentralization of Schools may be not enough (some reflections on steering-from-below)*, IIEP/Paris, Forum on "The organization of Ministries of Education". Paris.

Aguerrondo, Inés (2002). *Ministerios de educación. De la estructura jerárquica a la organización en red*, Buenos Aires: IIEP/UNESCO.

Aguerrondo, Inés. (1991). *Análisis conceptual del termino innovación educativa*

Ahilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde-Editores.

Álvarez M. (1998). *El liderazgo en la calidad total*. Madrid: Praxis, escuela española.

Álvarez Méndez, J. (1987). *Dos perspectivas contrapuestas sobre el curriculum y su desarrollo*. En Revista de Educación. Madrid. Nro. 284.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Entender la didáctica, Entender el Curriculum*. Miño y Dávila Editores.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Entender la teoría lingüística y la enseñanza*. Miño y Dávila Editores.

Amaro, R. (2000): *Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula*. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Amato, Rita de Cássia Fucci (2008). *Momento de Brasil: Reflexiones sobre el nacionalismo, la educación musical y canto*. Orfón en Villa-Lobos

Amelia (1996)

Andreone, A. Martín, A. y Bosio, M. (2003). *La investigación en el aula. Un camino hacia la profesionalización docente*. Comunicarte editorial. Córdoba.

Arnal y otros, (1995). *Aprendizajes y práctica docente, ensayos y experiencias*

Arredondo, M... et. al. (1984) *La docencia universitaria y la investigación educativa en Memorias del IV Foro Nacional de Investigación en el proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Mexico. CCH-UNAM.

Arredondo, Inés (1992), Martínez Rosada J. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales, Primarias y secundarias obligatorias*. Madrid: AKAL.

Arredondo, Uribe y Wuest. (1979) *Notas para un modelo de docencia en Perfiles Educativos* No. 3 enero-marzo. México. CISE-UNAM.

Assaél, J. (1993). "Investigación Educativa: hacer visible lo invisible". en Revista de Educación (CPEIP), No 209, Stgo., Barabtarlo , A. y Theesz, M. (1983). "La investigación participativa en docencia, estudios de caso". En Perfiles educativos. CISE. México: UNAM.

Barabtarlo , A. y Theesz, M. (1983). "la investigación participativa en docencia, estudios de caso". en perfiles educativos. CISE. México: UNAM.

Barabtarlo , A. y Theesz, M. (1983). “*La investigación participativa en docencia, estudios de caso*”. En perfiles educativos. CISE. México: UNAM.

Barnett. R (2006) *Libro para una transformación de la universidad*. Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro

Bartel, N. R. and Guskin S.L. (1971). *A handicap as a social phenomenon in W. M Cruickshon* (Ed) Psychology of exceptional children and youth (3rd ed). Englewood: cliffs N. J. Prentice-Hall.

Bartolomé, Pina, M. (1990). *Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?* Revista de Investigación Educativa.

Basilio, Makar. (1996). *Hacia la escuela de educación permanente*. Buenos Aires

Basilio, M. (1996). *Formación de docente y políticas de ajuste*. XXII Feria del libro. En revista argentina de educación de AGCE (pp. 101-108). Buenos Aires.

Batallan, G. García, F. (1986): *El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente*. Talleres de Educadores, marco global de referencia. En Encuentro de responsables de proyectos de la Red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar. Buenos Aires.

Bernstein, R. J. (1962). *La reestructuración de la teoría social y política*. México: F.C.E.

Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.

Bolívar, A. (1995). *Hacer Reforma. La evaluación de valores y actitudes*. España: Grupo Anaya.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). *La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Bourdieu, P. (1980) *Algunos Campos favorable. Pero antes de que las creadores. Cuestiones de Sociología*. París.

nilla, E., & Rodríguez, P. *La investigación en ciencias sociales*

Briones, G. (1988). *Tipos de investigaciones y de diseños metodológicos. Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*. Módulo 2. Bogotá: ICFES-PIIE.

Buitrago, J. (1989). *Claves del modelo educativo en España*. Madrid: La Muralla, S.A.

Buitrago, J. (1999). *El Profesor como Formador Moral*. Madrid: PPC.

Cabrerizo Diago (2003). *Practica de evaluación educativa*. Pearson educación.

Cabrerizo Diago (2007). *Programación por competencias; Formación y práctica*. Prentice-Hall.

Cabrerizo Diago Diseño (1999). *Desarrollo e innovación curricular; Teoría y práctica*. Universidad de Alcalá de Henares.

Camilloni, A.(1996). *Corrientes didácticas contemporánea*. Paidós. Buenos Aires

Campechano, C. J. (1998). "Conformación del campo problemático de la investigación educativa (...)" *Revista mexicana la Tarea*, pp. 10-98.

Casanova Rodríguez, M. A. (1982). *La sociometría y sus aplicaciones educativas*. Madrid: Anaya.

Casanova Rodríguez, M. A. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid: Muralla.

Castañeda, Serrano.(1990). *Ingeniería e investigación*. Texas: Universidad.

Castillo Bula, J. M. y Otros (2000) *La formación como docentes investigadores en el escenario institucional*. Universidad de El bosque. Barranquilla. Colombia.

Castillo, Sánchez, M. (1998). *Manual para la formación de investigadores. Una guía hacia desarrollo espíritu científico*. 2000, México.

Castro, Ruz, F. (1981). *Discurso pronunciado en el acto de graduación del destacamento pedagógico universitario "Manuel Ascunce Domenech"*. La Habana.

Centro de Didáctica. (1977). *Cuadernos del Centro de Didáctica*. México

Conchran-Smith, M y Lytle, S. (2002): *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. AKAL. Madrid.

Chávez, S. I. (1985). *Discurso de toma de posesión como rector de la UNAM*. México: CESU-UNAM.

Chirino., Ramos, M.V.(1997). *¿Cómo formar maestros investigadores?* Curso 59, Pedagogía '97. La Habana: Palco Graf

CISE. (1977). *Programa académico*. México: CISE-UNAM. Colombia

Cochran (2002), Conchran Smith. (2002). *El estudio de la transformación docente: el informe*. Grupo AERA de Investigación. Italia: Routledge.

Coll, Cesar. (1995). *Psicología y curriculum*. Paidós. España

Conchran Smith. (2002). *El estudio de la transformación docente: el informe*. Grupo AERA de Investigación. Italia:Routledge.

Conchran Smith. (2002). *Manual de la investigación sobre la transformación de docentes*. Houston: Routledge.

Conchran-Smith, M y Lytle, S. (2002): *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. AKAL. Madrid.

Contextos y fragmentación escolar (2000). Cuadernos de antropología social.

Contreras. J. (1997). *Investigaciones en el aula, estudios, experiencias y reflexiones*. Universidad Nacional Madrid: Morata.

Cuadernos del Centro de Didáctica. No. especial, enero-marzo (1977). México

Deval, Juan. (1986). *La Psicología en la escuela*. Ed. Visor. Madrid, España

Dewey, J. (1989) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. España: Grao.

Dewey, John (1998). *¿Qué es pensar?, en como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo (Cognición y desarrollo humano)*, pp. 21-31. Barcelona: Paidos.

Dewey, John (1998). *Ejemplos de interferencia y de comprobación, en como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, (Cognición y desarrollo humano)*, pp. 91-98. Barcelona: Paidos.

Dewey, John. (1989). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Díaz B. (1970=1987). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor* UNAM. Mexico

Díaz, B. (1993) *Tarea docente*. México: Nueva Imagen

Diccionario de la lengua española. 2005.

Diker, G. y Terigi, F. (1995). El PTFD: *Un balance todavía provisorio pero ya necesario*. Revista del IICE-UBA, Año V (7), pp. 78-91. Buenos Aires.

Dilker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores; hoja de ruta*. Paidós, BS, As.

Domínguez, R. (1986). *El proyecto universitario del Doctor Barrios Sierra*. México: CESU-UNAM.

Duhalde, M. A. (1999). *Investigación educativa entre la normativa oficial y la realidad educativa*. Cuaderno de formación docente.

DURKHEIM, E. (1976). *La educación como socialización*. Sígueme. Salamanca– España.

Eliot, J. (1976). *Hipótesis de desarrollo acerca de las aulas de los profesores práctico construcciones*. Intercambio, Vol. 7, n1 2.

Enríquez, P. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación*. Tesis doctoral, UAB.

Enríquez, Pedro Gregorio (2002). 338. Enríquez, P. y Villazon, A. (1995). *Investigación, acción y práctica docente; una relación en construcción*.

Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana 1 (2000). Ceacu-Universidad Nacional de Rosario.

Espinosa, S. (1988). *Las nupcias sospechas: fragmentos del romancero de la investigación y la enseñanza*. En Perfiles educativos (41-42).

Ertmer, P. A., Newby, T. J. (1993). *Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective*. *Performance Improvement Quarterly*.

Fals Borda (1990:6) "Algunos problemas prácticos de la sociología de la crisis" en *Ciencias Sociales: Ideología y realidad nacional*, Edit. Tiempo contemporáneo, 2ª ed., Buenos Aires.

Fernández Pérez, Miguel (1988). *Evaluación y cambio educativo: Análisis cualitativo del fracaso escolar*. 2ª edición. Madrid: Morata.

Fernández Pérez, Miguel (1994). *Evaluación y cambio educativo: Análisis cualitativo del fracaso escolar*, 3ª edición. Madrid: Morata.

Fernández Pérez, Miguel (1995). *La profesionalización del docente: Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la practica 2*. 2ª edición. Madrid: Siglo XXI.

Fernández Rincón, H. (1993). *Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación*. En perfiles Educativos (61).

Flores, O. R. (1989). *Pedagogía y verdad*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.

Foucault, M. (1970). *La Arqueología del saber*. México: S. XXI.

Freire P y Roure, E. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Guadalupe.

Freire, P. (1985). *The politics of education. Culture, power and liberation*. Massachusetts: Bergin-Garvey.

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P., Gadotti, M. y Guimares, Sergio. (2001). *Pedagogia: diàleg i conflict*" CRC. México: Xalativa.

Freire. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación: en el trabajo a académico*. Texas:Universidad Nacional Autónoma de México.

Freire. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.

Freire. (2003). *Transformación-acción e investigación educativa*. México: Universidad de Puebla.

Frigerio, G., Poggi, M. y otras, (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca, Buenos Aires, Troquel.

Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. *Las instituciones educativas y el contrato histórico*. En G.

Gadotti, M. (2003). *Educación y Cultura*. MEC/Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas. Madrid: INEP.

García Inza, M.L.(1995). *Maestro investigador: inteligencia, talento y creatividad para aprender y enseñar*. Curso 42, Pedagogía '99. La habana: Palco Graf.

García, R. C.(1999). *La planificación de la actividad científica investigativa en el territorio*. Congreso internacional de pedagogía'99. Ciudad de la Habana: Palco

Graf. GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Traducido por Antonio Ballesteros). Morata: Madrid.

Gómez Restrepo, B. (2003/2007). *Hacia el Maestro Investigador: Cambio de Modelo en la Formación de formadores*. En Encuentro Internacional de la Red Kipus de Unesco sobre modelos de formación de maestros. Bogotá. Disponible En: [http://redepja.upn.mx/docs/RedKipus/Conferencias/bernardo estrepo. pdf](http://redepja.upn.mx/docs/RedKipus/Conferencias/bernardo%20estrepo.pdf).

Gómez, A. L. (1991). *El primado de la razón práctica*. Cali: Universidad del Valle.

Gómez, Gutiérrez, L.I.(1999). *La educación en cuba*. Conferencia especial. Congreso Pedagogía`99. La Habana: MINED.

Gómez, N. (2007). *El impacto globalizador y el cambio educativo*. Revista Educación No.151. México: Educación 2001.

González, Sanmamed. (1995). *Investigación en el aula: guía del profesor*. México: PPU, S.A.

González, Sanmamed. (1995). *La formación inicial y permanente del profesor de educación*. Madrid: Universidad de Castilla la Mancha.

Guskin, S. L. (1973). *Simulation comes on the main streaming of mildly handicapped children*. Bulletin of the school of education, Indiana University.

Gúzman, G. J. (1979). *Docencia e Investigación en Perfiles Educativos*. México: CISE-UNAM.

Habermas, J. (1990). *El pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.

Hargreaves, A. (1996). *Profesores y postmodernidad*, Madrid, Morata.

Havelock, R. G. (1971). *Innovations in Education: strategies and tactic*. Crusk (Center on utilization of scientific knowledge. Repor, Ann Arbor, Crusk reprint.

Havelock, R. G. (1971). *Planning through the dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, Mi: Institute for social research, university Michigan.

Havelock, R. G. (1973). *The change agents guide to motivation in education*, Englewood (cliffs, N.). Educational Technology publications.

Havelock, R. G. and Havelock M. C. (1973). *Training for change agents Ann Arbor*. Center for research on utilization of scientific knowledge (CRUSK).

Havelock, R. y Gusking, A. (1973). *Planificación de la innovación mediante la difusión y utilización del conocimiento*. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Michigan. Michigan

Heidegger, M. (1968). *Holderlin y la esencia de la poesía*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.

Hernández Sampieri. (2007). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. Interamericana de México

Hinkelammert, F. (1984). *Crítica a la razón utópica*. DEI. San José Costa Rica.

Hinkelammert, F. (1984, jul-sep). *El criterio de la falseabilidad en las ciencias empíricas*. Estudios de Economía 4(4). Portugal.

Hopkins, D.(1989) *Investigación en el aula*, Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias,

Hopkins, David (1985). *A teacher guide to classroom research*. Open University Press.

Hopkins, David (1989). *Hacia una mejora de la validez de la investigación acción*. Revista de innovación de investigación educativa.

Hopkins, David (1989). *Investigación en el aula; Guía para el profesor*. Barcelona: PPU.

Hopkins. (1989). *La investigación educativa como herramienta del profesorado*. España: Grao.

House, R. E. (1988): *Tres perspectivas de la innovación educativa: Tecnológica, política y cultural*. En Revista de Educación. Nro. 286. pp.5-34.

Hoyos, V. G. (1990.). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.

Hoyos, V. G. (1992). *Postmetafísica v.s. postmodernismo: el proyecto filosófico de la modernidad*. En praxis Filosófica.

Hubbard y Power, 2000) Shagouri,/ Ruth Power. *Living the questions*. (Viven Las preguntas)

Huberman, A. y. (1984). *Innovación up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.

Husserl, E. (1962). *Lógica formal y lógica trascendental*. México: UNAM.

Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio*. México: UNAM.

Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona.

Husserl. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Imbernom, F. (1987). *La formación permanente del profesor, análisis de los formadores de formadores*. Barcelona: Barcanova.

Imbernom, F. (1988). *Modelos y estrategias de FPP*. Cuadernos de pedagogía.

Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado: el reto de la reforma*. Barcelona: Laia.

Imbernom, F. (2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona, Grao.

Imbernón, Francisco (2006). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.

Illich, Iván. (1976). *Sociedad desescolarizada*. Grijalbo. México

Jaime, G. (2009) *La formación permanente desde una visión fenomenológica*. *Copérnico*, Año VI. N° 11. Julio - Diciembre 2009.

Kerlinger, F. N. (1993). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. (Traducido por Lucy Ridt) Revisión técnica: Arturo Aguilar). México: Interamericana

Kunh, T.S.(1975).*La estructura de las revoluciones científicas*. FCE. México

La torre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grafiques 92.

Lákatos, Imre (1982). “La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales” en Lákatos Musgrave: *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Ed. Grijalbo. España

Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Grao.

Latorre y González. (1992). *Investigación histórica: manual para la enseñanza*. Madrid.

La torre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grafiques 92.

Latorre, B. A. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Hurtado Ediciones.

Lewin, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. Journal of Social Issues, 2.

Ley Federal de Educación (1993). México

Liston y Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Liston, D.P. y Zeichner, K. M. (1990). *The teacher education and the social context of schoolin: Issues for curriculum development*. American educational research journal.

Lobos, O. (1995): *Perspectiva pedagógica investigativa. La reflexión sobre la práctica*. En actas de II coloquio. El docente investigador. Instituto en ciencias de la Educación. pp. 69-86. Universidad Nacional de San Juan. San Juan

López Balboa, (2004). *Mundos de ayer investigaciones históricas contemporáneas del siglo IX*. Congreso: editum .

López Balboa, I. y C. Pérez Moya. (1999). *Maestro investigador. ¿cómo lograrlo?*. Curso 26, pedagogía '99, ed. Palco graf, La Habana: Palco Graf

López Balboa.(2004). *Mundos de ayer investigaciones históricas contemporáneas del siglo IX*. Congreso: Editum .

R. W. de Camilloni, Alicia. Comp. (2002). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. prologo: Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Mandolini, G.E. (2006). *Trabajando en la construcción de un docente investigador*. En II Encuentro sobre experiencias grupales innovadores en la docencia universitaria. Universidad Complutense. Madrid.

Márquez, P. (2002). *El impacto de las TIC en el mundo de la educación*.

Márquez, F. M. (1979). *La docencia en el área de las ciencias sociales y humanísticas*. En Perfiles Educativos. México: CISE-UNAM.

Martínez Bonafonte. (1998). *Trabajar en la escuela; Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila editores.

Martínez Bonafonte. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Ediciones Morata, S.L.

Martínez Bonafonte. (2002). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Diada editora.

Martínez, R. (2000). *Nuevos retos para la investigación superior*. México: ANUIES

Mejía, M. R. (1990). *Educación popular: historia, actualidad, proyecciones*. Universidad de Texas: Unión de instituciones Cruceñas.

Mejías, M. (1989). *Transformando la escuela desde la investigación*. Experiencia de San José de AIPE. En IV Seminario latinoamericano de Investigación participativa. CEEAL. Brasil.

Mejías, M. (1990). *Transformando la escuela desde la investigación*. Experiencia de San José de AIPE. En IV Seminario latinoamericano de Investigación participativa. CEEAL. Brasil.

Mercer. (1997). *El contenido epistemológico*. España: Grao.

Mercer. (1997). *Dialogo e investigación en las aulas*. España: Grao.

Mercer. (1997). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. España: Grao.

Merleau Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

Messina, G. (1999): *Investigación en o acerca de la formación docente: Estado del arte en los 90*. En Revista Iberoamericana de Educación. Nro.19. pp. 145-207

Programa de formación docente en investigación (2001). *Metodología y técnica de la investigación*. Centro de estudios avanzados, Universidad nacional de Córdoba 1, p.99. Editorial Córdoba.

Mills, C. Wright (1961). *La élite del poder*[1956] Oxford University Press

Morán Oviedo, P. (1993) *La vinculación docencia-investigación como estrategia pedagógica*. En Perfiles Educativos. Nro. 61.

Olive, León. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. Editorial. Fondo de Cultura Económica. México.

Olmedo, I. y Sánchez E. Ma. (1981). *Formación de los trabajadores para la educación*. Base de Datos del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Olson, M. (1991). *Investigación económica*. Texas: Universidad de California.

Osorio Restrepo, Antonio Tovi. Artículo publicado en el texto *La memoria escolar, identidad y producción de sentido*.

Pasillas Valdez, M. y Serrano Castañeda, J. (1988). *Docencia-Investigación. Propuestas y dificultades de integración*, en revista de educación de AGCE. Buenos Aires.

Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2005, oct-dic). *Violencia, ética y pedagogía*, 10(27).

Pasillas Valdez, Miguel Ángel. (1986) *La docencia, labor vacía de individualidad*.

PETERSON, k. D.(1997). *Asesoramiento y evaluación para el profesor principiante*. En: *Manual para la evaluación del profesorado*. Edición dirigida por Jason Millman y Linda Darlinh-Hammond. Editorial La Muralla, S.A. Madrid – España.

Pérez Juste, R. & Martínez Aragón, L. (1990). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.

Pérez Juste, R. (1995). *Evaluación de programas educativos*. En Medina Rivilla, A. & Villar Angulo, L. M. (Coor). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, pp. 73-106. 37.013 EVA-2, Madrid: Universitas.

Pérez Juste, R. (1995). *Metodología para la evaluación de programas educativos*. En Medina Rivilla, A. & Villa Angulo, L. M. (Coor). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, pp. 108-144, 37.013 EVA-2. Madrid: Universitas.

Pérez Juste, R. (2000a). *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. *Revista de investigación educativa*. 18(2), pp. 261-287.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Juste, R., García Llamas, J. L. & Martínez Mediano, C. (Coor). (1995). *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: UNED.

Pocklington y Tupper. S.(2002).*Sociología política de las reformas educativas*

El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.
Paidea, Coruña, España

Popper, K. (1973). *La lógica de las ciencias sociales. En la disputa del positivismo en la sociología alemana.* Teoría y Realidad. México: Grijalbo.

Programa Nacional de Formación de Profesores, (1972) formulado por ANUIES.

Proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación consultado 27-09-2010 en reservados<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=147600>

PUIG, J.M. y MARTÍNEZ, M. (1987). *Elementos para un currículum de educación moral.* En: JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F (Editores.). *La educación moral hoy, cuestiones y perspectivas.* Barcelona. PPU.

PUIG, J.M. y MARTÍNEZ, M. (1994). *Educación moral y democracia.* Editorial Laertes. Barcelona – España.

R. W. de Camilloni, Alicia (1984). *La formación de los docentes del nivel medio.* En *Propuestas para el debate en 1984.* Comp. Cecilia Braslavsky y Graciela Riquelme. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

R.W. de Camilloni, Alicia (1988). *Formación del personal científico y técnico en la Integración de la Ciencia y la Tecnología en la planificación del desarrollo en Uruguay.* Eduardo Martínez y Aldo Beri comp. Montevideo: UNESCO.

Ramírez Ruedas Irma. (1995). *Actas del I encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México.* Zacatecas, 18-20 de mayo de 1994, UNAM, 1995.

Ramírez, T. (1995): *El rol docente -investigador en Venezuela ¿Mito o realidad?* Ed. Núcleo de investigaciones filosóficas del IPC, 1995. Venezuela

Ramírez (1995). *Investigación sociológica en México*. México: Universidad de Michigan

Ramírez, T. (1995): *El rol docente -investigador en Venezuela ¿Mito o realidad?* Ed. Núcleo de investigaciones filosóficas del IPC, 1995. Venezuela

Rosaldo, R. (1989). *Cultura y Verdad: La reconstrucción del análisis social*. Abya= Yala. Ecuador.

Restrepo, B. y otros (2000). *Aprendizaje basado en problemas. Formación de profesionales de la salud*. Medellín: imprenta Universidad de Antioquia.

Revista educación y pedagogía (2009), ISSN 0121-7593, 21(53), ejemplar dedicado a: *educación para la ciudadanía*, pp. 103-112.

Ricoeur, P. E. (1976). *Exégesis y Hermenéutica*. Madrid: Cristiandad.

Richardson M.L. & Gangolli, S. (1994). *The Dictionary of Substances and their Effects*. Vol. 5.

RIST, R.C., (1982). On the application of ethnographic inquiry

to education: procedures and possibilities, Journal of Research in Science Teaching.

ROGER, S.P.J., 1982. Epistemology and History in th

Rockwel y Mercado 1986). La escuela, lugar de trabajo docente. Die. Mexico

Rockwel y Mercado (1987) La practica docente y su contexto institucional y social. Die. Mexico

Rodríguez, G. G. (1985). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.

ROJAS Soriano Raúl. (1992). *Apuntes de la vida cotidiana: Una interpretación sociológica*, Plaza, y Valdés. México

Rojas Soriano, Raúl (1992). *Métodos para la investigación social*. Editorial Plaza y Valdés.

Rojas Soriano, Raúl (1995). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Trillas.

Rojas Soriano, Raúl (1999). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Ed. Plaza y Valdés.

Rojas, R., (1998). *El proceso de investigación científica*. México: Trillas

Rojas, Soriano R. (1995). *Métodos para la investigación social una proposición dialéctica*. México: Plaza y Valdés.

Rojas, Soriano, R. (1992). *Formación de investigadores educativos*. Una propuesta de investigación. México.Plaza y Valdés.

Rojas, Soriano, R. (1995) *Investigación social teoría praxis*. México: Plaza y Valdés.

Rojas, Soriano, R. (1995). *Investigación-acción en el aula*, México: Plaza y Valdés.

Romero, Morante, J. (1997). *Algunos recursos informáticos para el estudio de problemas sociales*. Barcelona: Aula de Innovación Educativa.

Romo, Rosa Martha, Becerra Guadalupe, Refugio Garrido, “*Dos procesos de formación: docencia e investigación*” en Desline, número 7, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de filosofía y letras, Monterrey.

Rozada Martínez, J. Ma. (1980). *La relación entre una geografía que se hace y una geografía que se enseña*. Aula abierta (29). Oviedo.

Rozada Martínez, J. Ma. (1983). *Didáctica de la geografía: notas para un programa de la asignatura*. Eria (5). Oviedo.

Samaja, J. (1999). Epistemología y Metodología. EUDEBA, Buenos Aires.

Sánchez, C, J y Romero, J. (1970). *La cibernética en la investigación educativa*. Departamento de Asuntos Educativos, Secretaría General de la O.E. A. California: Universidad de California.

Sanford. (1996). *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Sanford. (1970). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa Crítica*. Madrid: Morata.

Schon, Donald. (1983). *La formación del profesorado reflexivo: y condiciones sociales*. Madrid: Morata

Schon, Donald, (1995). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, México

Schwab, Joseph J. (1969). *Plan de Estudios y los estudiantes de protesta*. Chicago: University of Chicago Press.

SEP. (2008) *Reforma Integral para la Educación Media Superior*. Acuerdo 444 .México: SEP.

SEP, SHCP, SEDESOL, SALUD, SNTE., (2008) *Alianza para la Calidad de la Educación*

Sirvent (1999) *Educación de Adultos. Investigación y Participación.*

Desafíos y contradicciones. Ed. COQUENA. Buenos Aires.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. (Traducción de Roc Filella). Madrid: Morata.

Stenhouse, Lawrence.(1991). Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata.

Stenhouse, (1991), *La investigación del currículum y el arte del profesor*, Investigación en la escuela (Revista)

Stenhouse, L. (1993). *Investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

Stenhouse. (1991). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales.* Madrid: Morata.

Stenhouse. (1991). *Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Grao.

Stenhouse.(1991). *Estrategias organizativas de aula: propuesta para entender la diversidad.* España: Grao.

Stoletov, V.N. (1997). *El maestro, la ciencia moderna y los métodos de enseñanza.* La Habana: [libros](#) para la educación.

Stronquist, Nelly, "La investigación participativa: Un nuevo enfoque sociológico", **en Revista Colombiana de Educación**, 11, 1983.

Subprograma de Formación Básica para el ejercicio de la Docencia del Programa Docente del CISE para 1979 y años siguientes, en los que aparece un *Seminario de Metodología para la investigación Educativa*.

Téllez. (1990). *Generando conocimientos: la investigación científica y humanística*. México: Universidad Autónoma Metropolitana

Terigi, F. (1995). *Formación inicial y socialización laboral ¿Es necesario formar docentes?*. Buenos Aires: Eccleston.

UAM y UNAM. (1973). Comparecencia del Secretario de Educación Pública en la cámara de Senadores . México: D.G.I.R.P. SEP.

Vasco Montoya, E. (1988): *Maestros, alumnos y saberes*. Magisterio. Venezuela

Villareal, R. (1974). *Anteproyecto para establecer la Unidad universitaria del sur de la UAM*. México.

Vera, Rodrigo. (1988). *experiencias deformación – investigaciónde educación polivalentes*. Crepal. Colombia.

Vogliotti, Ana y otros. (1998) *Formación docente inicial*. Contextos, fundamentos, perfiles. Río Cuarto, Fundación UNRC.

VV. (1989). *La historia y las ciencias humanas. Didáctica y técnicas de estudio*. Madrid: Istmo.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paídos.

Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. En Cuadernos de Pedagogía. No.20. Barcelona

Zeichner, K. (1993). *Traditions of practice in US preservice teacher education programs*, en *Teaching and teacher education* 9(1), pp. 1-13.

Zeichner, Kenneth (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y democratización de la reforma escolar, volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos* (Congreso internacional de didáctica). La Coruña: Fundación Paideia.

Zeichner. (1993). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Zeichner. (1993). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Buenos Aires: Narcea.

Zeichner, Kenneth M. y Daniel P. Liston (1996). [*Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*]. *Historical roots of reflective teaching*, en *Reflective teaching*. An introduction, pp. 8-18. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zeichner, Kenneth (1997). *Alternative paradigms of teacher education*. *Journal of teacher education*.

CIBERGRAFÍA

<club.telepolis.com/.../ciencia_%20sociales.htm>

<<http://es.wikipedia.org/wiki/Matem%C3%A1ticas>>

<Sobreconceptos.com/ciencias-naturaleza>(2009)

<www.mailxmail.com/...maestro-investigador/que-es-maestro-investigador>
(2007).

<www.mailxmail.com/...maestro-investigador/que-es-maestro-investigador>
(2007).

<www.monografias.com/Educación > (2010).

<www.rrppnet.com.ar > [Apuntes-Tesis](#) > [Varios](#)>.

Castillo E y Vázquez M. (2003) *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*, Revista colombiana médica Universidad de Toronto 34(3) en <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/3460> recuperado 20 -08-2010.

Padrón, J. (1996). *Definición del problema a investigar*: Chacin. Obtenido en marzo 30,2010 de www.angelfire.com/emo/.../guiadosproblema.HTM

Peggy, A. y Ertmer, P. (20-09-2007) *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del seño de instrucción*. Universidad Pedagógica Experimental consultado 27-09-2010 en http://www.aprendiendoenlinea.com/lecturas/conductismo_cognitivismo_constructivismo.doc

www.ugt.es/pvalenciano/almacen/Inf_Or_Profesional.pdf

Lee(2004).<http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&sl=en&u=http://acl.ldc.upenn.edu/P/P04/P04-1035.pdf&ei=kB-0TvVVO6r-2QWknNHMDQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=7&ved=0CGAQ7gEwBi gK&prev=/search%3Fq%3Dlee%2B2004%26start%3D10%26hl%3Des%26sa%3DN%26biw%3D994%26bih%3D636%26prmd%3Dimvns>