



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA ENSEÑANZA DE INVESTIGACIÓN DE LOS
DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN DE LA UAEH Y SU TRAYECTORIA
DE FORMACIÓN

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL
DIPLOMA DE

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

Presenta:

ANA KAREN HERNÁNDEZ ALONSO

Director del Proyecto Terminal:

DRA. ROSA ELÉNA DURÁN GONZÁLEZ

Pachuca de Soto, Hgo., 4 de diciembre de 2015.

PRESENTACIÓN

“Investigación... demostración de la imperfección humana”

Cardeño López Víctor

La investigación como parte de la formación de los futuros profesionistas de la educación es indispensable para desempeñarse en distintos ámbitos laborales y debiera ser una de las actividades potenciales de los educadores para la mejora educativa. Para la efectividad y productividad de la investigación se requiere que los estudiantes vean a la investigación científica no como una simple asignatura comprendida dentro de su plan de estudios si no procesarla como elemento para su formación, por tanto, es tarea del docente, transmitir el deseo y pasión por la investigación.

El presente estudio, pretende realizar un análisis respecto a la relación entre la enseñanza que desarrollan los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH estudiando en conjunto las trayectorias de formación, pues se considera que estas experiencias de formación influyen en los distintos estilos y estrategias que aplican para la enseñanza de las asignaturas de Metodología de la Investigación I, II y III y de Seminario de Investigación I, II y III de dicha carrera (evidentemente, no sería la misma formación de aquel docente que enseña ciertos contenidos de las asignaturas de investigación, que uno que realiza proyectos de investigación, que es integrante de cuerpos académicos y que participa constantemente en congresos, ponencias u otros espacios de interacción y movilidad científica); además, se presenta la percepción de la enseñanza que reciben los estudiantes incorporados a estas asignaturas.

El documento contiene como primer elemento, el estado de la cuestión en el que se enmarcan algunos trabajos ubicados de formación docente y enseñanza para la investigación en donde se da cuenta de los sistemas educativos para lograr la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las metodologías para la obtención del conocimiento científico, se realiza también una descripción de la problemática identificada, y se presenta el marco teórico con los antecedentes de la institucionalización de la investigación científica en las universidades y las características, competencias y estrategias para la enseñanza de la investigación en las universidades.

Este trabajo contiene un primer acercamiento a la problemática de la formación docente y la enseñanza de la investigación en educación, por lo que es claro que aún falta incorporar más elementos que fundamenten y expliquen el tema de interés, por lo que el texto está en constante reestructuración.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	0
ESTADO DE LA CUESTIÓN	1
<i>Aspectos políticos e institucionales para el desarrollo de la Investigación Educativa en las universidades</i>	2
<i>Formación (inicial y continua) de los docentes que enseñan a investigar</i>	5
<i>Problemáticas y retos para el desarrollo de Investigación Educativa y su enseñanza</i>	6
<i>Estrategias para la enseñanza de la investigación educativa y los resultados de aprendizaje</i>	10
<i>Indicios de la Investigación Educativa en México</i>	12
<i>Organismos normativos para el desarrollo de la investigación científica y la formación docente en las universidades</i>	15
ANUIES.....	15
CONACYT y SNI.....	16
PROMEP.....	16
<i>Modelo Educativo UAEH</i>	17
<i>Plan de Estudios de la Licenciatura de Ciencias de la Educación</i>	19
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
OBJETIVOS	23
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	24
HIPÓTESIS	24
JUSTIFICACIÓN	25
MARCO TEÓRICO	27
<i>Nociones y antecedentes de formación en investigación en la educación</i>	28
<i>Formación y perfil del docente universitario</i>	30
<i>Características generales docentes para la enseñanza de investigación educativa</i>	32
<i>Competencias docentes para la enseñanza de la investigación en educación</i>	33
<i>Estrategias didácticas para la enseñanza de la investigación educativa</i>	34
METODOLOGÍA	37
REFERENCIAS	

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estado de la cuestión colabora a comprender la situación e importancia del desarrollo de la investigación como elemento para el desarrollo académico, profesional y social, la generación de la ciencia contribuirá siempre a la mejora de una población de individuos interesados en resolver sus problemáticas; en el ámbito de la educación el docente es elemento importante para ello al ser agente indispensable entre el dúo docencia-investigación.

En este apartado se manejan distintas temáticas que tienen que ver con las políticas educativas que originan la necesidad de hacer investigación en las instituciones educativas de todo nivel y mayor aún, el énfasis que debe tener la investigación científica en las instituciones de nivel superior como formadoras finales de los profesionistas que la sociedad demanda.

Por lo tanto la generación de investigación por parte de los docentes, tiene que ver con la formación a que se encaminen los profesionales de la educación, pues es requisito que su formación inicial, sea complementada y perfeccionada con el estudio de los posgrados.

Evidentemente el ideal de la docencia-investigación sería que todo aquel que se dedica a la enseñanza, se dedique de igual manera al estudio de su labor, sin embargo la información rescatada da cuenta de todas las circunstancias de las instituciones y la situación de los docentes para la producción de investigación, y las problemáticas que surgen a raíz de ello.

Para este estado de la cuestión se han revisado veintitrés documentos de artículos de revistas electrónicas nacionales e internacionales, libros electrónicos, artículos y tesis de los cuales se rescata información que ayuda a identificar datos acerca de algunas estipulaciones institucionales y políticas para el desarrollo de la investigación en las universidades, la formación de los docentes, las estrategias generales que emplean y las problemáticas a que se enfrenta el desarrollo de investigación científica y los indicios de investigación en el área de educación en México; para esquematizar se ha realizado un cuadro (Figura 1) en donde se han concentrado el total de documentos y se ha contemplado el año y la procedencia del documento, ya sea de origen nacional o internacional.

Tabla de elementos revisados

Trabajos revisados en el periodo de 1993 a 2015						
Tipo de documento				Contexto		Año de publicación
Artículos de revistas electrónicas	Libros electrónicos	Artículos de Ponencias o Congresos	Tesis	Nacional (N)	Internacional (I)	
13	3	4	3	15	8	1993 (N) 1998 (N) 1998 (I) 2003 (I) 2005 (I) 2006 (N) 2006 (I) 2007 (I) 2007 (N) 2007 (N) 2009 (N) 2009 (N) 2009 (I) 2012 (N) 2013 (N) 2013 (I) 2014 (N) 2014 (N) 2014 (N) 2015 (N) (s.f.) (I) (s.f.) (N) (s.f.) (N)
Total de trabajos consultados						23

Figura 1

A continuación se pretende realizar los eslabones pertinentes para la concepción de la relación docencia e investigación en las universidades.

Aspectos políticos e institucionales para el desarrollo de la Investigación Educativa en las universidades

La educación se encuentra vinculada altamente con otros ámbitos de la política, la economía, la tecnología y la ciencia, ocupando un importante posicionamiento al ser un eje de interacción entre todos los demás componentes sociales; la educación es factor causa y factor consecuencia de múltiples fenómenos sociales.

Para la educación resulta eminente el estudio del proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA) ya que es en él donde podemos estudiar otras áreas de la educación como el diseño o la planeación y la evaluación, así se destaca en la enseñanza la figura docente quien es el engrane conductor dentro de este proceso por lo que es importante conocer el proceso de su formación profesional y sus estrategias para la enseñanza de los procesos; en este caso particular se brindarán referentes para comprender la trascendencia institucional, formadora y social del rol de los docentes universitarios que se encargan de la enseñanza de la investigación en el área de educación.

A manera de ejemplo, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) ofrece en 2006 un estudio comparado con algunas universidades a nivel internacional que han desarrollado modelos exitosos de innovación, en los cuales se retoma la formación en competencias, dentro de ellas se destaca un alto énfasis en la investigación; estas universidades fueron ubicadas en los países de: Holanda (Universidad Profesional de STOAS), Alemania (Universidad Humboldt), España (Universidad Autónoma de Madrid) y algunas universidades de países latino americanos como: Argentina (Universidad Nacional de General Sarmiento), Brasil (Universidad Minas Gerais), Chile (Universidad Arcis de Talagante) y la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia. A partir de lo cual se determinaron cinco características globales para los modelos innovadores de las instituciones formadoras de docentes, estas características serán: la necesidad de una *cultura innovadora* que involucre a toda la comunidad escolar, el modelo deberá estar *contextualizado* de manera geográfica, histórica y sociocultural, se requiere además una vinculación entre los *aportes pedagógicos y los organizativos* de las instituciones, las cuales deben responder a las exigencias de su entorno y las demandas de corte internacional, como cuarto elemento se requiere un marco teórico que brinde respaldo al diseño y la implementación del modelo, finalmente es relevante adquirir un *enfoque de abajo hacia arriba*, es decir, que los nuevos modelos se generen desde la institución y no que sea impuesta autoritariamente pues ello impacta en la convicción e identificación con que se adquiere el nuevo modelo, en este punto se sugiere que hace falta aún mayor participación de los docentes en el diseño de las reformas institucionales.

Conforme estas circunstancias, se hace necesario la mejora de la formación de los docentes universitarios como responsables de la formación de los futuros profesionistas, adquiriendo actitudes positivas hacia el cambio y la innovación.

La investigación en las instituciones de nivel superior a nivel mundial, incluye como requisito de las políticas de gobierno e institucionales, pues ayudan en la generación y difusión de informes de resultados y en la gestión y obtención de apoyos y/o recursos; dentro de las reformas educativas de América Latina la capacitación de docentes es otro de los requisitos, la problemática deriva de que esta capacitación no es de permanente si no periódica o sólo cuando es solicitada por la institución como parte de exigencias normativas, con lo cual no se consigue un impacto efectivo en los resultados esperados, se suma la formación inicial deficiente de los docentes, además del impacto del factor tiempo como uno de los elementos que se interponen en las actividades del docente, las cuales implican, docencia e investigación (Machado, M., citado en OREALC/UNESCO).

Por otro lado Sandoval, A. S. y Ponce, G. (2007:83) sugieren que “la práctica se desarrolla por caminos distintos a los trazados por las políticas educativas”, por lo que el conocimiento debe apoyar

para la planificación de estrategias coherentes a las políticas; se menciona también que las universidades no son las únicas que realizan investigación y que producen conocimiento, si no que se desarrollan en todo contexto con estructuras disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares que mantienen una relativa responsabilidad social, por lo que el conocimiento es producido también por distintas comunidades de investigación de tipo gubernamental o privado.

La investigación en educación cobra entonces su relevancia como elemento de transformación institucional, social y científico; pero entonces ¿por qué otorgar tanta importancia a la investigación?.

Comencemos ubicando el concepto de investigación educativa, la cual es definida por Cardeño, L. V. (2014:10) como la “disciplina que implica la aplicación de procedimientos rigurosos, sistemáticos y objetivos para obtener conocimiento válido y fiable, relevante para las actividades y programas educativos”, con este referente la investigación educativa retoma un papel trascendente en el desarrollo académico, político e institucional de las sociedades.

En el ámbito de la formación docente superior, la investigación educativa asume tres roles según el estudio de la OREALC/UNESCO (2006:39), éstos son: 1) como elemento metodológico para la formación de docentes-investigadores, 2) ayuda a mejorar el ejercicio docente y la educación y 3) la investigación sirve de recurso didáctico para la formación de los docentes.

Desde esta perspectiva se asume que la investigación educativa cumple dos funciones dentro de las universidades como complemento de la formación de los docentes universitarios; es decir en primera instancia, contribuye a lograr que los profesores-investigadores alcancen mayor “status” y reconocimiento a nivel académico e institucional a partir de su producción; como segunda postura la investigación educativa es utilizada como recurso didáctico para la formación en competencias de los nuevos docentes y/o profesionistas de la educación.

Otras aportaciones como la de Hidalgo, G. J. (1993) sugieren que existen tres posibilidades para que un docente haga investigación; una será conforme el docente sea capaz de problematizar y explicarse las problemáticas educativas, la segunda es de acuerdo al alcance y/o importancia que él otorgue a la investigación de acuerdo a su formación profesional (que no tiene que ver precisamente con su perfil de egreso inicial) y como tercera posibilidad será la que surge a partir de las necesidades o requerimientos institucionales.

La investigación es pues, un complemento de formación profesional que ha sido empleado por distintas instituciones como medio para clasificar y evaluar a las instituciones y al nivel educativo, en general; así pues, la tarea de formar a los estudiantes de las instituciones de nivel superior, no es responsabilidad única de la institución, sino también del docente quien debe mostrar una actitud de apertura con la institución y con sus estudiantes, la formación y producción de la investigación debe

ser elemento importante de las instituciones para favorecer las iniciativas hacia el desarrollo y la innovación científica, dichas tareas deben ser altamente prácticas para su efectividad. Estos puntos serán retomados y explicados a mayor detalle en el apartado de *Indicios de la Investigación Educativa en México*.

Formación (inicial y continua) de los docentes que enseñan a investigar

Según Gadamer, 1984 (citado en Maldonado, L. *et. al.*, 2007:46) la formación es el medio por el cual un individuo “adquiere cultura, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre enfocadas al aprendizaje, la generación de conocimiento, el aprendizaje del mundo y del hombre.

La investigación educativa adquiere gran la responsabilidad formativa y social, destacando que es indispensable que los encargados de difundirla, estén actualizados y capacitados para transmitir la encomienda científica, incluyendo entre su formación, el *hacer* y el *enseñar* investigación (Restrepo, G. B., 2003), para potenciar y alcanzar la denominada *investigación formativa*; este término fue definido inicialmente por Walker (2002) quien la describió como aquella que orienta hacia el aprendizaje y la búsqueda del conocimiento.

Respecto a la formación en y para la investigación se ha dicho mucho involucrando como responsables del proceso al alumno, al profesor y a las instituciones de nivel superior como formadoras y precursoras de las bases metodológicas para desarrollar proyectos de investigación de exigencia científica.

La importancia de las universidades se desprende en su papel como productoras de conocimiento y formadoras de productores de conocimiento por lo que como se ha hecho mención, muchas políticas educativas han considerado la formación, desarrollo y producción de investigación como requisito para obtener parámetros de valoración y comparación entre universidades.

La OREALC/UNESCO (2006:50) sugiere que la importancia que tiene la formación inicial de los futuros investigadores impacta en la reorientación y mejora de la docencia, sería importante considerar una formación general, pero también una formación final especializada con programas educativos con enfoque transdisciplinar en el que trabajen expertos de distintas especialidades, convirtiendo las instituciones de formación docente en comunidades de aprendizaje en donde se desarrollen y potencien distintas habilidades y conocimientos que contribuyan a una verdadera profesionalización de sus egresados.

En lo relativo a la formación continua en 2009 en Cuba, Hernández, D. A. (citado en Carnicero, D. P., Silva, G. P. y Mentado, L. T., s.f.:14) menciona que se requiere que los programas para la formación

docente, consideren la constatación del nivel de los docentes por medio de lo cual se identificarán “las necesidades... y grados de satisfacción académica”, así como “el análisis de la actividad que desarrollan los profesores”.

La formación docente es pues un elemento que influirá en gran medida en la formación de los nuevos investigadores puesto que las experiencias, los conocimientos y habilidades que posea cada docente que enseña investigación contribuye a desarrollar distintas prácticas de enseñanza, una institución de nivel superior tiene la responsabilidad no solo de contratar a su personal académico conforme a cierto perfil, si no que debe constatar el desempeño y eficacia que el docente obtiene con sus estrategias de enseñanza.

Se requiere de docentes que estén preparados sobre criterios formativos que le demanden bases sólidas hacia el desarrollo y compromiso no solo con el vínculo docencia-investigación, si no también docentes comprometidos en transmitir los conocimientos y habilidades básicos para generar estudiantes que posean un amplio bagaje de cultura científica.

La formación del docente que imparta asignaturas de investigación en nivel superior, debe ser un modelo activo en las acciones de producción de investigación, debe estar en constante actualización teórica y metodológica y debe crear conciencia de que su formación no es algo concluso por una licenciatura o títulos de postgrado, si no que incluye la constante movilidad e interacción de sus conocimientos no sólo con colegas de su institución, si no con los de otras instituciones a nivel nacional como internacional. La formación inicial y continua del docente ideal requiere que sea de manera transdisciplinar, envuelta en transformaciones y evoluciones hacia la mejora constante de sus funciones de investigación y de la eficacia en su enseñanza; la formación en investigación no se aprende en periodos cortos, si no en largos procesos prácticos que sumarán experiencia al docente en cuestión, pues aprender a investigar y transmitir cómo aprender a investigar es una de las actividades que demandan gran compromiso en el ámbito de la educación y en todo ámbito de la ciencia.

Problemáticas y retos para el desarrollo de Investigación Educativa y su enseñanza

En el ejercicio de la enseñanza de la investigación han surgido algunos obstáculos en los que se ha involucrado a las políticas de gobierno, a los docentes, a los estudiantes y desde luego a las instituciones propiamente, dentro de estas generalidades, autores como Díaz B. F. (2009:55) han identificado algunas deficiencias del contexto mexicano; limitantes como la *infraestructura* que poco apoya a la innovación en la enseñanza, la falta de *comprensión teórico-conceptual* que origina que se

desvirtúe la intención o sentido de las ideas originales, lo que se observa desde las *políticas y procesos institucionales* y la *apropiación de los modelos* educativos que actualmente se inclinan a la innovación y que requieren de procesos evolutivos y de ajuste en su implementación, a ello se suman las carencias de la utilidad de los *procesos para la formación docente* que muchas veces no cubren las necesidades reales demandadas por los docentes, además de que el apoyo social (pares o asesores) para la interacción y enriquecimiento de los saberes principalmente experienciales es escaso, finalmente la planeación curricular resulta ser poco efectiva en su aplicación contribuyendo a incongruencias de adecuación contextual o de propósitos educativos enfocados a una verdadera innovación.

Desde los años noventa, ya se identificaban dificultades en cuanto a los “bajísimos salarios, la ausencia de propuestas viables de mejoramiento profesional y, en general, la crisis de la vida escolar” (Hidalgo, G. J. 1993).

Para la actualidad, ejemplos como el factor tiempo han sido elementos que limitan las funciones del docente y de las actividades como investigador y ocurre que el docente-investigador se olvida en ocasiones de participar en grupos de investigación, por no contar con los tiempos para realizarla, por esa razón, el contexto en que debe desenvolverse la investigación educativa como práctica social tiene que impregnarse de actitudes éticas, para que el docente que se dedica también a la investigación, adquiera el compromiso con su profesión y con el conocimiento y la ciencia (Cardeño, L. V., 2014:10; Maldonado, L. *et. al.*, 2007).

Otra dificultad, surge de la ejecución (en su mayoría) de enfoques europeos aplicados a los contextos Latinoamericanos los cuales como ya mencionaba Díaz Barriga, son aterrizados de manera confusa por la descontextualización y la reflexión austera de las bases epistemológicas y teóricas, lo cual en las ciencias sociales, repercute en una aplicación generalizada y no individualizada de la enseñanza para la investigación con enfoques conductuales, constructivistas, complejos y de socioformación (Alonso, A. M., 2014:3).

Por su parte en Colombia, Rojas, B. M. y Méndez, V. R. (2013) critican que la literatura para orientar la didáctica de la formación en investigación es austera, por otro lado, la formación de los estudiantes y su experiencia es cerrada pues suele ocurrir que la metodología con la que se les enseña es difícil por ser muy teórica y aún en la práctica es complicado realizar investigación lineal que está llena de “formalismos” que no son comprendidos por los estudiantes además afirman:

“Los currículos en el ámbito investigativo ponen su acento en las capacidades instrumentales que permita al estudiante distinguir los pasos y los diseños de investigación, poco se arriesga en docencia para la formación

de una cultura investigativa que, sobre todo, promueva la capacidad del estudiante de interrogar, criticar y de evaluar el conocimiento dado como válido en los procesos de formación” (Hernández, 2015:43 citado en Rojas, B. M. y Méndez, V. R., 2013).

Se identifica que los estudiantes no adquieren una buena formación en investigación porque existe un claro problema pedagógico y didáctico debido a circunstancias como la relación de la calidad docente y su bajo perfil y experiencia de los profesores; estas problemáticas tienen también que ver con “la democratización del conocimiento, la apertura de las comunidades académicas y la extensión social del uso de la ciencia”, no es responsabilidad única de la formación del profesor el desempeño o fluidez que tenga para enseñar a investigar, pues intervienen otros elementos curriculares e institucionales para su ejercicio docente.

En sintonía a estas ideas, Rojas, B. H. (2009) aporta que la enseñanza de la investigación se enfoca a malas estrategias pedagógicas como la memorización de conceptos o términos que pueden llegar a ser incomprensibles para los estudiantes, está presente también la falta de compromiso docente y mayor aún para las prácticas investigativas; resalta de manera constante el impacto del factor institucional para el desarrollo de dicha actividad, pues para poder trabajar en conjunto docente-alumno son imprescindibles mecanismos fluidos y de apoyo a la producción del conocimiento. Se observan además otras limitaciones para los docentes, las cuales tienen que ver con aspectos personales de formación e incluso económicos, pues no se ve como ventaja a los incentivos obtenidos por desarrollar investigación educativa como parte de sus actividades y más bien se cuestiona el bajo desempeño de los apoyos administrativos tanto para docentes- investigadores, como para los propios estudiantes en cuanto a “infraestructura, el desvío de recursos, la ausencia de incentivos académicos y económicos y el desinterés de las IES”.

Genera como hipótesis, que los docentes no han logrado adquirir un reconocimiento como investigadores y en otro extremo, los que se perfilan a actividades con gran cantidad de investigación se desvinculan de la docencia, inclinándose más bien hacia intereses institucionales, para el ascenso personal y/o social que por aspectos profesionales por lo que de cierta manera se demerita el compromiso de la enseñanza en y para la investigación por lo que surgen otras problemáticas derivadas de un confuso uso de la autonomía y la libertad de cátedra que dificulta el acceso y desempeño de los docentes para producir conocimiento científico, en otras palabras, no solo los estudiantes manifiestan desinterés por la investigación, si no, también los docentes que la realizan .

Se concluye con los resultados, que es complicado definir un modelo para la efectividad del proceso enseñanza aprendizaje en su vínculo con la investigación, por lo que se hace necesaria la

Investigación Formativa en la que el docente ayude a promover estudiantes hábiles en el uso y aplicación de los métodos, metodologías o modelos de investigación.

Como dato para este apartado, se hace mención al caso exclusivo de México, al trabajo presentado por Sandoval, A. S. y Ponce, G. V. (2007) que se titula “Desafíos para el sistema investigativo estatal”; en él se hace un análisis de las problemáticas en que se desenvuelve el sistema de Investigación de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Se obtiene como reporte que el conocimiento no solo se produce en las universidades, sino también de manera disciplinar, inter y transdisciplinar, por lo que es importante considerar a la investigación como una práctica educativa, la cual no siempre es desarrollada en correspondencia a las políticas educativas.

En este análisis se identifica que la investigación de la Secretaría de Educación de Jalisco es en gran medida desarrollada por estudiantes y egresados de posgrado y aunque también es frecuente la hecha por docentes; de cualquier modo, es un hecho que aún hay poca investigación en las escuelas normales, las cuales deberían ser unas de las instituciones con mayor producción. Se estudió también que en Jalisco, los estudiantes de posgrado son cada vez más jóvenes y esto influye en que la investigación deje de adquirir tintes de clasificación de élites científicas y también se han ido diversificando los perfiles profesionales de estos estudiantes contribuyendo a la diversidad de trayectorias de formación de los investigadores.

Como resultado, se presentan algunas propuestas para el mejoramiento del desarrollo de las prácticas de investigación, por ejemplo, el fortalecimiento de intercambios académicos internos y externos, la vinculación de la investigación a la práctica y las problemáticas prioritarias divulgando los resultados no solo a nivel local si no ampliando la información a planos nacionales e internacionales (Macías y Alcazar, 2006 citado en Sandoval, A. S. y Ponce, G. V., 2007:89) además se propone también la creación de un Comité Académico Estatal de Investigación para que sistematice, coordine y publique los resultados de investigaciones de calidad, por lo que es necesario un liderazgo que combine los conocimientos y la experiencia para el desarrollo de las propuestas más adecuadas.

Las problemáticas generales para la enseñanza de la investigación en las universidades, tiene que ver con las instituciones como elemento para el apoyo y facilidades políticas y académicas que otorgue tanto a docentes como a estudiantes para la producción de investigación. Existen otros conflictos respecto al desempeño docente en cuanto a que es distinta la percepción y adaptación que hace cada uno de los docentes de la concepción teórico y metodológica de los contenidos y prácticas que implica la investigación, es en este punto donde se relaciona ampliamente la trayectoria de formación que adquieren conforme a su experiencia profesional, sin embargo una de los mayores retos a cumplir por los docentes que enseñan investigación, será la de ser incluyentes con sus

estudiantes, motivándolos e involucrándolos en actividades prácticas y reales de investigación educativa.

Estrategias para la enseñanza de la investigación educativa y los resultados de aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación requiere de amplias y múltiples características para lograr la efectividad de los aprendizajes significativos, así se derivan algunos *rasgos prácticos* de la investigación descritos por Rizo, G. M. (s.f.:24) los cuales comprenden a la investigación como un *quehacer práctico* que esté vinculado a problemas y necesidades sociales, que posea un carácter insoslayablemente institucional y requiere además, un compromiso que implica cuestionamientos continuos del ¿por qué?, ¿para qué? y el ¿para quién se investiga?, la propuesta de esta autora se refiere a la vinculación de la teoría y la práctica, en donde se incluya a los estudiantes en prácticas desarrolladas no solo dentro del aula sino incluso en campos educativos reales externos al aula.

En la enseñanza de la investigación educativa, se marca la diferencia entre implementar una metodología (expositiva) para la investigación y entre las técnicas para esta enseñanza puesto que la enseñanza de la investigación va más allá, requiriendo docentes formados para transmitir no solo los conocimientos necesarios, sino también las actitudes básicas para el desarrollo de investigación en un ambiente de apertura en el que el docente no solo sea el que enseña de manera vertical, si no el que enseña en y por la practica *con* sus estudiantes para poder enseñar a “investigar, investigando”, este docente requiere conocimientos, habilidades y actitudes conceptuales, prácticas y éticas para servir de modelo y motivación para todo aquel estudiante que se inicia en la investigación.

Es importante que el docente posea una orientación epistemológica en la que identifique su postura frente al conocimiento y a su labor, que caracterice cómo es que desarrolla sus prácticas investigativas y cómo es que está enseñando (Rizo, G. M., s.f.:36).

Otra de las propuestas es el modelo descrito por Peimbert, A. C., García, R. A. y Albarrán, A. R. (s.f.) en donde se toma muy en cuenta el papel del docente para la aplicación de estas estrategias para el desarrollo de las competencias (metacognitivas, cognitivas, procedimentales y afectivas) fundamentando las prácticas desde el nivel curricular y el psicológico, en el modelo el estudiante debe tener un docente de seminario de investigación asignado, quien debe ayudarlo a la construcción

de su trabajo de manera analítica, brindando el seguimiento a la integración y redacción del trabajo, es decir, se sugiere un acompañamiento permanente y activo por parte del docente como orientador de este proceso, es decir conforme a un modelo de tutoría.

De manera más concreta, Restrepo, G. B. (2003:197) caracteriza dos enfoques para la enseñanza de la investigación: uno *expositivo o de recepción* en el que el punto principal es el manejo del contenido por parte del docente quien será el que explique y evalúe; el segundo enfoque es el *aprendizaje por descubrimiento y construcción* en donde el estudiante en colaboración con el docente buscarán alternativas de solución a una problemática indagando, organizando e interpretando la información obtenida. De estas prácticas de investigación se obtienen distintos productos como el *ensayo teórico* que consta ya sea en un proyecto de investigación o una tesis; otros son los *trabajos colaborativos con los docentes*, en los que el estudiante apoya en la redacción de los avances de una investigación.

Una práctica más, es el *Aprendizaje Basado en Problemas* que emplea el método científico para la satisfacción de necesidades educativas por medio del análisis de las situaciones para proponer alternativas de solución; destacan otras más como el *preseminario investigativo* con orientaciones metodológicas para el análisis de problemas.

De estas clasificaciones surgen otros enfoques de la enseñanza de la investigación, como lo es: 1) *La Investigación exploratoria* que busca información generalmente de tipo documental para identificar problemas y definir la/s hipótesis; 2) *La Formación en y para la Investigación* que busca la interacción con un proyecto en sus fases y funcionamiento y 3) *La Investigación para la transformación en la acción o práctica* enfocada a la “calidad, efectividad y pertinencia de la práctica”.

A nivel internacional se han ubicado otras propuestas como los programas desarrollados en Colombia en las instituciones de nivel superior, esta iniciativa ha sido denominada “semilleros de la investigación” con el que se propone una formación en comunidades de aprendizaje en las que docentes y estudiantes participan en un proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias para la investigación (Maldonado, L. et. al., 2007), estas comunidades pretenden el desarrollo de la *investigación formativa* (Rojas, B. H., 2009:1598).

Las estrategias para la enseñanza de la investigación en nivel superior implica distintas versiones destacando siempre el enfoque práctico en escenarios reales; la mayoría de los métodos empleados para enseñar a investigar son de tipo expositivo, donde el docente explica los puntos básicos de la metodología o los procesos para comenzar a desarrollar un proyecto de investigación, así el docente más que ocuparse de impartir conocimientos teóricos, debe plantearse la convicción de enseñar a investigar anteponiendo una actitud propositiva y activa ya sea en trabajos individuales, como en los

colaborativos entre parejas de estudiantes e incluso en colaboración con investigadores que desarrollen proyectos de mayor grado de científicidad.

Lo importante de toda estrategia a aplicar, será el desarrollar las competencias básicas que contribuyan a que el estudiante que aprende a investigar genere nuevos caminos de búsqueda, análisis, depuración y construcción de un nuevo y productivo conocimiento.

Indicios de la Investigación Educativa en México

En México la investigación educativa se ha desarrollado con mayor auge desde los años 70's en cuerpos de investigación dependientes de instituciones gubernamentales y en instituciones de nivel superior (Oresta, L., 2007:131) y es a finales de 1960 cuando se requiere de mayor profesionalización docente para atender las demandas educativas ocasionadas por las políticas educativas internacionales, la reforma educativa para el nivel superior e incluso el movimiento estudiantil ocurrido en 1968, destaca la fundación y desarrollarlo de otras instituciones como el Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1962, el Instituto Nacional de Pedagogía en 1963 dependiente de SEP (Gutiérrez, S. N., 1998) y la UNAM que crea el primer Doctorado en Educación; más tarde en 1970, se funda uno de los primeros centros destinados exclusivamente a la investigación científica en México el CONACYT, que también apoyaría el fortalecimiento de becas para los estudios de posgrado. A partir de entonces la investigación educativa en México ha pasado por distintas transformaciones y acotaciones promoviendo ya no un desarrollo de investigación científica para los expertos o investigadores profesionales, si no que debido a su impacto se estipula que todos los estudiantes de licenciatura comiencen a desempeñarse en dichas actividades; estas décadas se toman como marco referencial curricular para el perfeccionamiento del conocimiento, con una enseñanza que busca el descubrimiento de la ciencia para su constante análisis y debate, es decir la "evolución del profesor como artista" (Stenhouse. L., 1998) dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las décadas que influyó más para el desarrollo de la Investigación Educativa en las universidades fue la década de los años ochenta, época en que acontecieron algunas crisis administrativas y de presupuesto en las instituciones, que impactó por supuesto en los salarios de los académicos, por lo que se dan muchos fenómenos de evaluación a docente y ocurría también la llamada "fuga de cerebros" (Heras, G. L. 2005), con lo que se enmarca una de las organizaciones que ha más trascendido en el desarrollo de la Investigación Educativa en México, este fue el nombrado

Sistema Nacional de investigadores (SNI) creado en 1984 que pretendía impulsar el desarrollo de investigación de calidad, mejorando también el desempeño y eficacia de los académicos, estipulando para él como funciones básicas la investigación, la docencia y la difusión del conocimiento; este organismo junto con el CONACYT delimitarían las pautas para el mejoramiento del perfil y la permanencia de los docentes universitarios y los parámetros para la evaluación del desempeño de las a Instituciones de Educación Superior (IES); en este mismo año las Escuelas normales son elevadas al rango del nivel de licenciatura y en muchos de los planes de estudios de carreras de educación se incorpora la asignatura de Investigación (Hidalgo, G. J., 1993).

Seguirían los años noventa, que se verían influenciados por la firma de tratados de libre comercio y con ello el movimiento económico y sociocultural de la globalización con lo que se haría necesario optar por dos opciones, la primera sería “depurar de entre las multitudes de profesores mal preparados a quienes sí fueran, parecieran o se esforzaran en ser académicos de verdad... e iniciar la renovación de la planta académica” (Galaz, F. J. y Gil, A. M., 2009:6) es así que en 1996 la SEP crea el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) que serviría para normar políticas de evaluación de las IES para el mejoramiento de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) y a la conformación de los cuerpos académicos, conforme estas transiciones se fue reconfigurando la profesión y si antes el perfil docente exigía como nivel mínimo para ser docente universitario el de licenciatura, ahora era necesaria mayor preparación y nivel de estudios en certificaciones y grados pues como menciona también Galaz y Gil, “tres cuartas partes de los profesores iniciaron sus trayectorias académicas con la licenciatura como grado máximo, y muchos sin haberla concluido...y dos tercios con posgrado en el más reciente periodo (2007)”. En resumen, se considera que existió una clara relación entre la necesaria modificación en las políticas educativas y el impulso que se dio al desarrollo de la investigación en México para la reconfiguración social que se otorgó a los posgrados como elementos para la formación de todo profesionista, aunque según estos autores, también quedaría en duda si este desarrollo adquiriría una función profesionalizante o una forma de segmentación de estatus entre académicos.

Así, todos los programas mencionados, surgieron a partir de las políticas nacionales como una forma de control y evaluación institucional y generando una clara competencia entre IES con lo que se evocan dos vertientes, una como motivación hacia la mejora del desempeño institucional y por otro como requisito de exigencia para los docentes e investigadores lo cual ha contribuido al surgimiento de grupos clasificatorios dentro de las IES, también apoyó el respaldo discursivo de los proyectos de las instituciones; con todo esto, la producción del conocimiento científico en las universidades ha ido recobrando cada vez más poder.

A principios de este siglo la SEP propone la necesidad de una planeación para las IES, así surge el Programa Nacional de Educación (PRONAE) estipulado para funcionar dentro de 2001 a 2006 del que derivarían otros como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) con lo que se establecieron nuevos lineamientos para la adquisición de recursos federales (López, Z. R., 2012) por otra parte, establecerían muchas de las políticas de funcionamiento de las IES dentro de ellas Rodríguez, B. A. (citado en Carnicero, D. P., Silva, G. P. y Mentado, L. T., s.f.) destaca algunas como: la actualización institucional, la superación de los académicos y cuerpos académicos, el desarrollo de nuevos enfoques educativos por medio de la actualización y flexibilización de los planes y programas de estudio, la incorporación de las TIC, la tutoría e incluso considerar la atención a las jubilaciones y los programas de rendición de cuentas, incluyendo procesos de certificación; se definirían también algunas actividades de los académicos en las que se incluirían la docencia, la investigación y la revisión de planes y programas de estudio por medio de la conformación de grupos de académicos organizados por cada institución, se incluirían además la promoción de actividades culturales. Todos estos elementos tendrían como elemento principal la producción de conocimiento como elemento regente.

De manera específica, Carnicero, D. P., Silva, G. P. Y Mentado, L. T. (s.f.:25) comentan que fue hasta 1996 cuando la Investigación Educativa toma su verdadero apoyo para la construcción social con la Sociedad para el estudio de la profesión académica en México (SEPAM), la Revista Mexicana de Investigación Educativa dependiente del COMIE y la UNAM con su revista Perfiles Educativos, con estas herramientas, comienza a darse más un mayor auge a la difusión de la producción de conocimiento en Educación.

Conocer la historicidad del desarrollo de Investigación Educativa en México contribuye a entender la situación, causas y consecuencias que se han derivado de la relación entre docencia e investigación. Es en las universidades donde muchos de los mejores investigadores se forjan, desempeñándose en otras actividades obligatorias y/o complementarias de gestión, tutoría y docencia, por lo que es necesario generar nuevas condiciones para la conformación de nuevas redes o comunidades académicas pues “sin educación superior basada en la investigación no hay desarrollo... la investigación educativa, debe ser reconocida como una inversión” (López, O. A. y Farfán, F. P., 2006).

El estado de la cuestión que aquí se ha planteado otorga variados elementos que dan pauta a enfatizar el rol que juega la trayectoria de los docentes que se encargan de la enseñanza de la investigación en las universidades para determinar y aplicar sus estrategias de enseñanza; lo que brinda una pauta a desear conocer cuál es la influencia que pudiera llegar a tener la trayectoria de

cada docente en cuanto a experiencias, conocimientos y habilidades para la investigación y la manera como refleja y aplica dichos conocimientos para procurar obtener los aprendizajes más significativos y/o eficientes en sus estudiantes.

No se trata de que el docente exponga conceptos de la metodología para la investigación científica, sino de también de transmitir actitudes y competencias de manera conjunta, aprendiendo y perfeccionando las prácticas académicas y científicas.

Estos elementos dan pauta a pretender entender qué tanta importancia adquiere la trayectoria de formación del docente para la elección de sus estrategias de enseñanza y las repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes.

Organismos normativos para el desarrollo de la investigación científica y la formación docente en las universidades

Algunas de los organismos nacionales que han apoyado el desarrollo de la investigación en las universidades, así como la formación continua del grupo docente son las que se caracterizan a continuación:

ANUIES

La ANUIES (1950) marcan las políticas para los planes y programas educativos de cerca de 179 instituciones de nivel superior públicas y privadas de México que busca mejorar la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Otorga también estándares para procesos de calidad de planeación, evaluación y acreditación.

Algunos de los programas que ofrece la ANUIES son el *PROFORDEMS* (Programa de Formación Docente de Educación Media Superior) que se encarga de brindar apoyo en la formación y la capacitación de los docentes de nivel medio de sistemas escolarizados, no escolarizados o bien en modalidad mixta, otro de los programas que se ofrecen es el *PAFP* (Programa de Apoyo a la Formación) que pretende incrementar la calidad de formación profesional que ofrecen las universidades pública, así como el nivel de los egresados de las instituciones asociadas, por medio del apoyo a proyectos hasta por un millón de pesos en proyectos que abarquen las áreas de rezago, reprobación, tutoría y/o acompañamiento, innovación en la formación y el aprendizaje, aprendizaje de otras lenguas, el razonamiento matemático y la comunicación oral y escrita. En cuanto a la formación continua la ANUIES pretende favorecer la “superación académica, capacitación y actualización del personal” contemplado en su Artículo tercero, fracción VIII que organiza seis áreas en las que se encuentra la de Formación Docente, la cual posee como temáticas específicas a la investigación:

competencias para la investigación educativa, estrategias para la construcción del conocimiento, estrategias para mejorar la producción académica y la temática de metodología de la investigación para asesorar proyectos, la preparación de artículos científicos a partir del trabajo académico; estos cursos están diseñados para un tiempo de veinte horas con una capacidad de treinta integrantes.

CONACYT y SNI

Creado en 1970 como el organismo encargado de fijar las políticas y lineamientos de ciencia y tecnología del país perteneciente al ramo de la Educación, además de procurar colaborar a ayudar en las necesidades del país por medio del incremento de la producción científica y la contribuyendo a la calidad empresarial, tiene como visión la generación, adquisición y difusión del conocimiento científico, otorga algunas becas para estudiantes y otros apoyos de financiamiento a programas de investigación científica.

De este organismo se ha desprendido el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que desde 1984 ha sido una forma de consolidar y reconocer a los investigadores productores de ciencia en México, teniendo como propósito incrementar la calidad de investigación científica y tecnológica, estableciendo los lineamientos de evaluación de la investigación. Pertenecen a él, aquellos profesionales de México que se dedican a altos niveles de investigación académica y tecnológica que comprueben que pertenecen a alguna institución de educación superior o a alguna otra del sector público, privado o social .

PROMEP

El Programa para el desarrollo Profesional del docente (1996) es encargado de coordinar, vincular y dirigir las actividades de investigación y docencia de las universidades y los sistemas tecnológicos como una propuesta de la ANUIES y CONACYT para atender las demandas de formación y profesionalización docente en las que se requerían perfiles enfocados a la investigación y con niveles de doctorado para una buena calidad académica y científica en las universidades. Con este programa se fueron denominando los Profesores de Tiempo Completo (PTC) quienes conformarían a su vez los Cuerpos Académicos que desarrollarían actividades docentes, de investigación y administrativas, siempre dando prioridad al fortalecimiento de los cuerpos académicos y para la promoción de la investigación colegiada. En sus inicios PROMEP arrancó con treinta y seis instituciones de nivel superior y para 2010 poseía.

Modelo Educativo UAEH

El Modelo de la UAEH se ha realizado conforme estatutos de organismos internacionales como la Unesco y la OCDE y otros nacionales como la ANUIES o en su parte legal, por el artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación; además de soportar muchas de sus características conforme a la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” de 1998.

Se incluye una Ley para el fomento de la Investigación científica y Tecnológica que se aboca a los apoyos que la UAEH debe gestionar y regular para la obtención de recursos financieros para esta área por medio de la promoción, generación y difusión del conocimiento.

Se requiere que la universidad posea una proyección de intercambio, la obtención de mayores recursos y a la vez una optimización de recursos; también se requiere ofrecer servicios académicos de eficiencia y calidad

La universidad posee como objetivos específicos la consolidación de Cuerpos Académicos, diseñar y aplicar sistemas de evaluación y de los objetivos que competen, se encuentra el de aumento de la generación de proyectos para conseguir también por medio de ellos financiamiento extra. Como doceavo objetivo específico interesa citar textualmente que “propiciar el desarrollo del personal académico mediante un programa de profesionalización que incluya a docentes, investigadores, extensionistas de la cultura y personal de apoyo” (Modelo UAEH, s.f.:4). Ante ello la universidad propone también la autoformación de los profesionales que pueden diversificarse y complementarse con espacios y/o medios de formación virtual y de igual manera por medio de la autogestión.

Todos los propósitos tienen que ver con involucrar a la universidad a la sociedad del conocimiento quien le demanda constantes necesidades y adaptaciones educativas en donde se manejen

ambientes de constante interacción entre individuos para el aprendizaje y que sea una institución que favorezca los vínculos sociales y culturales.

A partir de dichos propósitos la universidad ha generado un modelo que guía los propósitos, procesos y funciones de la institución, el cual a su vez está organizado en seis dimensiones que son: **filosófica** (origen existencial del modelo, que orienta la ética y deontología de sus profesionales) destacando como sus valores la universalidad, la autonomía, el laicismo, la libertad, la justicia, el orden, el respeto y la verdad; algunos más como la responsabilidad, la honestidad, el amor, el compromiso, la tolerancia y la solidaridad, entre otros.

Características docentes y didáctica de la UAEH

El modelo de la universidad establece como algunas características del docente de la UAEH, la posesión de marcos conceptuales, las competencias en didáctica, heurística e instrumentación (métodos, técnicas y procedimientos) desempeñándose siempre social, política y pedagógicamente, nunca perdiendo de vista los deberes académicos que estipula el modelo.

La didáctica a desarrollar será la crítica que contribuye a romper y liberar el conocimiento por medio del trabajo grupal y el profesor deberá intervenir planeando realizando acciones en favor de la reflexión y la creación del saber, esta postura será adoptada por sus académicos para el diseño, ejecución y evaluación de sus estrategias educativas. Además deberán mantenerse en perfeccionamiento por medio de la formación y capacitación para mejorar no solo en la colaboración para la enseñanza e interacción con sus estudiantes, sino también con sus colegas. Otras responsabilidades deberán relacionarse a la investigación, la extensión y la difusión.

La UAEH enlista como parte del perfil de sus docentes para licenciatura una formación acorde a su área con experiencia y grado mínimo de licenciatura, estar certificados en competencias (norma ISO/IWA-2), conocimiento de alguna lengua extranjera y de la informática y un amplio ejercicio de sus valores. Por tanto como competencias deberá poseer: dominio de un conocimiento interdisciplinar, vinculando teoría y práctica por lo que son indispensables las habilidades metodológicas y técnicas para la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina y para las estrategias de evaluación. Y los docentes que se dedican a la investigación deben poseer publicaciones y producciones y participar en mínimo un proyecto colegiado, involucrando también a sus estudiantes en las tareas de investigación.

Todas estas generalidades del modelo educativo y más rigen el diseño de los planes y programas de estudio de la oferta educativa de la UAEH la cual comprende a un total de cerca de cincuenta y tres licenciaturas dentro de las que se ubica la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Plan de Estudios de la Licenciatura de Ciencias de la Educación

El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se ha enfocado en formar profesionistas que se comprometan al mejoramiento de la educación, no limitándose a la formación de docentes, sino ampliando el impacto al diseño de planes, programas de estudio, políticas educativas y demás proyectos educativos incluyendo los de formación y capacitación; podrá también incursionar en la evaluación de Procesos de Enseñanza y aprendizaje en los que se involucran tanto a docentes, como a estudiantes y a instituciones, se desempeñará en actividades de asesoría educativa y también a la investigación educativa, generando diagnósticos y propuestas de solución a los hechos y fenómenos educativos. Dentro de este plan de estudios a continuación se describen las asignaturas relativas al desarrollo de investigación educativa.

Nivel/semestre	Asignatura
<i>3 semestre</i>	<i>Metodología de la Investigación Educativa I</i>
<i>4 semestre</i>	<i>Metodología de la Investigación Educativa II</i>
<i>5 semestre</i>	<i>Metodología de la Investigación Educativa III</i>
<i>7 semestre</i>	<i>Seminario de Tesis I</i>
<i>8 semestre</i>	<i>Seminario de Tesis II</i>
<i>9 semestre</i>	<i>Seminario de Tesis III</i>

Asignaturas Optativas (área de investigación)
Elaboración de proyectos de investigación
Programas y proyectos institucionales

Fuente: http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html#plan

La licenciatura, cuenta además determinados propósitos que se estructuran en su misión y visión.

Visión:

La licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH se convierte en el único programa académico que en el Estado de Hidalgo incorpora innovaciones vinculadas al mundo del trabajo a las necesidades reales educativas de la entidad, por lo que se considera dentro de su tipo un programa líder.

Misión:

Formar profesionales de la educación, que se conviertan en líderes en su campo y con sus conocimientos, contribuyan a resolver los grandes problemas educativos de Hidalgo, con apego a una sólida formación multidisciplinaria que les permita tomar conciencia de su tiempo.

Los profesionistas egresados del programa de licenciatura en Ciencias de la Educación deberán saber desarrollar técnicas de investigación como la cuantitativa y la cualitativa.

Dentro de este plan de estudios como se observa, se incluye las asignaturas de metodologías de la investigación desde el tercer semestre y Seminario de Tesis para el 7° semestre, el sexto ciclo, queda desprovisto de investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro de los procesos de investigación se encuentran involucrados distintos actores, más aún dentro de la investigación educativa se relacionan distintos científicos de la educación que se encuentran en el constante intento por buscar la comprensión y explicación de los fenómenos educativos, sin embargo en estos procesos en un nivel básico o principiante interviene también el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la investigación en el que se relaciona el docente y el/los alumnos.

La enseñanza de la investigación en nivel superior ha sido una tarea altamente debatida y modificada desde distintas épocas y es el docente a quien se ha responsabilizado en muchas ocasiones de las deficiencias para formar en investigación. El detalle se encuentra entonces en que es necesario que los docentes posean un cúmulo de competencias para la investigación.

A nivel internacional se ha procurado incluir a los estudiantes universitarios de nivel licenciatura en las tareas de investigación ya sea por asignaturas de corte altamente teórico como lo son las Metodologías que tienen que ver con estudiar los conceptos y procesos para desarrollar investigación así como búsqueda básica de información y otras asignaturas de tipo más práctico como los Seminarios de Investigación en donde se llevan a cabo los pasos de búsqueda, categorización, análisis, estructuración y redacción de documentos en que se informen todos los resultados denominados proyectos terminales que constan en: tesis, tesina, anteproyecto de investigación, monografías, entre otros; dichos proyectos serán orientados por el docente a cargo de la asignatura.

En el estado de la cuestión se han comentado ya algunas otras estrategias de fomento a la investigación como lo es el proyecto colombiano de “Semilleros de investigación” en el cual se pretende que los estudiantes se involucren aún más en proyectos de investigación externos a lo académico, esto es colaborando con investigadores o con instituciones que desarrollen distintos programas de investigación.

El detalle de la problemática a estudiar se deriva también de la falta de fuentes de investigación que se enfoquen al estudio de los docentes que se dedican a la enseñanza de la investigación y más específicamente al área de Educación; se han encontrado distintos estudios que tratan acerca del aprendizaje de la investigación de los estudiantes de nivel básico y posgrado, de las dificultades o factores que influyen para su aprendizaje y desempeño o de los contextos, instituciones o grupos de investigación en los que se pueden involucrar como investigadores “novatos” o principiantes pero justamente ha sido una tarea laboriosa el buscar elementos que sirvan de antecedente para respaldar el tema en cuestión; por esta situación se ha generado un mayor empeño por conocer el papel del docente dentro de los procesos de formación en y para la investigación.

En este orden se hace necesario conocer y analizar la formación y características de los docentes que imparten contenidos de investigación educativa en la UAEH para tener un panorama más amplio de cómo influye esta formación en la elección de las estrategias que utilizan y la forma en que aplican esas estrategias para la enseñanza de la investigación en la Licenciatura de Ciencias de la Educación.

El problema delimitado deriva de que en la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la UAEH, existen ocho docentes contabilizados (al menos para el periodo junio-diciembre 2015) que han sido designados para impartir las asignaturas de investigación las cuales son metodología de la investigación I, II, III y seminario de tesis I, II, III. De estos docentes se ubican cuatro que poseen el título de Profesores de Tiempo Completo (PTC), es decir, desarrollan actividades gestión, docencia, complementado con prácticas de investigación y/o producción científica, el resto son denominados Profesores por asignatura que se dedican a impartir alguna de las asignaturas ya mencionadas o alguna otra del área de educación; en ambos casos y como lo afirma Rojas, B. H. (2009:1597) un docente no puede ser considerado investigador por su formación, ni tampoco se da por hecho que las prácticas que desarrollen en clase puedan reflejar su formación científica, es decir, el hecho de que estos docentes enseñen asignaturas de investigación no asegura que se desempeñen en labores investigativas y viceversa, el que sean investigadores no asegura que impartan una enseñanza efectiva para la formación en investigación. Este trabajo pretende por tanto conocer y describir las trayectorias de formación docente para analizar si dicha formación influye en cómo enseñan estos docentes conforme a su perfil profesional.

Se tiene conocimiento de los cursos impartidos por la Dirección de Superación Académica (DISA) de la UAEH que son un de las opciones que tienen los docentes de la universidad para formarse y/o capacitarse en distintas áreas, dentro de éstas y la que compete a este trabajo es la de certificación en Competencias en Metodología de la Investigación, curso en el que se ha identificado que solo se ha certificado uno de los docentes que imparten en la asignatura de Seminario de investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Con todos estos datos, puntualizamos que la importancia de centrarse en el docente tiene que ver con que son ellos de los ejes elementales para promover el interés por la investigación transmitiendo más que conocimientos, las actitudes necesarias, integrando a todos sus estudiantes, es decir, el docente debe poseer los conocimientos didáctico-pedagógicos para su enseñanza, pues como Rojas (2008 citado en Rojas, B. M. y Méndez, V. R., 2013) mencionan:

“Resalta el problema de la didáctica de la investigación, de las dificultades propias de formar jóvenes investigadores en la universidad... cuando usualmente no se tienen docentes- investigadores que asuman el reto de educar nuevas generaciones de jóvenes que continúen una trayectoria académica-científica, puesto que en el pregrado no se logra el propósito formativo declarado en el currículo... considerando el bajo desarrollo de una pedagogía y de una cultura de la investigación”

Una de las complejidades para investigación en el aula, radica en que el docente tiene que enseñar a seres humanos con características individuales específicas, por lo que en ocasiones y probablemente influido por su formación, se le dificulte el transmitir todos los conocimientos y habilidades a una población de estudiantes quienes deben racionalizar y complejizar conceptos, procesos y problemáticas desde distintas percepciones (no siempre lo que el docente quiere decir, es lo que el alumno entiende).

El perfil docente y su formación didáctico pedagógica tiene amplia relación ya que como lo sugiere Mora, D. y González, M. (2009:21) “parece existir cierta inseguridad en muchos/as profesionales de la docencia en cuanto la incorporación de las experiencias prácticas y teóricas de las personas en los procesos de aprendizaje y enseñanza” los mismos autores exponen que tal pareciera que las principales actividades del docente se ubican en una perspectiva instruccional, centrada en la planificación de sus actividades de enseñanza, más no un real alcance de objetivos que favorezcan el aprendizaje.

En este sentido, Morales, O., Rincón, A. y Romero, J. (2005:218) hacen un análisis del desarrollo de proyectos de investigación en las universidades y citan a Ortega, S. M. y Sánchez, H. J. (2002)

quienes afirman que uno de los motivos de la deserción en las universidades en México se ve relacionado a que los estudiantes no saben desarrollar textos “expositivos y argumentativos”, tarea que es indispensable en este nivel. Sin embargo, Morales, Rincón y Romero contrastan esta idea, explicando que los estudiantes universitarios han mostrado distintas dificultades para el desarrollo o producción de los textos académicos que se les solicita, derivado de deficiencias formativas, es decir, que no desarrollan esas competencias desde los niveles anteriores, y a pesar de estas circunstancias es aquí donde radica la importancia del docente dentro de este proceso, ya que los estudiantes pueden desarrollar y potenciar esas habilidades siempre que cuenten con una orientación e instrucción práctica adecuada.

La tarea de investigar resulta compleja para quienes se inician en ella, por lo que la formación para la investigación y en este caso específico, la educativa requiere de conocimientos teóricos y necesita ampliamente de aspectos prácticos, aunque no por ello es responsabilidad única del docente el que se desarrollen o no los conocimientos y habilidades para la investigación.

Para el desarrollo de trabajos de investigación productivos y con mayor grado de significatividad, se requiere de un completo acompañamiento del docente y es natural que no va a ser tutor de todos sus alumnos, pero bien puede canalizar los proyectos de los estudiantes con compañeros o especialistas que conozcan de las temáticas de las investigaciones.

Con este trabajo se pretende ofrecer fundamentos para el análisis del ejercicio docente para la investigación de la Licenciatura en educación, pretendiendo promover un ejercicio docente más práctico y reflexivo y no únicamente una enseñanza teórica y compleja.

La importancia de centrarse en temáticas de investigación en la educación se relaciona al papel de toda institución de nivel superior de contribuir al conocimiento científico por lo que la UAEH al ser una universidad de corte autónomo, debe esmerarse más no solo por ofrecer producciones de investigación científica, sino de emitir producciones de calidad y efectividad en su impacto educativo y social.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar la correlación entre la trayectoria de formación en investigación y la enseñanza impartida por los docentes para vincularlo al logro de los propósitos de las asignaturas de investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.

Objetivos específicos

- Conocer las trayectorias de formación profesional de los docentes que imparten las asignaturas de investigación en la Lic. en Ciencias de la Educación de la UAEH para corroborar su perfil con los requisitos de la asignatura de la investigación.
- Contrastar los conocimientos y habilidades en investigación del docente respecto a los contenidos de las asignaturas de investigación para identificar en qué medida se logran los propósitos.
- Identificar las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes para el desarrollo del proceso de formación en las asignaturas de investigación.
- Recuperar la percepción de los estudiantes sobre su proceso de formación (aprendizaje) en investigación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál es relación entre la trayectoria de formación, el perfil y las estrategias de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH en las asignaturas de investigación?
- ¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que adquieren los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH en su trayectoria formativa y cómo lo aplican en correspondencia a los contenidos de las asignaturas de investigación?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas por estos docentes?

Estas estrategias ¿corresponden a los propósitos de las asignaturas de Investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?

- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH acerca de la enseñanza recibida para su proceso de formación (aprendizaje) en investigación?

HIPÓTESIS

- Las distintas trayectorias de formación de los docentes de las asignaturas de investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH influye en la elección y aplicación de sus estrategias de enseñanza y en ocasiones lo que enseñan no corresponde a los objetivos de la asignatura que imparten, lo que no contribuye a la formación eficaz en y para la investigación de los estudiantes de la carrera.
- La enseñanza que imparten los docentes con mayor experiencia en investigación no es la misma que imparten docentes que no tienen ésa experiencia práctica por lo que son más teóricos.

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad y desde sus inicios, la universidad ha sido parte indispensable para la formación e interacción social, han sido estas instituciones las responsables de educar a los profesionistas de y para una nación; así culturalmente las universidades deben cumplir con aquella “deuda histórica que tiene con la sociedad y contribuya a la resolución de los problemas que afectan a las distintas comunidades” (Morales, O., Rincón, A. y Romero, J., 2005:219) contribuyendo como agente de cambio al desarrollo no sólo del individuo, sino también de la sociedad (Izquierdo, A. M. e Izquierdo, A. A.,2010:108).

Los estudios en el área de las ciencias humanas y sociales resultan de gran relevancia social, mayor aún resulta la importancia de promover la masificación de la investigación científica en la educación, ya que es a partir de ésta, que se generarán las revoluciones científicas y sociales de otras áreas y contextos, por lo que en este caso nos enfocamos a los docentes de la educación, aquellos que intervienen en la formación de educadores adquiriendo responsabilidades, académicas, sociales, educativas y sociales para transmitir conocimientos de alto sentido humano y científico.

La importancia del docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación educativa, trasciende desde el momento en que éste es el encargado de la transmisión de los saberes y conocimientos fundamentales para el desarrollo de prácticas investigativas de reflexión, comprensión y transformación de los hechos y problemáticas educativas; dichos docentes universitarios deben cubrir cuatro funciones básicas que serán las de *trabajo académico de*

descubrimiento (compromiso/valores), *clas de integración* (saberes disciplinarios), *las de aplicación* (utilidad del conocimiento) y *finalmente las de enseñanza* (formación y conocimientos del profesor) (Corona, L. B.,1998:340) estas habilidades y funciones le servirán para enfocar su profesionalismo hacia una práctica de calidad.

El docente es pues aquel que debe “generar habilidades, destrezas y capacidades autoreflexivas, con lo cual se lograría altos niveles de comprensión, siendo éste el deseo de buena parte de la pedagogía y la didáctica en cualquier tiempo y cultura” (Bromme, 1992; Schön, 1992; Altichter, 2003; Wildt, 1985; citado en Mora, D. y González, M. 2009:19). En la universidad el docente es entonces la unidad dinámica para el desarrollo de investigación; aunque es evidente que a veces, tengan limitaciones materiales y conceptuales para responder a la “alta interacción” que se genera o debiera generar con sus estudiantes, pues estos últimos “son buenos investigadores en el sentido de su naturaleza juvenil e inquieta, pero el esfuerzo mayor está precisamente relacionado con lograr la motivación necesaria para asumir un ejercicio investigativo” (Rojas, B. M. y Méndez, V. R., 2013) se trata de que el docente favorezca realmente el interés y aprendizaje de los estudiantes en la investigación por medio de la constante comunicación por lo que es importante enfocarse no sólo a hacer una crítica de las acciones docentes si no que se trata de complejizar y ver más allá el por qué de esas acciones, es por éso que en este estudio se pretende analizar la trayectoria de la formación de esos docentes para verificar que su perfil esté acorde a la enseñanza de la investigación en la Licenciatura de Ciencias de la Educación y se retoma tanto el aspecto de formar en investigación por las pautas que han marcado organismos internacionales como la ONU, el Banco Mundial o la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en donde se estipula que es responsabilidad de toda institución de nivel superior, contribuir al enriquecimiento de la ciencia, la tecnología y el desarrollo social de las naciones.

A nivel nacional, existen organismos que por mucho tiempo han marcado las pautas de exigencias para la producción de conocimiento científico en educación, organismos como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Consejo Mexicano de Investigación (COMIE) y otros organismos como ANUIES, PROMEP o el propio COMIE, se han encargado de concentrar la producción de conocimiento científico de calidad y la UAEH no está exenta de pretender figurar en las bases de datos de dichos organismos, pues le sirve en gran medida como elemento para el reconocimiento científico e institucional, por esta parte la UAEH se ha enfocado en gran medida al desarrollo de la ciencia principalmente en sus posgrados por el cumplimiento de convenios con instituciones como el CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología).

Como ya se ha mencionado en la problemática, nos hemos enfocado a esta temática, considerando que no se han ubicado a la fecha, estudios específicos acerca de la formación y el perfil de los

docentes de investigación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH, únicamente se han detectado tesis de maestría en las que se estudia la formación de los docentes universitarios de manera general, así se hace necesario un análisis que contribuya a identificar el por qué existen deficiencias en la formación de estudiantes investigadores vista desde la mirada de los docentes. Por lo anterior, se hace necesario que el docente que enseñe investigación adquiera un compromiso profesional y social para potenciar su práctica y los procesos educativos, que a su vez propicien la reflexión individual y colectiva (con sus alumnos), adquiriendo el rol de agente activo para la construcción del conocimiento pues “no existe una receta única para hacer ciencia” (Cardeño, L. V., 2014:12); el docente que enseña investigación es modelo para sus alumnos, por ello es prioridad que estos docentes, posean la experiencia práctica y permanente de las tareas de investigación.

Para la transformación de una sociedad se requiere la alta participación de sus elementos y por los siglos de los siglos el docente ha sido parte importante de esta transformación como agente de innovación y de cambio, por lo que lo fundamental en su enseñanza será la combinación entre la teoría y la práctica, es decir enseñar a investigar, investigando y justo es lo que esta investigación pretende hacer, es decir, concientizar a los docentes que imparten investigación que más que docentes son también promotores de ese cambio social, ya que es innegable la trascendencia de su enseñanza para la formación de los futuros hacedores de ciencia no sólo del país, sino del mundo.

MARCO TEÓRICO

En este apartado, se desarrollará el marco teórico, el cual implica las discusiones teóricas que dan pauta para el análisis de la evolución de los indicios de la ciencia, hacia el conocimiento científico y más específicamente en el área que compete la formación en Investigación Educativa.

En el primer tópico se maneja entonces que el hombre ha sido curioso por naturaleza y ha ido procesando su conocimiento al punto de estructurarlo de manera organizada y científica para que este adquiriera validez no solo en un solo contexto sino de manera amplia de manera internacional, tal fue la evolución de la científicidad del conocimiento que se hizo necesaria la transmisión y enseñanza de dicho conocimiento lo cual se logró institucionalizar en las universidades y es aquí donde comienza a tomarse como punto focal al docente por lo tanto, se describen algunas características de la formación de los docentes que enseñen investigación el área de las ciencias sociales, estas características comprenden los conocimientos y habilidades que debe poseer el docente para su

enseñanza, pero también aquellos propósitos de aprendizaje que debe alcanzar el docente por lo que al final se describen algunas competencias delimitadas para el docente que enseña investigación.

Así se procederá a ubicar cual a sido el origen de que el hombre produzca ciencia por medio de la investigación para enriquecer el conocimiento no solo científico si no humano.

Nociones y antecedentes de formación en investigación en la educación

Es importante reconocer la manera en que el conocimiento se ha construido a través del tiempo, y como este se ha visto permeado por diferentes factores que dieron auge en su momento al desarrollo de nuevas propuestas como se muestra a continuación.

Podríamos remontarnos a la historia de la investigación, desde el momento en que el hombre prehistórico pasó de ser sedentario a nómada, donde debía trasladarse constantemente y adaptarse a ambientes de nuevas condiciones y con diversas necesidades que debía cubrir valiéndose de los recursos que la naturaleza le brindaba para aplicar su ingenio a la creación de inventos que los ayudaran en su supervivencia y poco a poco querer conocer más y más; en esta transición del individuo sedentario al nómada, el hombre evolucionó enmarcando que “Por medio de la investigación científica el hombre somete a las fuerzas naturales y sociales para satisfacer sus necesidades biológicas y espirituales” (Garcés, P. H., 2000). Así comienza también el interés por descubrir, aplicar y transmitir el conocimiento adquirido de su experiencia en la interacción con su mundo, comienza así a estudiar y explicar los fenómenos de su realidad e incluso de mundos místicos e incomprensibles, a partir de entonces iría creando un conocimiento de tipo empírico.

El nuevo conocimiento fue el parte aguas para el surgimiento de la ciencia la cual necesitó estructurarse y alinearse a patrones procesuales que pudieran ser verificables, pasando de los denominado por Bourdieu, P. (2008) “individuos empíricos” y los “individuos epistémicos” o marcando una diferencia entre el conocimiento común y un conocimiento erudito, es entonces que surge el llamado método científico utilizado desde Galileo (1564-1642), este método consistía básicamente en un proceso de observación, hipótesis, experimentación, la comprobación y la formulación de teorías o hipótesis, mismas que el hombre empezó a utilizar a través del tiempo, para la generación del conocimiento. Con la investigación y la ciencia, el hombre comienza a estructurar toda la gama conocimiento adquirido y a delimitar la estructura del conocimiento que le faltaba por descubrir por medio de elementos teóricos y metodológicos.

En esta cronología nos trasladamos hasta el siglo XX, donde se generó ciencia según Thomas Kuhn, a partir de distintos procesos de ruptura entre el conocimiento “normal” o entendido como uno de tipo

tradicional y el “revolucionario” con ideas que se encargaron de romper con los paradigmas cuadrados así surgió según Bourdieu, P. (2003) lo que se identificó como la autonomía del conocimiento, movimiento iniciado por el astrónomo polaco, Nicolás Copérnico (1473-1543) y terminada con la creación de la Sociedad Real de Londres la cual es una de las más s organizaciones científicas en Europa fundada desde 1660, la cual buscaba la legitimidad de la ciencia como una actividad intelectual sometida a determinados lineamientos y normas con lo que se ha ido conformando el capital simbólico que es toda la serie propiedades, agentes o información que se obtiene a partir de la percepción y de la interacción social con el mundo científico que pasaría a ser también parte de la experiencia del científico.

Con estos capitales se conformarían las comunidades científicas que inicialmente surgieron con percepciones cerradas hacia el conocimiento, las problemáticas, los métodos y los paradigmas empleados y a partir de la interacción fue que comienza el sesgo de grupos clasificados por la similitud en sus concepciones o visiones respecto a la ciencia; este tipo de nuevos científicos se fueron destacando por sus aportaciones y gozaría más prestigio el que poseyera contribuciones de amplio reconocimiento para la ciencia.

Respecto a esto y de manera más amplia, Bordieu (citado en Colina, E. A. y Osorio, M. R., 2004) desarrolló su teoría de campos en donde se analizan las realidades sociales y la distribución del poder, el papel e interacción entre los agentes del campo y las instituciones o grupo al que pertenecen, a partir de lo cual se conformarán distintas estructuras que poseen valores y reglas particulares para su funcionamiento dentro de lo cual se incluyen beneficios e intereses individuales que son los que se encargan de movilizar el funcionamiento del campo; como complemento Arredondo, et al. (1989 citado en Colina, E. A. y Osorio, M. R., 2004:45) comenta:

“No se puede entrar en el campo de la IE únicamente con los habitus y capitales acumulados de la disciplina de origen. Las prácticas, percepciones y acciones que permiten influir en el campo como investigador se dan en y por el campo, por medio de una doble inculcación y adquisición de lo que es el campo. Los habitus compartidos permiten mantener los objetivos decisivos en la conformación del campo”.

Con esto podemos percatamos la influencia que adquiere en cada época el contexto en que se desarrolle la investigación, otorgándole importancia e interés distinto dependiendo la institución o región.

Así continuamos nuestro recorrido histórico destacando el papel que han jugado estos contextos europeos para el desarrollo de la investigación científica y académica y desde el siglo XIX, en 1810 Guillermo de Humboldt (originario de Prusia y uno de los fundadores de la Universidad de Berlín) proponía la investigación de corte científico en la Universidad de Berlín, movimiento que llegaría a las universidades a través de los llamados “colleges” de Estados Unidos por medio de estudiantes que

habían estudiado en estas universidades alemana; en este siglo comienza también la institucionalización de la docencia de la investigación (Béjar, N. R.; Martín, D. J. e Isaac, E. J. citados en Béjar, N. R. e Isaac, E. J., 2005).

Ocurre entonces la institucionalización de la investigación en las universidades para la producción de nuevo y revolucionario conocimiento con lo que surgirían distintas y novedosas comunidades de conocimiento lo cual llevaría a una definida profesionalización de la investigación y por tanto un nuevo grupo con identidad social... los investigadores. Ejemplo trascendente de esto fue cuando para la primer guerra mundial físicos de la Gran Bretaña crean conflictos a partir de esta falta de reconocimiento social crean el Instituto de Física que pretendía incluir a la investigación como parte de las funciones de la universidad y al buscar dicho reconocimiento ya fuera por aportación de conocimiento a lo ya existente o por aportaciones que fueran en contra de lo ya existente, por tanto, debían consagrarse como un grupo selecto al que no se incluiría a cualquier individuo si no que debería involucrarse en un proceso para la adquisición del “derecho de admisión”, lo cual sería obtenido a través de la competencia en cuanto a la adquisición y producción de nuevo conocimiento, no sólo de corte teórico, si no también uno práctico obtenido a través de los recursos teóricos y experimentales que se podrían traducir en aportaciones cognitivas (teoría) y/o materiales (inventos).

Así el conocimiento se fue legitimando y adquiriendo credibilidad a partir de la rigurosidad del método científico pero también proyectando diversas expectativas respecto a la ciencia y por supuesto estipulando puntuales exigencias de capital simbólico para ser considerada ciencia; desde entonces, el ámbito científico se vio influenciado altamente por fuerzas e intereses políticos que influenciaban y muchas veces determinaban la inclinación de las posturas científicas.

Formación y perfil del docente universitario

Uno de los puntos clave para este trabajo es la formación de los docentes que se dedican a la enseñanza de la investigación científica en el área de educación, por lo que procederemos a identificar inicialmente cuál es el concepto de la formación docente; así se ha ubicado que ésta es:

“Conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y de otras formaciones de la personalidad que estimulan su desarrollo personal, la satisfacción de sus necesidades, así como la elevación de la calidad de su desempeño en el cumplimiento de su responsabilidad” (Carnicero, D. P., Silva, G. P. y Mentado, L. T., s.f.:13).

A esta idea añadiremos que es responsabilidad del docente, el que se mantenga en constante actualización y el estar en constantes revisiones a los trabajos de sus estudiantes y emplear las estrategias pertinentes (Rojas, M., y Méndez, R., 2013) con lo que Rojas, H. (2009) se suma al considerar que la base de la formación para la investigación se inicia de la docencia en las universidades, pues son estos profesores los que se encuentran mejor preparados para formar a los futuros profesionales y a los futuros científicos de la sociedad para desarrollar actividades investigativas, científicas y académicas que apoyen realmente al aprendizaje en investigación pues es común que los contenidos de formación que tienen las universidades dentro de sus planes de estudio no son suficientes para lograr esta formación integral en el estudiante (Aguirre y Jaramillo, 2008, citados en Rojas, H. 2009).

Parte importante para la enseñanza de la investigación es la *formación* que poseen los docentes que enseñan investigación por lo que es importante considerar la trayectoria de formación que han seguido estos profesionales lo que implica no solamente que el docente posea determinadas competencias profesionales, si no que se desenvuelva en el ámbito de la investigación científica logrando “nuevas rutas de creación del pensamiento” (Gutiérrez, S. N., 2013).

Otro elemento importante es el *contexto* en donde se forma y posteriormente donde el docente se desenvuelve pues cada docente está inmerso en ambientes laborales que le exigen distintas responsabilidades dentro de estas están el diseño de cursos y la aplicación de métodos de enseñanza adecuados, saber lidiar con los grupos, emplear las tecnologías, que sea promotor de la producción de conocimiento, que cumpla con sus funciones administrativas como lo es en el caso de la gestión (Guzmán, J., 2011). Así Shulman, (1996), Ferreres e Imbernón (1999) y Mc Alpine y Wetson (citados en Guzmán, J., 2011) describen que existen *dominios* para el docente universitario como aquel derivado de los conocimientos amplios y especializados de la asignatura que imparte, un dominio pedagógico del contenido, el dominio curricular, la claridad de las finalidades educativas, la contextualización del lugar donde está enseñando, además del autoconocimiento personal y profesional, la autoeficacia y sin lugar a dudas, la aportación de su experiencia.

En esta formación el “docente que investiga y enseña desde su propia experiencia de conocer, tiene la práctica originaria y secuencial del desarrollo del saber, que le permite orientar su formación del espíritu científico e innovador de su discípulo... con la autoridad del saber” no es válido para esta postura que el docente se incline más hacia la docencia o hacia la investigación, sino que debe procurar un equilibrio en el que con convicción y profesionalismo desarrolle ambas tareas, así mismo este docente debe poseer una formación amplia en estrategias pedagógicas para la enseñanza de la investigación , estar activo en prácticas de investigación, poseer y desempeñarse en pensamientos

complejos, conocer las formas de evaluación y sobre todo, ser mediador dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación; con todo esto el docente podrá legitimar o no sus prácticas de docencia-investigación por medio de una formación interdisciplinar y en caso de que este docente no posea dichas cualidades el docente podría ser apoyado por la institución para mejorar su preparación y desempeño pues es la pedagogía la que apoya esa conformación de nuevos aprendizajes y conocimientos (Hernández, A. I., 2009).

Con base en lo anterior se ve necesaria conocer las características generales que deben poseer los docentes que se dedican a la transmisión más que a la enseñanza de la investigación en el área de educación.

Características generales docentes para la enseñanza de investigación educativa

La enseñanza en investigación es una actividad compleja que requiere de características específicas debido a que son competencias con propósitos que probablemente no siempre se alcancen; para el desarrollo de la investigación educativa en las universidades algunos autores como González Maura (2006, citado en Alonso, A. M., 2014:10) se han arriesgado a sugerir y delimitar algunas peculiaridades como son: la atención diferenciada a los estudiantes, la necesidad de asumir compromisos para la formación y el desarrollo profesional de manera participativa y dialógica, contemplando la evaluación del desempeño como elemento de mejora; se requiere además que los docentes diseñen situaciones de aprendizaje estimulativas y como punto clave, se destaca la propuesta de brindar el reconocimiento a los docentes universitarios “responsable de diseñar y conducir las actividades académicas, investigativas y laborales” de los estudiantes, punto que retumba ampliamente y que parece importante considerar desde la perspectiva de corroborar qué si es reconocer la labor del docente y qué no lo es, hasta qué punto es propio reconocerlo o no y cuáles serían los modos de reconocimiento. Aunado a esto se encuentra las cuestiones institucionales en las que los profesores tienen que cumplir con ciertos requisitos de gestión y esto algunas ocasiones no da pauta a que dediquen tiempo a la enseñanza y o en su defecto no cumplan con participación en proyectos de investigación que puedan vincular a su enseñanza.

En el trabajo de Alonso, A. M. (2014) se enlistan otros requisitos que según Tobón (2013) y Ruiz Iglesias (2010) debe poseer el docente que enseña investigación, por lo que se enmarcan acciones que tienen que ver con la aplicación de estrategias que incluyan una sensibilización en donde se contemplen los saberes previos y una visión multicontextual para transferir de manera reflexiva la habilidad para la solución de problemas por medio de la movilización de saberes, la creación de

ambientes positivos para la formación, el trabajo colaborativo, la metacognición, la planeación didáctica y la evaluación, complementariamente es necesario el rol que juega la institución para la aplicación del currículo para la enseñanza.

Se han definido también algunos estadios del docente, caracterizados por Mitchell y Kercher (1983, citado por Cáceres, M. M. y otros, s.f.:2) estos denotan que el profesor puede ser visto como: el *trabajador* parte de una jerarquía con roles definidos; como el *artesano* en la búsqueda y construcción de aprendizajes; el *artista* que debe aplicar e incentivar la creatividad y autonomía y finalmente se concibe al profesor como el *profesional* que se desempeña en procesos mecánicos, todas estas características o estadios se relacionan esquemáticamente a los roles o funciones que un docente debe poseer.

Con estas ideas se enfatiza la propuesta conceptual que hace Ernest L. Boyer (citado en Corona, L. B., 1998) acerca de la *formación pedagógica- didáctica* del profesor la cual le facilita o dificulta la enseñanza para la investigación pues a partir de sus resultados de aprendizaje en los estudiantes, se comprobará su potencial para la enseñanza de los procesos de investigación. Boyer identifica que es necesario que el docente de investigación posea flexibilidad, creatividad y mantenga una productividad y actualización constante para que enseñe con mayor fluidez, obteniendo con ello mejores resultados, incentivados incluso por beneficios salariales y como considera Boyer “contar con académicos más completos”. Se han descrito también algunas características pedagógicas apropiadas bajo un enfoque constructivista, éstas tienen que ver con que el docente debe favorecer la construcción del conocimiento, partiendo de cuestionamientos que sean significativos a los intereses del estudiante, a través de actividades prácticas reales contemplando al “aprendiz” como agente activo del proceso promoviendo con ello que el estudiante desarrolle su propio aprendizaje, en otras palabras “que el docente sea un facilitador que problematice, genere desequilibrios, reflexione y cree espacios para la reflexión, al mismo tiempo que aprenda la misma práctica” por tanto, con estas propuestas se espera que el estudiante descubra con la ayuda del docente, el conocimiento al que se quiere llegar y ambos sean “constructores de conocimiento” (Lerner y Muñoz, 1986 y Morales, 2000, citados en Morales, O., Rincón, A. y Romero, J. 2005:219).

Competencias docentes para la enseñanza de la investigación en educación

Con éstas características generales para la enseñanza de la investigación en educación se han identificado otras posturas que han trascendido a la definición como tal, de competencias, las cuales son las habilidades para enfrentar demandas complejas empleando destrezas y actitudes a

determinado contexto; en contraste, las *competencias docentes* descritas por Perrenoud (2004, citado en Rueda, B. M., 2009) son:

La aptitud para enfrentar distintas situaciones eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

En las competencias docentes para la enseñanza de la investigación, se enfatiza la necesidad de propiciar el desarrollo docente para conseguir determinados propósitos, así este docente debe poseer como competencias quien de manera habilidades para la reflexión y el análisis; principios y conocimientos pedagógicos (Barrón, T. M., 2009); de manera más amplia se identifican: el conocimiento para la descripción de las propiedades y características de lo que implica realizar investigación científica junto a ésta se requiere como tercer competencia, una conceptualización y categorización de la misma, en cuarto lugar, el docente debe saber identificar los principios y normas científicos para la formación en investigación, será elemental que el docente sea una vía para la promoción de los reportes de investigación académica conforme a las distintas teorías y disciplinas científicas; finalmente se enuncia la competencia de construir y organizar la investigación (Maldonado, L. *et. al.*, 2007:48). Estas competencias presentan una organización más concreta y presentan varias similitudes con las características descritas inicialmente, dentro de ellas se resume que el docente que enseñe investigación debe poseer conocimientos y habilidades no solo en cuanto a la investigación de corte propiamente científico si no que implica características que faciliten y propicien acertadamente la formación en investigación de sus estudiantes para que éstos últimos potencien también sus propias competencias.

Estrategias didácticas para la enseñanza de la investigación educativa

Si bien se ha hecho una caracterización de las características y competencias que debe tener el docente que enseñe investigación en educación, también es necesario para el proceso de enseñanza algún referente que oriente las prácticas educativas que se pueden seguir para conseguir mejores resultados del aprendizaje, por lo que se ha ubicado las estrategia de Morales, O., Rincón, A. y Romero, J. (2005) para impartir clases de investigación en el área de ciencias sociales propuesta la secuencia teórico metodológica para la enseñanza de la investigación comprende: 1) leer investigaciones afines al tema de interés; 2) hacer exposiciones conceptuales del proceso de investigación que el profesor ha seguido; 3) brindar acompañamiento del proceso de investigación seguido por el estudiante; con esto se hace clara la idea de que lo idóneo es 4) enseñar a investigar

investigando; será necesario 5) investigar *en y con* la comunidad para dotar de realismo y credibilidad a la investigación; 6) emplear la escritura como recurso para la investigación, es decir el empleo de la redacción para el informe de los resultados; por lo que es altamente importante 7) practicar, pues ni la investigación, ni la redacción son habilidades que se desarrollen generalmente a la primera; 8) evaluar formativamente conforme al proceso y resultados conseguidos por el estudiante que investiga; 9) enseñar con el ejemplo; 10) divulgar la información y finalmente 11) mantener una relación asertiva tutor-tesista, esto no quiere decir que forzosamente se deba buscar una relación de amistad o empatía, simplemente generar apertura para que el estudiante se interese por hacer investigación y realizar producciones científicas.

Aunque esta propuesta resulta clara y explícita, cabe recalcar que dicha propuesta se enfoca más a la enseñanza de la investigación en una relación de investigador-tutorado/tesista y no de manera masiva como es el caso del vínculo docente- estudiante (es), por lo que la conclusión final de la propuesta radica en que aquel que enseña investigación, debe ser un investigador modelo. Para que se de esta relación tutor-alumno se sigue un proceso que tiene que ver con un intercambio inicial de ideas o concepciones acerca de la problemática a estudiar, con ello el docente tutor deberá aplicar sus herramientas para analizar la temática en cuestión procurando mantener la percepción del alumno conforme a sus intereses para que en conjunto busquen comprender el tema para encausarlo con la teoría y metodología pertinente, para estar en una misma sintonía en la construcción de significados y de la fundamentación conceptual contemplando los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos y contextuales (Gutiérrez, S. N. 2013).

Se ubican otras propuestas más completas como la descrita en la Revista Integra por Mora, D. y González, V. J. (2009), quien propone las características para una investigación socio crítica para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza; desde esta perspectiva los mejores aprendizajes están asociados con las experiencias del sujeto y con sus conocimientos previos. Sugieren que el modelo de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de Investigación Educativa incluya la reflexión sobre: las propias acciones y sobre los conocimientos científicos que se hayan en construcción, reflexión sobre el papel de quienes actúan e interactúan en los procesos educativos, sobre las normas y los valores primordiales, así como una reflexión colectiva-comunitaria y una sobre el contexto sociopolítico.

La corriente investigativa y sociocrítica, otorga una relación dialéctica entre docente y alumno en constantes procesos comunicativos y de interacción en donde ambos se enseñan y se aprenden sin ser determinado por el nivel de estudios. Guzmán, J. (2011) detecta que en algunas universidades de Australia y Canadá pretenden desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes por lo que su enseñanza debe ser enfocada al análisis crítico partiendo de principios y generalizaciones.

Sánchez, R. (2010) comenta que una “didáctica de la investigación” requiere de procesos prácticos altamente dinámicos y no quedarse a nivel de la teoría si no encontrarse en la constante búsqueda de nuevos paradigmas, en procesos continuos en donde tanto profesor como alumno aprenden, teniendo como guía desde luego al profesor quien es quien posee más conocimientos y experiencia. Se debe partir entonces de la enseñanza con fundamentos teóricos y metodológicos, inicialmente sobre las etapas del método científico por medio de las asignaturas de metodología de la investigación y/o seminarios de carreras de nivel superior en donde los docentes no siempre cuentan con una experiencia suficiente para esta didáctica de investigación. Sánchez también propone una nueva didáctica de la investigación funcional en el ámbito universitario la cual incluye: la planeación de la estrategia didáctica o las situaciones de aprendizaje y su evaluación; debe aplicar las capacitaciones y formación que posea para la enseñanza; a didáctica propuesta debe ser inminentemente práctica respetando en cierta medida el proceso individual de cada estudiante por lo que será de gran apoyo la asignación de un tutor experimentado en la temática que interesa al estudiante que va a investigar, sin embargo esta práctica no debe alejarse nunca de los aspectos teórico; es requisito de esta didáctica la formación para la investigación de manera curricular, es decir no olvidando los contenidos y propósitos de las asignaturas de investigación y como complemento para esta didáctica, se recomienda el desarrollo de talleres y laboratorios que propicien las prácticas de investigación científica.

Sea cual sea el caso, los principios de enseñanza que deberá cubrir el docente son: despertar interés en los estudiantes no sólo por la investigación, si no en general por aprender, preocupación y respeto por el alumno, una constante valoración de los trabajos de los estudiantes por medio de propósitos y retos claros fomentando en todo momento la independencia y de lo más considerado aprende de sus propios estudiantes con humildad (Guzmán, J. 2011).

En general todas las propuestas para la enseñanza aprendizaje de la investigación se enfocan en docentes preparados en conocimientos teóricos y empíricos que ofrezcan estrategias de enseñanza prácticas que motiven la reflexión y procesamiento de la información por medio de interacciones dialécticas entre docente y alumno para favorecer actitudes positivas al desarrollo de la investigación y por tanto, a la producción de conocimiento científico.

El proceso formativo para la investigación en el área de educación involucra las competencias docentes, pero también las del estudiante pues ambos deben contribuir y enriquecer sus propias experiencias y aprendizajes.

METODOLOGÍA

La estrategia conforme la cual se pretende desarrollar el estudio es una *metodología mixta*, puesto que en la parte cualitativa, interesa conocer y analizar los elementos del proceso de Enseñanza Aprendizaje para las asignaturas relativas a la investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH y en cuanto a lo cuantitativo, se elaborará una representativa base de datos donde se organice la información de los docentes que enseñan investigación integrando en ella información respecto a su formación inicial y continua.

Por medio de un *estudio exploratorio*, se identificarán las características de la formación y perfil que poseen los docentes que imparten las asignaturas de metodología de la investigación I, II y III y de Seminario de Tesis I, II y III para conocer la influencia que ejerce esta formación en el estilo de

enseñanza y es exploratorio debido a que no se han ubicado investigaciones específicas para esta temática en el contexto de la UAEH; así se busca también un *alcance descriptivo*, al caracterizar las estrategias didáctico pedagógicas con las que el docente enseña los conceptos y metodología para que los estudiantes de la carrera desarrollen los anteproyectos de investigación que están incluidos de manera obligatoria en los contenidos de las asignaturas de investigación.

La metodología a emplear contempla como instrumentos para la obtención de la información las *entrevista semiestructurada* a docentes de las asignaturas de investigación, con el propósito de “conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado)... a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción de significados respecto a un tema (Janesick, 1998, citado en Hernández, S. R., Fernández, C. y Lucio, B. P., 2010).

Por otro lado se pretende realizar grupos focales o denominados por algunos autores como Namakforoosh, M. N. (2010:114) como sesiones de grupo las cuales son reuniones en donde de manera aleatoria, se elige de 8 a 12 personas con características similares pero a la vez desconocidos, para que dialoguen respecto a determinada temática con un moderador quien será el encargado de dirigir una serie de tópicos a partir de los cuales podrá obtener ideas, percepciones y actitudes del grupo. Para esta investigación, los grupos focales estarán integrados por estudiantes de las distintas asignaturas de investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (estudiantes de Metodología de la Investigación I, II y III y de Seminario de Tesis I, II y III), con el propósito de conocer su percepción respecto a las estrategias con que el docente les enseña investigación, valorando de esta forma el impacto que causa la formación y perfil del docente que les enseña investigación en cuanto a la metodología de enseñanza usada y si esta favorece el desarrollo de los conocimientos y habilidades para la investigación.

Instrumento: Entrevista a Docentes de asignaturas de investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Objetivo: Analizar la correlación entre la trayectoria de formación en investigación y la enseñanza impartida por los docentes para vincularlo al logro de los propósitos de las asignaturas de investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.

Instrucciones: La presente entrevista será utilizada con fines únicamente académicos y los resultados de la investigación serán tratados de manera anónima y confidencial. Agradecemos su valioso apoyo para este estudio.

Datos generales de identificación				
Nombre completo:				
Modalidad laboral:	Profesor por asignatura ()		PTC ()	
Asignatura (s) que imparte:				
Cantidad de grupos que imparte clase:		Cantidad aproximada de horas clase:		
Actividades que desempeña:	Docencia	Investigación	Gestión	Otros (especifique)
	()	()	()	()
Trayectoria de formación:	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otros (especifique)
	()	()	()	()

CATEGORÍA I. Formación inicial

1. ¿Recuerda cuáles fueron algunos de sus motivos por los que eligió su licenciatura?
2. ¿Cuál fue su modalidad de titulación?
3. ¿Durante su licenciatura participó en algún proyecto de investigación?
4. ¿Hace cuánto tiempo imparte la asignatura de Investigación en la licenciatura de educación?
5. ¿Cuáles fueron los motivos por los que comenzó a dar la asignatura?
6. Si la hay ¿En qué momento comenzó su inclinación por la investigación educativa?

CATEGORÍA II. Formación continua

7. ¿Conoce algo acerca de la existencia de los cursos DISA que ofrece la universidad?
SI NO ¿cómo se enteró de ellos?
8. ¿Ha tomado algún curso complementario para la enseñanza de la investigación?
SI NO ¿De qué tipo?
9. En caso de haber tomado algún curso de Investigación ¿qué le ha agradado o desagradado de dichos cursos?
10. ¿Qué otros cursos le han interesado o ha cursado?

En cuanto a las academias investigación desarrolladas en la LCE

11. ¿Usted participa en ellas?
SI NO
12. ¿Cómo se desarrollan? ¿qué temáticas se abordan? y ¿en qué consiste su participación?
13. ¿Qué medidas se han tomado al interior de las academias para el fortalecimiento de la Investigación en el área de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?
14. ¿Posee usted alguna certificación en competencias?
SI NO ¿Cuál /es?

Categoría III. Investigación

15. ¿Ha colaborado como Tutor para las actividades de investigación de sus estudiantes?
SI NO ¿de qué tipo? y ¿estudiantes de qué nivel?
16. ¿Qué acciones realiza para el fomento, desarrollo y/o difusión del conocimiento de las Ciencias sociales/ de la educación?

¿Ha participado en alguna de las siguientes actividades?

	SI	NO
17. Dirección de tesis		
18. Parte del Comité de tesis		
19. Ha colaborado para la producción de documentos científicos ¿Cuáles/de qué tipo?		
20. Publicación de documentos científicos		
21. Congresos, ponencias, estancias		

CATEGORÍA III. Enseñanza

22. ¿Conoce los fundamentos teórico-metodológicos los programas de estudio de la asignatura que usted imparte?
23. ¿Qué estrategia de enseñanza en y para la investigación emplea generalmente para impartir su clase?
24. ¿Con qué actividades y/o productos evalúa a sus estudiantes?
25. ¿Con qué estrategia de enseñanza obtiene mejores resultados?
26. ¿Podría mencionar algunas dificultades que usted ha observado en sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de la investigación?
27. ¿Qué propuesta haría para el mejoramiento de la enseñanza de la investigación?

REFERENCIAS

- Acosta, A. M. (2014). Política pública para la reforma integral de la educación media superior: tensiones en la micro implementación del programa de formación docente. Tesis doctorado. UAEH. Pachuca de Soto, Hgo.
- Alonso, A. M. (2014). La formación por competencias profesionales en las universidades: Decisiones teórico-metodológicas y retos en la implementación de un modelo. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*. (1), pp.1-19. Recuperado de:
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/edici%20%99%80n-2013/ano-ii-publicacion-1-/>
- ANUIES. Sitio web. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/>
- Barrón, T. M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*. 31 (125). Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000300006&script=sci_arttext
- Béjar, N. R. e Isaac, E. J. (2005). Investigación y docencia. Una relación compleja en la universidad moderna. (1ª ed.). México: Plaza Valdés Editores
- Bordieu, P. (2003). El oficio de científico. Barcelona: Anagrama
- Bordieu, P. (2008). Homo academicus. Buenos Aires: Siglo XXI
- Cáceres, M. M. y otros (s.f.). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Calzada Ramírez Berenice (2015). *Dificultades estudiantiles en la elección de tesis como modalidad de titulación. El caso de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH (Julio-Diciembre 2014)*. Tesis licenciatura. UAEH. Pachuca de Soto, Hgo.
- Cardeño, L. V. (2014). Cardeño, L. V. (2014). ¿Qué es investigar, qué es la investigación educativa, y cuáles son las etapas por las que transcurre?. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*. 2 (1), pp. 1-18 Recuperado de:
http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai_revista1023:105&oai_iden=oai_revista1023
- Carnicero, D. P., Silva, G. P. y Mentado, L. T. (s.f.). Nuevos retos de la formación docente. II Seminario internacional RELFIDO. Recuperado de:

http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf

Colina, E. A. y Osorio, M. R. (2004). Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus. México: Plaza y Valdés

CONACYT. Sitio web. Recuperado de: <http://www.conacyt.mx/>

Corona, L. B. (1998). Reseña "Una propuesta para la educación superior del futuro" de Ernest L. Boyer. *Sociológica*. 13 (36), pp. 339-342. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026472015>

Díaz B. F. (2009). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Pp. 37-57. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>

Galaz, F. J. y Gil, A. M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *REDIE*. VOL. 11 (2), pp. 1-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151007>

Garcés, P. H. (2000). Investigación Educativa. (1ª. ed.). Quito Ecuador: Ediciones Abya-Yala

Gutiérrez, S. N. (1998). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 3 (5), pp. 13-38. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00235&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n005/pdf/rmiev03n05scC00n01es.pdf>

Gutiérrez, S. N., (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica*. 43. Recuperado de: http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=644_produccion_de_conocimiento_y_formacion_de_investigadores

Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es buena enseñanza en este nivel educativo?. *Perfiles educativos*. 33. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500012&script=sci_arttext

Hernández, A. A. (2013). *La naturaleza de la Investigación Educativa en el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado del Hidalgo: alcances y retos*. Tesis licenciatura UAEH. Pachuca de Soto, Hgo.

- Hernández, S. R., Fernández, C. y Lucio, B. P. (2010). Metodología de la investigación (5a ed.). México: Mc Graw Hill
- Hidalgo, G. J. (1993). Docencia e investigación. Una relación controvertida. *Perfiles educativos*. VOL. 61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206105>
- Heras, G. L. (2005). La política de educación superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores. *La Revista Venezolana de Educación*. (9) 29. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000200009&script=sci_arttext
- Izquierdo, A. M. e Izquierdo, A. A. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde investigación-acción. Grupo de investigación SEMIODOC. 33, pp.107-123. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110107A/18677>
- López, M., y Schmelkes, C. (2011). Formación para la Investigación: Continúa el proceso. En memoria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE
- López, O. A. y Farfán, F. P. (2006). La investigación educativa como base de la nueva educación. *Congreso Estatal de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20educativa%20como%20base%20de%20la%20nueva%20educaci%C3%B3n%20LOPEZ%20Y%20FARFAN.pdf>
- López, Z. R. (2012). ¿Es el programa Integral del Fortalecimiento Institucional (PIFI) una moda?. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLI, núm. 163. pp. 91-114. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista163_S2A1ES.pdf
- Maldonado, L. et. al. (2007). Maldonado, L., Landazábal, D., Hernández, J., Ruíz Y., Claro, A., Vanegas, H. y Cruza, S. Visibilidad y formación en Investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas*. 2 (2). pp. 43-56. Recuperado de: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_58_visibilidad-y-formacion-en-investigacion.pdf
- Mora, D. y González, V. J. (comp.) (2009). Proceso de aprendizaje y enseñanza sociocrítico, investigativo y transdisciplinario. Recuperado de: https://www.academia.edu/3365712/Desaf%C3%ADos_pedag%C3%B3gicos_de_la_ense%C3%B1anza_de_metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_hacia_una_reconceptualizaci%C3%B3n_antropol%C3%B3gica_del_sujeto_de_aprendizaje
- Morales, O., Rincón, A. y Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*. 9 (29), pp. 217-224. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602910>

- Namakforoosh, M. N. (2010). Metodología de la Investigación. (2a ed.). México: Limusa
- OREALC/UNESCO. Robalino, C. M. y Körner, A. (coord.) (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
- Oresta, L. (2007). Entre lo emergente y lo posible. *Desafíos compartidos en la Investigación Educativa*. Recuperado de:
- http://www.cinvestav.mx/die/acad/weissEduardo/PDFweissEduardo/Eduardo%20Weiss-EI%20desarrollo%20de%20la%20inv%20educ%20en%20México_avances%20y%20retos.pdf
- Peimbert, A. C., García, R. A. y Albarrán, A. R. (s.f.). Peimbert, A. C.; García, R. A. y Albarrán, A. R. (s.f.) Modelo de competencias para la formación en investigación educativa en la maestría en educación física de la escuela normal de educación Física del estado de México. *COMIE*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/carteles/1268-F.pdf>
- Restrepo, G. B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), pp. 195-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>
- Rizo, G. M. (s.f.). Enseñar a Investigar investigando. Experiencias de investigación a comunicación con estudiantes de la Licenciatura de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. UNAM. Recuperado de: <http://test-departamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- Rojas, B. H. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud* 7 (2), pp. 1595-1618. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/172/75>
- Rojas, B. M. y Méndez, V. R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educ.* 16 (1), pp. 95-18. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n1/v16n1a06>
- Rueda, B. M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. México. 11 (2) Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/234>

Sánchez, R. (2010). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas (3ª ed.). México, D.F.: Editorial Plaza Valdés.

Sandoval, A. S. y Ponce, G. (2007). *Desafíos para el Sistema Investigativo Estatal. Educar.* pp. 82-95. Recuperado de: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0C4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.quadernsdigitals.net%2Findex.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo_id%3D9976&ei=EO00VbKhKMKZsAWCtIH4Cg&usg=AFQjCNGXBK9WI2BTJB3bpxjTMYSHs6ckzA&sig2=Vf3hgYV8Jfn6HUslFEYkwwg

SNI. Sitio web. Recuperado de: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

Stenhouse. L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Ed. Morata. 4ta. Edición. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1(1).pdf)

UAEH. Modelo Educativo. Recuperado de: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf