

# INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA MEJORA CONTINUA

UNA EXPERIENCIA CON EL PROYECTO

# RECREA



LUIS JESÚS IBARRA MANRIQUE • MARÍA GUADALUPE GALVÁN MARTÍNEZ • VÍCTOR GUILLERMO FLORES RODRÍGUEZ



# INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA MEJORA CONTINUA

*Una experiencia con el proyecto RECREA*



Campus Guanajuato | División de Ciencias  
Sociales y Humanidades

*ediciones  
del lirio*



# INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA MEJORA CONTINUA

*Una experiencia con el proyecto RECREA*

Luis Jesús Ibarra Manrique  
María Guadalupe Galván Martínez  
Víctor Guillermo Flores Rodríguez



Procesos Educativos  
Cuerpo Académico en Consolidación  
Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza–Aprendizaje en Educación Superior

—RECREA—

*Investigación de la práctica docente para la mejora continua  
Una experiencia con el proyecto RECREA*

Primera edición, 2019

D.R. del texto:

Los autores

D.R. de la presente edición:

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Campus Guanajuato

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

Lascuráin de Retana núm. 5, zona centro,

C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México.

Coordinación Editorial

División de Ciencias Sociales y Humanidades,

Campus Guanajuato

Lascuráin de Retana núm. 5, zona centro,

C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México.

ISBN Universidad de Guanajuato

De la versión electrónica: 978-607-441-705-0

ISBN Ediciones Del Lirio

De la versión electrónica: 978-607-8706-37-2

Este libro fue dictaminado siguiendo el procedimiento de evaluación de doble ciego. El aval para su publicación fue otorgado por el Comité Editorial del Departamento de Educación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato. Fue publicado con recursos de la Dirección de Apoyo a la Investigación y al Posgrado de la Universidad de Guanajuato, en el marco de la Con-vocatoria de Apoyo a Profesores 2019.

Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los textos de la publicación, incluyendo el alma-cenamamiento electrónico, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando siempre la fuente y otorgando los créditos autorales correspondientes.

Editado en México • *Edited in Mexico*

# CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	9
PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	15
FASE I. CARACTERIZACIÓN	
Presentación de la carrera	19
Ensayos elaborados con base en la observación, la experiencia y la memoria histórica del proceso de desarrollo del grupo en estudio	26
FASE II. PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE (DISEÑO DE INNOVACIÓN)	
Fundamentación teórica: innovación de la práctica docente. Ruta crítica y pensamiento complejo	43
Fundamentación metodológica: investigación-acción	58
Revisión de investigaciones relacionadas con la temática, objeto de estudio	65
Replanteamiento del objeto de investigación	74
FASE III. INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	
Primera sesión de innovación	81
Segunda sesión de innovación	93
Tercera sesión de innovación	103
CONCLUSIONES	117
REFERENCIAS	127
ANEXO 1	
Instrumento 1	135
Instrumento 2	136
ANEXO 2	
Registro número 1	139
Registro número 2	163
Registro número 3	179





## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación se logró gracias a la intervención de destacados académicos, egresados y estudiantes de diferentes instituciones educativas y programas de estudio; con el riesgo de omitir nombres, lo que será totalmente involuntario, agradecemos la valiosa participación de profesoras y profesores del cuerpo académico *Formación docente y prácticas* de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, cuyo responsable es el Mtro. Pedro Chagoyán García; así como al cuerpo académico *Procesos de Formación* de la Escuela Normal Oficial de Irapuato con la Mtra. Ma. del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa, responsable del mismo.

Por parte de la Universidad de Guanajuato, se reconoce y agradece la participación de las doctoras Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros, María de la Paloma Olivares Guerrero; del doctor Abel Rubén Hernández Ulloa, la maestra Maribel Lozano Reyes y la estudiante de Maestría en Desarrollo Docente Jessica Daniela Carbajo Gutiérrez, así como de las asistentes de investigación práctica de la Licenciatura en Educación Daniela Alberto Morales y Mariana Moreno Hernández. Un reconocimiento y agradecimiento especial a los estudiantes de la Licenciatura en Educación, grupo de las materias Técnicas de Investigación Social, semestre enero-junio 2018 y de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales I, semestre agosto-diciembre 2018, que hicieron posible, con su disposición y logros de aprendizaje, las propuestas y reflexiones ahora vertidas.

En la revisión final es de agradecer el trabajo detallado y propositivo de las doctoras Martha Vergara Fregoso, Josefina Madrigal Luna, María de la Paloma Olivares Guerrero y el doctor José Luis Martí-

nez Rosas, académicos de la Universidad de Guadalajara, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Universidad de Guanajuato y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, respectivamente, quienes con su amplia experiencia como investigadores educativos, integrantes del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) —las dos primeras reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)—, nos apoyaron con puntuales sugerencias que consideramos ayudaron a mejorar sustancialmente el texto que ahora queda en manos de lectores interesados en la temática, quienes seguramente tendrán mucho qué opinar y para lo que estamos en la total disposición para la mejora continua, tanto del trabajo ahora expuesto, como en lo particular del proceso de investigación que significa la permanente innovación educativa.

*Los autores*

## PRESENTACIÓN

El proyecto RECREA es una iniciativa de la Subsecretaría de Educación Superior, coordinada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y la Dirección General de Educación Superior Universitaria, apoyada técnicamente por siete Escuelas Normales y siete Universidades públicas estatales. Tiene como propósito promover una cultura de colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes.

El proyecto inicia con la formación e integración de comunidades de práctica de los académicos de Universidades Públicas Estatales y de las Escuelas Normales, quienes facilitarán el proceso en las Escuelas Normales.

Para el proceso de formación y trabajo en comunidades de práctica fue necesario crear un taller de conformación de la Comunidad de Práctica (Co-P),<sup>1</sup> cuya intención fue orientar a los participantes en los lineamientos para la innovación de la práctica, así como diseñar un curso para impartir en el periodo académico inmediato; aplicar el diseño del curso en un periodo académico y seguimiento de la innovación; generar un reporte de resultados de aprendizaje de los estudiantes y de la eficacia del diseño; documentar y presentar los resultados ante la comunidad de práctica al término del periodo y, finalmente, rediseñar el curso o elaborar uno nuevo para la aplicación en el siguiente periodo académico.

El proyecto incide de manera directa en la planeación de la enseñanza y, como consecuencia, en la promoción del aprendizaje. Se trata de una estrategia que busca orientar la atención del maestro en la reflexión continua sobre su práctica docente con la intención de, a partir del conocimiento de la situación y contexto de sus estudiantes, proponer nuevas acciones que respondan me-

---

<sup>1</sup> En el contexto del proyecto RECREA, es el término referenciado para el grupo de cuerpos académicos que en trabajo colaborativo buscan incidir en la mejora sustancial de la práctica docente.

por a las condiciones de aprendizaje que requieren. Acciones que lleven a los alumnos a motivarse y responsabilizarse de sus aprendizajes, como individuos y como grupo; que los lleven a vincular sus aprendizajes con la realidad, identificar su responsabilidad de responder a “conciencia”, con propuestas novedosas comprometidas con las situaciones y problemáticas de su entorno y, por último, que los lleven a hacerlo a partir de los últimos avances de los campos disciplinar y profesional.

Los ejes transversales para la transformación de la práctica docente, dentro de este ejercicio son tres y se identifican de la siguiente manera: enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales; incorporación de los últimos avances de la investigación en el proceso y contenido de la enseñanza-aprendizaje, y; uso de tecnologías de la información y comunicación.

Los cuerpos académicos participantes de universidades públicas estatales y académicos de Escuelas Normales compartieron buenas prácticas y diseñaron nuevos procesos para renovar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. La colaboración de los equipos mixtos de facilitadores de las diversas instituciones consistió en acompañar el proceso de formación de comunidades de práctica a través de una serie de pasos como los siguientes: planear e innovar de forma conjunta en la comunidad de práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje al inicio de un curso, el cual se impartirá durante un periodo académico; observar, evaluar, sistematizar y documentar la experiencia; compartir resultados con la comunidad de práctica; planear mejoras para el siguiente periodo, y como cierre, repartir la experiencia de implementar, dar seguimiento y compartir resultados en comunidad en un ciclo continuo.

## *Objetivos*

El objetivo general de este proyecto es formar comunidades y redes de académicos orientados a la innovación de las prácticas docentes, centradas en el aprendizaje de los estudiantes y en la construcción colectiva del conocimiento. Los objetivos particulares implican, de parte del académico que pertenece al proyecto RECREA: diseñar y planear las experiencias educativas con base en los lineamientos generales de un modelo educativo centrado en el aprendizaje y

el diseño instruccional para el aprendizaje complejo; establecer un plan de seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, que permita relacionar las innovaciones con los resultados de aprendizaje; documentar y analizar sus experiencias de innovación docente y sus resultados con base en los lineamientos de investigación-acción; y, finalmente, participar activa y colaborativamente en comunidades de docentes para la generación de propuestas y metodologías de enseñanza y de aprendizaje innovadoras.

Para innovar en la práctica de la docencia se trabaja a partir de tareas o proyectos que refieran a situaciones o problemáticas reales, con base en un diseño de la enseñanza-aprendizaje que enfatiza, primero, la necesidad de abordar situaciones reales en orden creciente de complejidad; la identificación de saberes e información requeridos para abordar la situación y lograr el desarrollo de la competencia, y; la importancia de incorporar modelos para la resolución de problemas y generar aprendizajes y autonomía en los estudiantes.

Dentro de la Fase I, que corresponde a la caracterización, se presentan algunos datos contextuales del grupo en observación y, enseguida, cuatro ensayos elaborados con base en la observación, la experiencia y la memoria histórica del proceso de desarrollo del grupo en estudio. Se cierra este apartado con las primeras preguntas de investigación derivadas de la temática detectada a partir de la carencia o limitación en el tratamiento de lo educativo.

El proyecto de RECREA trabaja con una metodología de ejes transversales para la transformación de la práctica docente, basándose en un enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo para abordar y resolver las situaciones de la realidad. Se utiliza una metodología de investigación-acción que consiste en llevar a cabo una observación sistemática y controladora de la experiencia, y el uso de las tecnologías de la información y comunicación; recomienda que los planteamientos técnicos, metodológicos y teóricos se vayan construyendo a través un proceso de reflexión y cambio en la práctica a partir del contexto en el que se está trabajando, al modular paulatinamente su quehacer en cuanto a interpretar y valorar los resultados obtenidos del diseño instruccional de la unidad de aprendizaje, así como de su aplicación.

La Fase II plantea la problematización, es decir, el diseño de la innovación, cuyo contenido conforma un ensayo analítico sobre los elementos constitutivos de la práctica en estudio; le sigue la fundamentación teórica y la fundamentación metodológica, donde se menciona el pensamiento complejo, el uso

crítico de las TIC, la innovación de la práctica docente y la ruta crítica en la primera, así como una investigación de la acción en la segunda. Continúa con un estado del conocimiento de la innovación de la práctica docente; objetivos de esta innovación; competencia de salida; planteamiento de las preguntas de investigación en preguntas de innovación; los últimos tres apartados se dedican a la justificación, el impacto y efecto y; por último, el diseño de una sesión de innovación con base en la ubicación de los estudiantes en uno de los niveles o estratos de la ruta crítica, articulado con la pregunta de dicha innovación.

El Nodo<sup>2</sup> Guanajuato está integrado por profesores de tres cuerpos académicos de instituciones de educación superior (Universidad de Guanajuato, Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato y la Escuela Normal Oficial de Irapuato); dichos cuerpos trabajan en la renovación de su práctica educativa, con el diseño de cursos innovadores y materiales educativos que se basan en los tres ejes transversales con los que trabaja el proyecto RECREA.

El cuerpo académico *Procesos Educativos* del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato trabajó en la propuesta de innovación de forma esquemática; partiendo de la contextualización de la intervención-innovación realizó un plan de esta para en consecuencia, de forma sistemática y permanente, llevar a cabo la mejora continua en el marco de la investigación-acción.

Finalizamos con la Fase III, que es propiamente la de innovación. Integra tres ensayos de reflexión, correspondientes a las tres sesiones de innovación; cada ensayo contiene los diseños de cada programa, así como registros y notas de campo.

---

<sup>2</sup> Con Nodo nos estaremos refiriendo al grupo de cuerpos académicos de Escuelas Normales y Universidades que, a partir de la propuesta de la SEP, trabajamos en la referida CoP.

## INTRODUCCIÓN

El espacio de análisis sobre la educación es un fenómeno de significados múltiples y arbitrarios, cuyas implicaciones sociales rebasan las prácticas docentes e institucionales; penetra hasta lo más íntimo del fenómeno de la amplia práctica educativa y abarca diversas perspectivas de las ciencias socioculturales y políticas.

La temática desde la cual se analiza el campo educativo es muy sensible, porque no todos tienen acceso a él, y entre quienes lo tienen, no todos aprenden con el mismo entusiasmo con el que lo hacen fuera de las aulas. Muchos van a la escuela sin motivación, “se aburren”, o presentan una fuerte resistencia para asistir, pues los humillan o comparan.

Por otro lado, la impactante imposición de la economía global, afirma Nussbaum (2010), de una u otra forma ha inclinado la balanza de los sistemas educativos por un tipo de educación para la ganancia económica, en lugar de hacer igual énfasis en la formación para la creatividad, la sensibilidad, la imaginación y la formación de una ciudadanía responsable; sin la cual, dicho sea de paso, los sistemas políticos, económicos y sociales se encuentran en grave riesgo.

La educación nos debe preparar no sólo para ser ciudadanos disciplinados, sino también para desempeñarnos con gusto en el trabajo y para darle sentido a nuestra vida. Actualmente, hay formas de educación pensadas solo como medios para conseguir solidez económica. En este sentido, desde aquí vislumbramos como alternativa una educación integral y de mayor calidad.

Como profesores en el área de la Educación de la Universidad de Guanajuato, con la materia de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II, externaremos en el presente documento algunas preocupaciones que no solamente constituyen retos a futuro, sino tareas pendientes que se deben ubicar en la agenda política y educativa. Como sabemos, existen megatendencias operativas, cuantificables y performativas, que se encuentran insertas para bien o para

mal en los modelos educativos actuales y, mientras existe una relativa consolidación mundial en aspectos políticos, militares y económicos, vivimos todavía una fuerte lucha de poder para posicionar la hegemonía en lo cultural, sobre todo en la Educación Superior. Por supuesto, en esta última dimensión se implanta poco a poco la supremacía de los grupos económica y políticamente poderosos, beneficiando los intereses de unos cuantos favorecidos y perjudicando, en general, los contenidos educativos de los planes de estudio donde se privilegian algunas áreas del conocimiento que desafortunadamente no siempre permiten la formación plena del pensamiento complejo y de la conciencia democrática.

De ahí la necesidad de reformar el pensamiento, nuestra capacidad para organizar el saber. Afirma Morin (2000), los grandes desafíos de la enseñanza contemporánea son: originar mentes bien ordenadas antes que bien llenas, afrontar la incertidumbre y enseñar la riqueza y la fragilidad de la condición humana.

Estamos al tanto de que en el contexto actual no es insuficiente con saber mucho de alguna área, se requiere conocer sobre varios campos, de aquí la importancia del pensamiento complejo, la transdisciplinariedad y sobre todo la flexibilidad, que son ejes teóricos imprescindibles para todo el que pretenda llevar a cabo un proyecto de innovación en el campo educativo.

Se requiere de una evolución de consciencia y de pensamiento, por esa razón, a lo largo del desarrollo del presente proyecto nos hemos preguntado por la importancia de la educación superior en la labor de enseñar a pensar y a formar ciudadanos, así como también nos hemos planteado los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo progresa y se profundiza el conocimiento?, ¿cómo se complejiza la red de comprensión del mundo social de nuestros estudiantes?, ¿a qué tipo de país queremos sumar nuestra tarea? y, ¿cómo concebimos los temas de equidad, de justicia y de reflexión crítica, entre otros?

Para el proyecto RECREA este documento representa el cierre de la primera etapa de investigación desarrollada durante el año 2018, cuyo objetivo fue incentivar la cultura del aprendizaje entre cuerpos académicos de diversas instituciones, mismas que desarrollan competencias para la innovación en Educación Superior. Se ha privilegiado una estrategia centrada en la conformación de la Comunidad de Práctica (CoP) entre los cuerpos académicos del Nodo Guanajuato, que han permitido dar cuenta de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes con el apoyo de las tecnologías de la información.



Las prácticas innovadoras se han realizado a través de la investigación-acción y con una fundamentación teórica basada en los estudios del pensamiento complejo, el uso crítico de las TIC y las teorías de la innovación.

Se recurrió a un enfoque metodológico cualitativo que plantea descubrir y redescubrir, por lo cual es susceptible de nutrir cada vez nuevos interrogantes. Este enfoque no está en contra del uso de los números mientras estos posean un significado, porque la realidad simplemente *es* y debemos acercarnos con las herramientas necesarias y de manera dinámica. De manera concreta, el enfoque metodológico fue la investigación-acción, la cual tiene el propósito de intervenir la práctica educativa para mejorarla o modificarla hacia la innovación. El autor continúa afirmando que es un proceso cíclico de peldaños en espiral, y cada uno de los cuales se compone de: planificación-acción-observación-reflexión (espiral dialéctica), implicando flexibilidad y adaptabilidad.

Por otro lado, hay algunos estudios sobre educación que hacen énfasis en la práctica del docente. Jackson (2010) hace un recorrido por la complejidad de la institución educativa a través de sistematizar las observaciones de la vida cotidiana escolar. Bazdresh (2000) se pregunta: ¿cuántas clases, tipos, formas y modos de hechos educativos existen?, y sin embargo la práctica docente también es concebida bajo esquemas alienados. Carrizales (1998) indica que, si no se desmitifica la práctica sobre una base de reflexión que mueva la estructura interpretativa de la experiencia, probablemente se introduzcan cambios a nivel de transformación de conceptos, pero no aquellos que puedan lograr un cambio en la lógica de la experiencia y el comportamiento docente, lo cual sería muy lamentable.

El presente documento consta de tres fases: la primera es la caracterización de la práctica docente; la segunda es la problematización, conformada básicamente por el análisis de los elementos constitutivos, la fundamentación teórico-metodológica y la construcción de una ruta crítica<sup>3</sup> de la innovación. Finalmente, la tercera fase organiza el proceso de innovación, que implica analizar lo que se hizo, lo que se logró, los alcances, pero también las limitantes a las que nos enfrentamos, y lo que sigue en el futuro para este proyecto. La tercera y última fase cierra con una construcción de preguntas, porque desde este posicionamiento consideramos que absolutamente todo se encuentra sujeto a cambios.

---

<sup>3</sup> Un avance parcial del trabajo de investigación se presentó en un evento académico en Ecuador y fue publicado en la Revista *Conference Proceedings* (Galván, Ibarra y Flores, 2019, pp. 65-76).



# FASE I

## CARACTERIZACIÓN

### PRESENTACIÓN DE LA CARRERA

La primera fase corresponde a la caracterización de la práctica docente, por lo tanto, en ella se incluye el análisis de la licenciatura y la materia donde se inició el proceso de innovación, así como la descripción de la práctica desarrollada y el análisis de sus elementos constitutivos.

La Licenciatura en Educación se ofrece en el Campus Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guanajuato, institución estatal autónoma. Al momento solo se oferta en la Ciudad de Guanajuato, capital del Estado del mismo nombre.

Los dictámenes de nuevo ingreso incluyen alrededor de aproximadamente cuarenta nuevos estudiantes cada año. Se busca que tengan el siguiente perfil:

- Conocimientos y cultura general, de acuerdo con el perfil de egreso de la educación preparatoria.
- Habilidades académicas básicas como: manejo de la lengua escrita, capacidad de análisis, síntesis y razonamiento.
- Vocación para el desempeño en el campo educativo.
- Vocación de servicio y de apoyo a los demás.
- Empatía con las personas que requieren de su apoyo.
- Actitudes de responsabilidad, compromiso y de servicio a los otros.

La licenciatura se cursa regularmente en ocho inscripciones, con un sistema de créditos que implica la posibilidad de hacerlo en un máximo de dieciséis y en un

mínimo de cuatro. Cuenta con un área básica en las cuatro primeras inscripciones, y a partir de la quinta, en un periodo de profundización se puede optar por áreas temáticas como “Diseño Curricular y Educación no Convencional”, “Desarrollo Comunitario”, “Gestión y Política Educativa”, y “Orientación Educativa”. Además, cada inscripción cuenta con un periodo de dos semanas para realizar estancias profesionales con el objetivo de vincular en la práctica laboral al estudiante, que junto con un tutor académico, planea, gestiona el acceso y al final realiza su actividad.

Existen otros espacios formativos que, incluyendo el beneficio social, también son vínculos importantes con la realidad laboral. A partir de la sexta inscripción los estudiantes cursan una asignatura llamada “Prácticas Profesionales”, con un día a la semana en alguna institución elegida por ellos. Asimismo, tienen la obligación formal de realizar el Servicio Social Universitario desde la primera hasta la última inscripción, desarrollado por objetivos, sin importar el número de horas. Al final, realizan su Servicio Social Profesional, el cual tiene una duración mínima de 480 horas en 6 meses de actividades previamente planeadas y supervisadas por sus tutores.

Otro punto importante a referir es la obtención del título de grado, que puede obtenerse por cinco vías: excelencia académica, examen general de egreso, prácticas profesionales, tesis e informe de investigación.

La formación para la investigación relacionada con el presente proyecto de innovación, y que se desarrolla desde la primera hasta la última inscripción con una materia semestral, busca emprender sus competencias para realizar actividades de investigación que se vinculen a la elaboración de tesis e informes de investigación en proyectos a cargo de un profesor-investigador. En términos generales, se pretende que el egresado desarrolle competencias relacionadas con algunos elementos del objetivo curricular:

- Ser profesionales reflexivos.
- Investigar y utilizar de manera creativa el conocimiento.
- Comprender las distintas dimensiones del proceso educativo.
- Aplicar el conocimiento en la resolución de problemas.
- Tener la capacidad para diseñar y gestionar nuevas alternativas en educación.
- Desarrollar las potencialidades individuales para una sociedad más justa y equitativa.

## LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ♦ Malla curricular. Fase básica (1ª a 4ª inscripción)

ÁREAS FORMATIVAS INSCRIPCIÓN	FILOSÓFICO HISTÓRICA	SOCIO- CULTURAL	PSICO- PEDAGÓGICO	INTEGRACIÓN EDUCATIVA	HABILIDADES BÁSICAS	COMPUTACIÓN	METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN	TUTORÍA ACADÉMICA	CRÉDITOS MÍNIMOS POR INSCRIPCIÓN (SIN MATERIAS OPTATIVAS)
<b>1</b>	Fundamentos Filosófico-Epis- temológicos del Pensamiento Social (MC)	Cultura y Sociedad		<b>Introducción a las Ciencias Sociales (MC)</b>	Expresión Oral y Escrita (MC)	Aplicaciones de la Computadora en la Educación I		Integración Universitaria	40
	8	8		8	6	6		4	
<b>2</b>	Análisis Social de México (MC)	Modelos socio-antro- pológico de la Educación	Proceso Educativo en el Desarrollo Humano	Ciencias de la Educación I		Aplicaciones de la Computadora en la Educación I	<b>Metodología de la Investi- gación en Cien- cias Sociales I (MC)</b>	Integración Personal	40
	8	8	8	8		6	6	4	
<b>3</b>	Historia comparada de la Educación	Modelos Político-Eco- nómicos de la Educación		Ciencias de la Educación II		Estadística I	<b>Metodología de la Investi- gación en Cien- cias Sociales II (MC)</b>		36
	8	8		8		6	6		
<b>4</b>		Sistema Educativo Nacional	Teoría de la Comunicación Educativa	Ciencias de la Educación III		Estadística II	<b>Técnicas de la Investigación Social</b>		36
	24	8	8	8	6	6	6		
TOTALES ÁREA BÁSICA		32	16	32	6	24	18	8	160
							56		
			104						

Fuente: Universidad de Guanajuato, 2007.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ♦ Malla curricular. Fase de profundización (5ª a 8ª inscripción)

EJE TEÓRICO CONTEXTUAL (Materias Selectivas por área temática, dentro de cada inscripción)							CRÉDITOS MÍNIMOS POR INSCRIPCIÓN (SIN MATERIAS OPTATIVAS)	(*) MATERIAS OPTATIVAS
INSCRIPCIÓN SUGERIDA	EJE METODOLÓGICO (MATERIAS OBLIGATORIAS)	DISEÑO CURRICULAR Y EDUCACIÓN NO CONVENCIONAL	DESARROLLO COMUNITARIO	GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA			
<b>5</b>	<b>Seminario de Investigación I</b>						<b>24</b>	
	6							
	Ética	Teoría Curricular	Teoría del Desarrollo Comunitario	Administración Educativa	Orientación Educativa en el Contexto Institucional			
	6							
	Habilidades de Comunicación y trabajo en Equipo							
	6	6	6	6	6			
<b>6</b>	<b>Seminario de Investigación II</b>	Tecnología Educativa	Instituciones para el Desarrollo Comunitario	Gestión y Política Educativa	Génesis y Desarrollo de la Orientación Educativa		<b>30</b>	
	6	6	6	6	6			
		Administración y Legislación Educativa	Educación y Desarrollo Comunitario	Liderazgo y Toma de Decisiones en Educación	Influencias Socioculturales en el Desarrollo de la Identidad			
		6	6	6	6			
	Prácticas Profesionales I	Educación Formal y no Formal	Migración y Desarrollo Comunitario	Dirección de Personal y Administración de Recursos Materiales y Financieros	Proceso de Orientación Educativa			
	6	6	6	6	6			

MATERIAS SUBSECUENTES

**Seminario de Investigación I**  
5ª inscripción

**Seminario de Investigación II**  
6ª inscripción

EJE TEÓRICO CONTEXTUAL (Materias Selectivas por área temática, dentro de cada inscripción)							CRÉDITOS MÍNIMOS POR INSCRIPCIÓN (SIN MATERIAS OPTATIVAS)
INSCRIPCIÓN SUGERIDA	EJE METODOLÓGICO (MATERIAS OBLIGATORIAS)	DISEÑO CURRICULAR Y EDUCACIÓN NO CONVENCIONAL	DESARROLLO COMUNITARIO	GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	(*) MATERIAS OPTATIVAS	
<b>7</b>	<b>Seminario de Titulación I</b>	Evaluación Curricular	Psicología comunitaria	Legislación Educativa	Enfoques Psicológicos en la Orientación Educativa		<b>36</b>
		6	6	6	6		
		Comportamiento Organizacional en Instituciones Educativas	Modelos de Intervención Comunitaria	Comportamiento Organizacional en Instituciones Educativas	Modelos para el Desarrollo de la Autonomía		
	12	6	6	6			
	<b>Prácticas Profesionales II</b>	Educación Abierta y a Distancia	Asesoría e Intervención Comunitaria	Técnicas de Negociación en Educación	Programas Preventivos y Técnicas de Intervención		
		6	6	6	6		
Nuevas Perspectivas en Diseño Curricular		Medio Ambiente y Salud	Fundamentos de Diseño y Cambio Organizacional en Educación	Enfoques Socio-Económicos en la Orientación Educativa			
<b>8</b>	<b>Seminario de Titulación II</b>	6	6	6	6		<b>34</b>
		Innovación Educativa	Psicología Social del Mexicano	Planeación y Evaluación Institucional	Nuevas Perspectivas en Orientación Educativa		
		6	6	6	6		
	<b>Prácticas Profesionales III</b>	Taller de Diseño Curricular	Taller de Programas de Desarrollo Comunitario	Taller de Gestión y Política Educativa	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas en Orientación Educativa		
		6	6	6	6		

MATERIAS SUBSECUENTES

**Seminario de Titulación I**  
7ª inscripción

**Seminario de Titulación II**  
8ª inscripción

(\*) El estudiante deberá cursar a lo largo de la carrera cinco materias optativas, en la inscripción que considere conveniente. NOTA: de las tres materias selectivas de la VIII inscripción, se sugiere que una de ellas sea taller.

Fuente: Universidad de Guanajuato, 2007.

De manera específica el objetivo curricular es:

Formar profesionales reflexivos, capaces de investigar y utilizar de manera creativa el conocimiento sobre las distintas dimensiones del proceso educativo, aplicándolo en la resolución de problemas y el diseño y gestión de nuevas alternativas en educación, tendientes tanto al desarrollo de las potencialidades individuales como de una sociedad más justa y equitativa. (Universidad de Guanajuato, 2007, p. 53)

### *Asignatura Técnicas de Investigación Social*

El objeto inicial de innovación es la asignatura Técnicas de Investigación social, que tiene los siguientes objetivos:

1. Identificar las técnicas y los instrumentos de investigación utilizados en el enfoque nomotético-explicativo.
2. Elaborar instrumentos de investigación acordes con el enfoque nomotético-explicativo.
3. Aplicar y evaluar los resultados de la práctica de las técnicas e instrumentos de investigación a un caso particular.

En esta asignatura se identifican algunas competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes de la Universidad de Guanajuato, referidas en su Modelo Educativo (2006, p. 17):

- Planifica su proyecto educativo y de vida bajo los principios de libertad, respeto, responsabilidad social y justicia para contribuir como agente de cambio al desarrollo de su entorno.
- Se comunica de manera oral, escrita y digital en español y en una lengua extranjera para ampliar sus redes académicas, sociales y profesionales, lo cual le permite adquirir una inserción regional con perspectiva internacional.
- Maneja en forma responsable y ética las tecnologías de la información en sus procesos académicos y profesionales.



- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica, respetuosa y reflexiva.
- Reconoce las habilidades y fortalezas de las personas y, en un ambiente de confianza, propicia la colaboración necesaria para lograr el cumplimiento de metas o proyectos.
- Es un líder innovador y competitivo en la disciplina o campo de su elección, que aprende continuamente sobre sí mismo y sobre nuevos conceptos, procesos y metodologías que le permiten aportar soluciones y tomar decisiones con integridad moral, compromiso social y enfoque de sustentabilidad.

En particular, la asignatura incide en las siguientes competencias específicas referidas en la Propuesta curricular del programa educativo (p. 50):

- Capacidad para interactuar con diferentes actores en el ámbito educativo.
- Desarrolla un pensamiento lógico, crítico y creativo.
- Análisis de situaciones para solucionar conflictos institucionales en el campo educativo.
- Diseñar y desplegar estrategias didácticas y pedagógicas, en el nivel educativo medio superior y superior.
- Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.

Todo ello a partir de los siguientes contenidos: Vinculación teoría-metodología-técnicas, Técnicas de investigación, Técnicas de investigación documental, Observación ordinaria, Entrevista estructurada o dirigida, Encuesta, Técnicas estadísticas, Análisis e interpretación de resultados y Exposición de los resultados.

## ENSAYOS ELABORADOS CON BASE EN LA OBSERVACIÓN, LA EXPERIENCIA Y LA MEMORIA HISTÓRICA DEL PROCESO DE DESARROLLO DEL GRUPO EN ESTUDIO

### *Ensayo 1. ¿Qué le acontece o “le lastima” a la práctica docente?*

Si en este ejercicio se trata de aventurar una suerte de diagnóstico de la educación actual, del que —a manera de pregunta— surja una tela sobre la cual bordar, la pregunta más que pertinente sería “¿qué es lo que nos duele?”, como lo haría cualquier médico al auscultar a su paciente. Tal parece que nos topamos con la educación como un extraño enfermo; una nueva hidra de siete cabezas que, en la sintomatología, coincide en un vórtice: la díada enseñanza-aprendizaje que hoy parece el alarmante centro del remolino. Dado que, en nuestro discurso educativo insistente, casi obsesivamente, se recurre a la frase “centralidad en el estudiante”, me ubico allí.

Que las viejas generaciones vean a las nuevas como desprovistas de los valores en que se cimentaban, no es nuevo; antes de Séneca lo había dicho Sócrates. Para los viejos sabios, sus jóvenes resultaban punto menos que incomprensibles, en tanto que rebeldes. Hoy entendemos que esto, de suyo, es una espléndida cualidad propia de la juventud, cuna del espíritu crítico.

Lamentablemente, hoy no es así. La denuncia de Noam Chomsky alerta contra los sistemas educativos “democráticos” —instaurados desde el proyecto Tuning y el Plan de Bolonia—, los cuales están cada vez más provistos de mayor control político y adoctrinamiento mercantilista que, a mi modo de ver, inciden fractal y factorialmente en una rebeldía diametralmente opuesta: “light”, diría Rojas. Insustancial, desprovista de lo que debería ser una fuerza altamente constructiva, que se ha transformado en una especie de casi total indiferencia, apatía, de narcicismo egocentrista del que nada sale; pero tampoco nada entra, como no sean las novedades de las redes sociales, que dejarán de serlo mañana para deslumbrarlos con otra “novedad”. Parece que desdeñamos los valores clásicos y sin haber entendido los de la modernidad, aspiramos a los de la postmodernidad. Vivimos en la era del vacío, dice Lipovetsky.

Séneca estaría de acuerdo en que, desde la llamada generación *millennial* posterior a la caída del muro y al despliegue furibundo del neoliberalismo, hasta la actual generación Z, los nuevos jóvenes, en proporción directa, a mayor mate-

rialización, menor espíritu; y a mayor automatización, menor humanización. En relación con sus semejantes, la juventud se erige grosera, altanera, hasta arrogante. Los conceptos de cortesía, delicadeza o respeto, son tildados de obsoletos; los términos “por favor” y “gracias” pasaron a la historia de los viejos. La preocupación por el otro, un tema en peligro de extinción. Pareciera que ya todo lo humano les es ajeno.

En esta era se invierten las ecuaciones, de la producción en función de la persona, a la persona en función de la producción. En el ámbito escolar, el concepto de disciplina es tachado de autoritarismo; y del “profesor-jefe”, pasamos al “alumno-jefe”. El concepto de “formación” les resulta tan ajeno como cercano el de “información”, y se atiborran de datos que son incapaces de sintetizar o de asimilar. Hijos de la apatía y de un sistema educativo perverso, del que la permisividad de los adultos nos hace indiscutiblemente responsables, lo que es claro es que se han quedado habituados a obtener un resultado óptimo con el mínimo esfuerzo; otro término que les produce alergia.

Así, los jóvenes hoy parecen discurrir en una especie de lasitud inquebrantable sobre la que, más que fluir, flotan en la superficie de la cotidianidad sin vislumbrar molinos internos a quienes dominar, ni gigantes opresivos a quienes vencer. Como en el mar muerto de los sueños, ya nada les asombra. Como no sea su obsesión por el celular, ya nada les preocupa, ya nada les duele.

¿A quién culpamos de este espíritu laxo y apego tecnocrático?, ¿al fracaso rotundo de la razón instrumental?, ¿o a sus consecuencias históricas, la negación de la razón y la entronización del impulso sensible como único baluarte?, ¿o al advenimiento del capitalismo a ultranza que ha convertido a la persona en un ser productor-consumidor, y a la educación en *ancilla empresae*, basada en el criterio del *kalos* griego, para el que solo es redituable lo mercantilmente apto y útil?, ¿a nuestra ciega permisividad que no ha sabido defender lo que de valioso hay en los sistemas educativos predecesores? ¿Contra qué luchamos quienes nos decimos educadores, y cómo detenemos el arrastre de esta hidra de siete cabezas?

*Paloma Olivares*

## *Ensayo 2. Propósito del curso y diversas posibilidades didácticas para su desarrollo*

El propósito del curso se encuentra enunciado en el título “Técnicas de investigación social”. Si bien se puede asumir una perspectiva didáctica en la que se dedique un tiempo especializado a la revisión de diversas técnicas de investigación, también se puede solicitar a las y los estudiantes que evalúen cuáles de esas técnicas pueden ser más útiles para sus propios proyectos de investigación. De igual manera es posible abordar el tema desde un enfoque diferente y presentar uno o algunos proyectos específicos de investigación, con los cuales proponer que se realice una réplica de los mismos, para que, en consecuencia, se puedan experimentar de manera directa las técnicas para el desarrollo de ese proyecto en particular.

Aunque es importante reconocer la relevancia de estudiar diferentes técnicas y buscar las más apropiadas para el proyecto de interés específico de las y los estudiantes, considero que es necesario ofrecerles la posibilidad de realizar un ejercicio particular de investigación, que les permita tener una experiencia directa, en la que diversas habilidades sean integradas para poder llevar a cabo la investigación. Debemos asumir una postura crítica con respecto a qué privilegiamos como tema de aprendizaje significativo, si debemos atender de modo prioritario la necesidad de aprender un arsenal de estrategias o técnicas de investigación que pueden ser diferenciadas y aplicadas acorde a la necesidad específica del objeto de estudio, o bien, si existen habilidades más generales que pueden ser desarrolladas y posteriormente adecuadas a las situaciones específicas. Este problema nos lleva a la importancia de asumir una postura epistemológica respecto a qué enfoque tenemos sobre la construcción del conocimiento y los procesos de acceso al mismo.

### *Una postura epistemológica para desarrollar habilidades generales de indagación y argumentación*

Inicialmente, debemos hacernos algunas preguntas como: ¿cuáles habilidades de investigación son específicas en las ciencias sociales? ¿cuáles técnicas específicas pueden ser las apropiadas para abordar el conocimiento de los fenómenos

sociales?, ¿es necesario distinguir de manera radical entre las metodologías de investigación de las diferentes disciplinas científicas a partir del campo al que se dedican?, ¿el conocimiento debe entonces diferenciarse por sus objetos de estudio, o dominios materiales?, ¿existen modelos epistemológicos/psicológicos alternativos en los que sea el sujeto, y sus capacidades cognitivas, las que son más relevantes en el proceso de construcción del conocimiento?

Desde una perspectiva constructivista, el problema del acceso al conocimiento deja de lado las posturas empiricistas e innatistas. La postura empiricista diría que el conocimiento se encuentra, de algún modo, en los objetos exteriores al sujeto y está listo para ser “descubierto”. Por otra parte, las posturas innatistas lo que dirían es que el conocimiento se encuentra ya, de algún modo, dentro del sujeto y simplemente deben activarse los procesos inferenciales necesarios para deducir la verdad dentro de nosotros. En contrapartida, la propuesta constructivista indica que sea a través de un proceso de diversos encuentros, entre el sujeto y el objeto, donde progresivamente los esquemas del sujeto se ajusten para asimilar paulatinamente al objeto.

En el terreno científico, los esquemas se pueden asumir como las teorías o espacios conceptuales (dominios conceptuales), que van configurando a los dominios materiales, es decir, los objetos de estudio que se construyen desde las categorías que los definen. Este proceso dialéctico implica un ejercicio de asimilación-acomodación, que en cierto sentido es una progresiva definición recíproca entre sujeto y el objeto. Solamente mediante un ejercicio de coordinación más complejo de esquemas de asimilación y de los objetos a los que se aplica, los conceptos irán dando sentido a los objetos dentro de un sistema de conocimiento.

Es, desde esta perspectiva, posible entender que hay habilidades de indagación que pueden ser desarrolladas a partir de una didáctica que permita el encuentro significativo entre el sujeto y el objeto de estudio. En particular, se pueden poner en acción diversos tipos de coordinaciones que habrán de permitir a las y los estudiantes ejercitar sus habilidades de indagación y argumentación. Es aquí donde se presenta como fundamental tener materiales (objetos de estudio) específicos, que permitan el encuentro entre el aprendizaje y la enseñanza. El trabajo de transformación que es posible realizar sobre esos materiales es un ejercicio significativo para la enseñanza-aprendizaje.

## *Los materiales para el encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje*

Utilizar una investigación de un caso específico para ser replicada probablemente en un nuevo contexto, permite poner a las y los estudiantes ante una situación en la que deben comenzar a cuestionarse sobre los alcances posibles de la investigación original y de la que ahora ellos llevarán a cabo. La primera habilidad fundamental, en el desarrollo de las estrategias de indagación, es sin duda la capacidad de cuestionar, y particularmente, de construir preguntas que puedan ser respondidas a partir del uso de métodos y técnicas científicas. En este sentido, el estudio de un caso específico de investigación permite ubicar los alcances y los límites de las preguntas que originalmente se habían planteado.

La nueva situación permite reconsiderar las preguntas previas, y hace necesaria la construcción de nuevas que habrán de poner en contexto el estudio original. El conocimiento del investigador es importante para ayudar a explorar las preguntas iniciales con relación en un nuevo contexto en el que se busca replicar el estudio. Esta exploración implicará, desde luego, buscar directamente más literatura relevante, con lo cual incrementar los conocimientos temáticos y la capacidad de comprender mejor las razones subyacentes de las preguntas originales y la pertinencia de repetir las o buscar nuevas para responder a las características del presente contexto.

El siguiente paso será estudiar si el diseño de la investigación inicial puede ser pertinente en el contexto de la nueva situación, y en qué sentido se puede llevar a cabo el proceso de investigación científica. Es en esta parte cuando es posible realizar profundamente la discusión acerca de las técnicas y métodos más indicados para encuadrar cabalmente el problema, y diseñar el estudio que permita encontrar la mejor manera de responder las preguntas de investigación. Esta etapa de diseño del estudio implica que a través de la participación activa de las y los estudiantes, se puedan definir los espacios de registro de observaciones o de recolección de los datos que deberán proveer la evidencia apropiada para responder a las preguntas de investigación.

La siguiente etapa será el desarrollo del estudio de manera directa en el trabajo de campo, es en donde las y los estudiantes podrán experimentar las dificultades que conlleva la recolección de datos necesarios y las posibilidades de su coordinación a partir de los referentes teóricos (conceptuales).

Se puede discutir entonces sobre los observables empíricos que se obtienen a través de diferentes tipos de registros, y la manera en que dichos observables son interpretados desde el sistema conceptual de referencia; es cuando debe buscarse la armonía entre el dominio material y el dominio conceptual. Esta parte del trabajo de investigación es central, porque permite la exploración de diferentes técnicas y métodos para buscar la mejor respuesta a las incógnitas. En este momento de la réplica se pueden atender las evidencias que el estudio permite conocer por su coordinación conceptual. También es posible romper prejuicios de teorías que no son respaldadas por las pruebas; asimismo, las evidencias permiten la confirmación de teorías, en tanto responden a las preguntas originales o las que se han formulado en el nuevo estudio, a partir de las particularidades del contexto.

Finalmente, se deben integrar las diferentes etapas de la investigación realizada en un reporte que se encuentre debidamente estructurado y en el que se presente cada parte de manera articulada y coherente. Una argumentación sólidamente desarrollada requiere del manejo adecuado de habilidades lógicas en las que se haga patente el rigor inferencial. Esto permite promover un ejercicio de escritura académica que es fundamental en la formación de profesionales del mundo contemporáneo.

### *Conclusión*

El enfoque didáctico de “aprender haciendo” (*hands on, minds on*), ha sido muy importante para el desarrollo temprano infantil, así como en niños y adolescentes. La propuesta que se presenta en estas líneas apunta también a la búsqueda de ese tipo de espacios didácticos, aun a nivel de licenciatura, para que las y los estudiantes puedan “encontrarse” junto con las y los docentes frente a un “objeto de estudio”, en este caso un proyecto de investigación ya realizado, pero que puede ser replicado en el contexto donde se imparte el curso. Lo esencial es que de manera conjunta se puedan revisar los pasos básicos del proceso de indagación: 1) preguntas del estudio original y creación de nuevas preguntas para ser respondidas a partir de un estudio empírico o documental; 2) búsqueda de mayor información relevante al estudio; 3) diseño del proyecto para la recolección de datos; 4) trabajo de campo para la recolección de datos; 5) análisis y discusión de los resultados (evidencia) con relación al conocimiento ya aceptado.

Aunado a estas habilidades de indagación, el ejercicio de la escritura académica del reporte de investigación permite completar la perspectiva de una formación integral para que se catalicen también las habilidades argumentativas.

*Abel Rubén Hernández*

### *Ensayo 3. Cotidianidades y posibles consideraciones en la práctica docente*

El presente ensayo sobre mi práctica docente busca ser, en un primer momento, una descripción de las acciones cotidianas, centrándose en el uso del tiempo, los materiales utilizados y las estrategias docentes. Paralelamente, aunque después se hace énfasis en ello, se aborda la problemática relacionada con cada uno de estos elementos y, aunque se menciona poco, también se vincula con las relaciones intergrupales para lograr los aprendizajes esperados. Concluyo con algunas preguntas que pretenden ser el inicio del planteamiento de ajustes necesarios para mejorar la clase y en general mis acciones docentes.

La sesión de clase se realiza los martes y jueves de 8:00 a.m. a 10:00 a.m., con tres estudiantes, dos hombres y una mujer. Normalmente uno de los hombres (H1) llega temprano e inclusive antes de la hora, el otro (H2) llega tarde y falta continuamente. Sus argumentos son “quedarse dormido”, “no alcanzar el camión” o vivir lejos. La mujer (M) regularmente llega de diez a quince minutos después de la hora, con faltas ocasionales, y sus argumentos son los conflictos personales-familiares. Les entrego la lista para su registro con nombre y firma, y aun así, cuando les hago notar inasistencias y retardos, han llegado a decir (H2 y M) que no tienen “tantas faltas”, que seguramente se les olvidó firmar. Derivado de ello, he buscado ser lo más sistemático posible y continuamente evidenciar esta situación. Inclusive he hablado con ellos de manera personal y les he ofrecido apoyo dentro de lo que esté en mis manos, por ejemplo: esperarlos en algún lugar estratégico a las 7:30 a.m., dado que paso por el centro para llegar a clase; pero en la semana diez de dieciséis realmente he logrado poco.

En las sesiones el tiempo transcurre generalmente rápido, y salimos a las 10:00 a.m. en punto, o poco antes. Sin embargo, cuando no hacen lectura previa, u “olvidan” las actividades acordadas, o hasta el material a utilizar, se hace



lenta la clase y recurrimos a cambios de actividades como ir todos juntos o alguno de ellos a la biblioteca a terminar las actividades y enviarlas antes de que concluya la clase, o recuperar el material acordado y realizar las actividades de tarea en el mismo salón.

En consideración al objetivo central de la materia: la elaboración de un proyecto de investigación con un tema educativo de su propio interés —con las lecturas necesarias para ello—, la sesión se desarrolla con pase de lista, revisión de temas centrales de la clase anterior —como conexión con la presente—, revisión de puntos acordados, y cierra con las conclusiones y el punto de vista de todos, de manera que al final se pueda pasar a los acuerdos y tareas para la próxima sesión.

La recuperación de temas centrales y puntos acordados se realiza mediante un diario de campo, elaborado de manera rotativa por cada uno de los tres estudiantes, en una libreta *ex profeso* para ello y que se utiliza durante la clase, pero que se llevan para complementar lo necesario. Con las referidas faltas y retardos esto no ha sido sencillo, pues, continuamente no se cuenta con ella; para resolverlo se toma el registro en “hoja suelta” y después se incorpora, o inclusive se cambia el orden de turno para su elaboración.

Posterior a la lectura del diario de campo, los comentarios y los complementos que entre todos consideraron convenientes, pasamos al tema de la sesión, que por lo regular consiste en la recuperación de la lectura acordada, ya sea en acuerdo general o individual cuando tiene que ver con un tema de interés en alguno o cada uno de ellos. Continuamos con la revisión grupal del escrito elaborado (esto sobre todo en lo referente a la construcción paralela de su proyecto de investigación). En este momento por lo general aprovecho para hacer relaciones con algún texto, investigación, tesis o inclusive líneas de investigación de profesores del DEUG o de otras entidades que puedan ser de apoyo, con las recomendaciones generales o específicas, según corresponda, de su lectura o consulta.

En ocasiones también ellos participan por iniciativa propia o a partir de mis preguntas, refieren experiencias previas de sus clases o hasta de actividades extracurriculares relacionadas con sus temas (por ejemplo, estancias, prácticas, servicio social). Cerramos la sesión con conclusiones, comentarios del avance hasta el momento o situaciones pendientes para identificar problemas en sus avances y, por tanto, apoyos requeridos. A partir de ello se acuerdan tareas generales en curso, tareas específicas derivadas de la sesión, o en lo general activi-

dades a desarrollar en próxima clase. Enseguida comento el uso del material de apoyo, aunque tendrá relación con lo señalado anteriormente, pero se hace con la finalidad de destacarlo y, en su caso, identificar necesidades y alternativas.

En su gran mayoría el material utilizado en clase está disponible en formato electrónico y en la plataforma *Drive* del correo electrónico, o cuentan con la referencia de sitios de internet donde se encuentra, por ejemplo, artículos o ponencias. Normalmente lo tienen disponible en su tableta electrónica, computadora o hasta en el teléfono celular, por mi parte lo tengo en la computadora y utilizo el proyector en el salón de clase.

Para elaborar su proyecto de investigación, escriben en su libreta o en computadora, es a su elección, pero finalmente lo entregarán en formato *Word*, de aquí que se les recomienda directamente hacerlo en formato electrónico; no todos lo hacen, quien más ha trabajado al respecto es M y el que menos es H2, este último inclusive argumenta la pérdida de información por fallas en su computadora. De la misma manera, cuando lo tienen en dicho formato, lo pido para guardarlo en mi computadora y proyectarlo en pantalla para un seguimiento grupal. Relacionado con lo ya citado, llega a suceder que no tienen el material, no lo leyeron, o inclusive no elaboraron lo acordado para su proyecto. Generalmente se busca resolver con trabajo en clase o acuerdos de envío posterior, lo que no siempre se cumple. Como estrategias metodológicas busco un cuestionamiento constante al grupo con preguntas reflexivas, catalizadoras o, simplemente, que evidencien la lectura realizada.

Cuando lo considero necesario, expongo aspectos centrales, concluyo con puntos básicos, o bien, dejo tareas que implican la búsqueda de información que les ayudará a reflexionar y fundamentar el trabajo que están realizando. Al finalizar, seguramente mucho más se puede reflexionar, me quedan dudas sobre mi práctica docente en la búsqueda del logro de aprendizajes. Me pregunto, ¿cómo lograr un mejor aprovechamiento del tiempo, incluyendo la realización de las actividades previas y las de clase?, ¿qué material es el más pertinente para la comprensión y aplicación de conceptos básicos?, ¿cuáles son las estrategias didácticas más adecuadas para lograr los aprendizajes esperados?, ¿de qué forma el aprendizaje colaborativo puede potencializar los aprendizajes del grupo?

*Luis Jesús Ibarra*

#### *Ensayo 4. Una autocrítica en el aprovechamiento del tiempo durante la práctica docente*

Dar clases no es tarea complicada, incluso impartirlas para la reflexión de la práctica docente tampoco, hasta que se trata del análisis de tu propia experiencia es cuando la teoría no basta, los argumentos no alcanzan y es complicado enfrentar el espejo de la autocrítica. Antes de continuar con esta reflexión, es necesario aclarar que esta nace de un ejercicio que recurre prioritariamente a la memoria (siempre traicionera), con el fin de contar con una guía para someter a juicio mi ejercicio docente. Tomaré como base los cinco constitutivos de la práctica: modelo, contenido, contexto, intersubjetividad y proceso cognitivo. De los cuales sólo abordaré el modelo en la parte del tiempo.

Desarrollo primero el tiempo, ya que es el más evidente de error, o mejor dicho, falta de planeación para el desarrollo de las clases. Continuamente caigo en dos errores: un uso exagerado del tiempo y, en consecuencia, poco tiempo para el diálogo o la discusión o, al menos, la intervención de los alumnos; y dos, falta de tiempo para el cierre de la sesión con un buen ejercicio de metacognición. Considero que ambos son errores, ya que no sólo se trata de la comodidad para abordar los temas, sino la falta del reconocimiento de que “la clase no es para mí” y que lo importante no es demostrar mi “basto” conocimiento en algún asunto, sino que se trata de encontrar las estrategias o mecanismos más adecuados para lograr el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, esto a los estudiantes los sitúa en un espacio de comodidad (asumen una pedagogía del limosnero) donde sólo deben tomar la responsabilidad de una actitud reactiva y no proactiva respecto a sus propios procesos de aprendizaje.

Respecto al cierre de las clases y el proceso de metacognición, es evidente que se trató solamente de una exposición de mi parte, donde fui la voz protagonista, mi retroalimentación se reduce a un “¿entendieron?, okey, para la siguiente sesión...”, es decir, no existe un encuentro con la experiencia o vivencia de aprendizaje de los alumnos. Me parece que mi incapacidad de elaborar un proceso de metacognición tiene como base una falta de auténtica escucha de los alumnos y una distancia en la comprensión del contexto áulico.

Una práctica docente que no nace de la comprensión del contexto de los alumnos, sino que parte del deber ser o ideal que se espera, tiene en su base un falso principio, ya que lo que se pretende enseñar, por muy bueno que sea, no

tiene fundamentos, ni raíces de dónde asirse. Sin embargo, tener una lectura comprensiva de los complejos y diversos contextos del alumnado, resulta una tarea por sí misma. En primer lugar, porque requiere la dedicación de un cierto tiempo que si no se planea como parte de la clase o no se logra un buen diagnóstico, es complicado de entender y asumir en las planeaciones.

El contexto del grupo resulta ser (cuando se ha leído y medianamente comprendido) una fuente importante de elementos y medios para el desarrollo de aprendizajes significativos. Tal pareciera entonces, que la tarea principal está en dos estrategias básicas: el diagnóstico inicial y el establecimiento de empatía con los alumnos (lo cual facilita el diálogo y abre la puerta a conocer un poco sus historias de vida). Por una parte, el diagnóstico permite establecer puentes entre los mínimos necesarios, las condiciones “reales” de los alumnos, y los propósitos que se plantean los programas. Sin embargo, debe implementarse con una visión amplia y no sólo como un recurso para mí y el despliegue de los procesos de enseñanza, sino como una herramienta de diálogo con los alumnos que nos permita ser corresponsables del proceso de aprendizaje, y no sólo como un simple rasero que mide, clasifica o ubica y permite planear estrategias.

Nuevamente todo (como en el constitutivo del tiempo) parece recaer en la posibilidad de abrir y entablar diálogos que faciliten el intercambio y el aprendizaje. Tal vez la parte más complicada de reflexionar es el elemento de empatía que considero facilita la lectura de los contextos. Y me resulta difícil, ya que mi propia personalidad y falta de sensibilidad resultan los primeros obstáculos para lograrla. Considero que en ello debo trabajar y, sobre todo, integrar el elemento del desarrollo humano a mi práctica docente, lo cual permitirá un viraje en este asunto.

*Anel González*

*Preguntas iniciales de investigación derivadas de la temática detectada de carencia o limitación en el tratamiento de “lo educativo”, organizadas con base en los elementos constitutivos de la práctica docente*

Recuperar, analizar y reflexionar a partir de las características de las prácticas educativas y educacionales, sobre la naturaleza intrínseca de sus contradicciones, justifica el cambio innovador que puede acontecer en el seno de las prácticas, afirma Martínez (2017), a lo que explica, el mundo social y el educativo se encuentran en permanente transformación; a veces gradual, continua e imperceptible, otras abrupta y discontinua, hasta generar nuevas cualidades en la totalidad del objeto de estudio. Sin embargo, el autor menciona que el cambio permanente de lo educativo es un supuesto epistemológico irrenunciable que subyace a la perspectiva académica de estudio e innovación de las prácticas de los docentes. No se trata, desde esta hermenéutica, del solo acto de comprensión en la vida cotidiana escolar mediante el sentido común, sino que se requiere un uso crítico de la teoría, así como de los saberes pedagógicos y didácticos. Con base en las explicaciones de Martínez J. (2017) afirmaremos con él, que el conocimiento de los modelos didácticos personales de los docentes incluye los nexos con otros constitutivos de las prácticas para el esclarecimiento de articulaciones internas y externas, dado que si se observa a través del modelo didáctico personal se puede develar el complejo y contradictorio entramado de relaciones comunicativas y psicológicas constituyentes de los procesos docentes.

Por lo anteriormente expuesto, en el presente proyecto de innovación de la práctica docente, se plantean las siguientes inquietudes a manera de primeras inconformidades sobre la práctica y de lo que actualmente adolece, mismas que permiten vislumbrar cuestionamientos y preguntas de investigación. ¿Dónde se encuentra la alternativa desenajante para que el contenido escolar se haga más estimulante, más sugerente, más interesante?, ¿el maestro será consciente de las concepciones epistemológicas que posee de los contenidos académicos para cuestionar y problematizar los conceptos de verdad que se encuentran en juego en todas sus certezas teóricas?, ¿cuáles serán los alcances, límites, riesgos en el uso de unos conceptos y no de otros?

El maestro es quien convierte la estructura de las ciencias en patrimonio subjetivo del alumno. Las preguntas surgen del interés, la curiosidad y la igno-

rancia consciente que nos pone en crisis para oxigenar los procesos educativos; de otra forma estaríamos en un “decreto de muerte”. Por lo tanto, se continúa con los cuestionamientos, pero retomaremos algunos de los planteados por los propios profesores, clasificándolos según el elemento constitutivo de la práctica docente —como explica Bazdresh (2000)— al que pertenecen, y previamente se describen cada uno de ellos.

En la práctica se conjugan los siguientes cinco actores, en los cuales, según el elemento constitutivo al que pertenecen, añado las preguntas planteadas por los profesores en los ensayos anteriores:

- El modelo se refiere básicamente a las características que revisten una práctica desarrollada, la cual incluye las rutinas, los estilos muy particulares de hacerle frente a las interrupciones y reorientar la sesión, los estilos de autoridad que se adopten o de organizar las actividades, la evaluación, el uso del material didáctico, etcétera. Preguntas: ¿Cómo lograr un mejor aprovechamiento del tiempo, incluyendo la realización de las actividades previas y las de clase?, ¿qué material es el más adecuado para la comprensión y aplicación de conceptos básicos?, ¿cuáles son las estrategias didácticas más adecuadas para lograr los aprendizajes esperados?
- La intersubjetividad es la dimensión que se da cuando se hace algo en común aun cuando se tienen objetivos diferentes, pero hay interacción entre personas que se reúnen, hay intercambio de ideas, opiniones, vivencias, juegos de lenguaje, juicios, valores, expectativas, emociones y significados previos, intereses, deseos que están presentes en el aula y que pueden ser intencionadas o no. Pregunta: ¿De qué forma el aprendizaje colaborativo puede potencializar los aprendizajes del grupo?
- El contenido se refiere a los temas que hay que trabajar y los cuales tienen una lógica. Debe ser una construcción de conceptos y significados que tienen un sentido para los actores del proceso educativo. El conocimiento se produjo en un determinado momento, tiene una construcción histórico-social, tiene los conceptos: historia, vida, nombre y apellido; sucede que algunos programas lo ocultan porque está preparado para ser solo expuesto. La lógica de la exposición no respeta la lógica

de la construcción del conocimiento que continúa reformulándose, ya que este no se da en paquete o bloque. Por otro lado, si se presenta de manera muy fragmentada, sin contribuir a instalar el proceso cognoscitivo, sino el memorístico, la organización del contenido tiene efectos o consecuencias que a veces obstaculizan el proceso de conocimiento. Preguntas: ¿Cuáles habilidades de investigación son específicas en las ciencias sociales?, ¿cuáles técnicas específicas pueden ser las apropiadas para abordar el conocimiento de los fenómenos sociales?, ¿es necesario distinguir de manera radical entre las diferentes disciplinas científicas a partir del campo al que se dedican?, ¿el conocimiento debe entonces diferenciarse por los objetos de conocimiento, o dominios materiales, como matemáticas, física, biología, psicología, etcétera?

- El proceso es el elemento que refiere a la ayuda que el sujeto maestro trata de proporcionar al sujeto alumno, para que este último se apropie del contenido por medio del proceso enseñanza-aprendizaje. Este proceso tiene sus límites, los cuales pueden corresponder específicamente a situaciones problemáticas del alumno, o a que el propio objeto de conocimiento también tiene recortes o fragmentaciones. Igualmente, incluye el que en un momento o hecho particular se detecte su antecedente y consecuente (acciones, actores y razones), la manera como se pasa de una lógica a otra y su articulación, así como también si el contenido se da por medio de operaciones deductivas o inductivas. Pregunta: ¿Existen modelos epistemológicos/psicológicos alternativos en los que sea el sujeto, y sus capacidades cognitivas, las que son más relevantes en el proceso de construcción del conocimiento?
- El contexto es el escenario que facilita u obstaculiza el proceso que se mencionó anteriormente y que incluye no sólo la práctica docente, sino la situación institucional, la sociedad, tecnología, herramientas, padres de familia, espacio físico, características propias del contenido, condiciones y relaciones sociales muy específicas, particularidades del grupo y sus significados comunes, entre otros aspectos que de ninguna manera son escogidos, sino impuestos o dados por las singularidades de la práctica. Preguntas: ¿A quién culpamos de este espíritu laxo y apego tecnocrático?, ¿al fracaso rotundo de la razón instrumental? o ¿a sus consecuencias históricas, la negación de la razón y

la entronización del impulso sensible como único baluarte?, o ¿al advenimiento del capitalismo a ultranza que ha convertido a la persona en un ser productor-consumidor, y a la educación en *ancilla empresae*, basada en el criterio del *kalos* griego, para el que solo es redituable lo mercantilmente apto y útil?, o ¿a nuestra ciega permisividad que no ha sabido defender lo que hay de valioso en los sistemas educativos predecesores?, ¿contra qué luchamos quienes nos decimos educadores, y cómo detenemos el arrastre de esta hidra de siete cabezas?

Finalmente, y del anterior trabajo de reflexión, se derivan las siguientes preguntas iniciales de investigación sobre la práctica docente:

- ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por los profesores de la materia Técnicas de Investigación Social, de la Licenciatura en Educación, para promover las tareas del aprendizaje complejo y el uso crítico de las TIC, mismas que permiten aportar soluciones acordes con los enfoques de investigación nomotético, ideográfico y holístico, en la lectura e interpretación de la realidad?
- ¿Qué actividades son llevadas a cabo por los profesores para la participación de los estudiantes en la construcción y aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación a un caso particular?
- ¿De qué forma interviene el aprendizaje colaborativo para potenciar los aprendizajes del grupo?

La investigación educativa que tiene por objeto de estudio los procesos áulicos, enfoca de manera recurrente su interés en la observación de los fenómenos ligados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no obstante, desde la mirada del profesor que los vive y los pretende solucionar, implica una postura epistemológica en la que el ejercicio cotidiano se convierte en el objeto de estudio y el profesor que lo ejecuta en el investigador.

En la práctica docente, más que contar con movimientos predecibles y precisos, nos movemos desde el polo dialógico y empático, con fuertes grados de incertidumbre, por la imprevisibilidad del ámbito escolar donde priva el conflicto de valores, y si lo queremos expresar con una sola palabra, diremos que en ese terreno priva la complejidad. Por mucho que podamos anticipar ciertas



acciones, siempre existirán huecos, vacíos y márgenes para lo imprevisible, lo inflexible, de manera que las decisiones justo las vamos tomando en la emergencia.

Desde esta perspectiva, la reflexión de la práctica del profesor se hace imprescindible, porque aún cuando representa un choque estruendoso, nos permite atender preguntas básicas como: ¿quién soy yo como docente cuando actúo en un determinado contexto escolar?, ¿qué limitantes, aciertos, rutinas, rituales, rupturas y procesos efectivos actualmente están operando para realimentar lo educativo?, ¿cómo le hacemos para poder reinventarnos y que nuestras prácticas realmente sean nutritivas y emancipadoras? y, ¿cómo optar por una mirada distraída de nuestro quehacer docente y adquirir una distancia crítica del mismo que nos proporcione recursos para poderlo cuestionar?

El proceso de caracterización de la práctica es muy fuerte, generalmente se entra en crisis, lo cual es favorable dado que, de ser así, se abre el abanico de posibilidades de movilidad para evitar que la educación se convierta en un cementerio, en un fenómeno muerto. ¿Cómo hacerle para que a través de este proceso sea posible observar lo que no se ve con una mirada ordinaria y evitar quedarnos con una capa superficial de lo que ocurre, que es solamente la relación entre medios y fines?

Precisamente, la caracterización de este trabajo se realizó a través de los ensayos de los profesores participantes en la materia Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II. Esta etapa permitió afianzar las bases para pasar a la siguiente fase: la problematización, donde se reconocen los elementos y herramientas que nos permiten de manera más profunda preguntarnos por nuestras percepciones, no sólo del conocimiento, de la tarea, el contexto, la relación, de la intersubjetividad que se da dentro de las clases, los contenidos y la comunicación de los mismos, entre otros elementos que propiamente constituyen la docencia, sino que en este proceso que se describirá en el siguiente capítulo podremos asombrarnos al darnos cuenta de nuestras propias concepciones sobre cada uno de los aspectos que hemos mencionado. Con base en lo anterior se podrá responder el porqué de lo que ocurre dentro de nuestros espacios escolares, y justo el reconocimiento de dichas preconcepciones y creencias nos permitirá someterlas a juicio y combatir aquellas que obstaculizan la fluidez del diálogo continuo entre el sustento pedagógico, la experiencia y los motivos del profesor frente a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.



## FASE II

### PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE (DISEÑO DE INNOVACIÓN)

El presente apartado corresponde a la segunda fase, misma que fue nombrada problematización y que se encuentra integrada básicamente por la fundamentación teórica, la construcción de una ruta crítica de la innovación, la metodología de investigación, la revisión de investigaciones relacionadas con la temática, y cierra con el replanteamiento del objeto en estudio.

#### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE. RUTA CRÍTICA Y PENSAMIENTO COMPLEJO

##### *Perspectiva de innovación de la práctica docente*

*[...] la docencia es una esclava de los hechos cotidianos. Los problemas escolares demandan solución inmediata y activa. No pueden esperar. La acción tiene primacía sobre el pensamiento, cuando se observa acriticamente la docencia. La inmediatez es fuente de rutinas, y la rutina de costumbres sin sentido; de ahí, a la muerte de la iniciativa y la creatividad, no hay sino un paso.*

Miguel Bazdresch Parada (2000)

El proceso de innovación, de cambio y de mejora en las prácticas docentes, representa la oportunidad que tenemos como profesores de aportar desde lo que hacemos, una relevante contribución académica, que puede ser modesta, pero

al mismo tiempo rigurosa por estar fundamentada. Partimos de un referente educativo que pretende formar estudiantes que desarrollen capacidad y competencia crítica, política, cuestionadora, propositiva y contestataria, sin embargo, si como profesores no adquirimos esas mismas destrezas, se torna muy complicada dicha labor y desafortunadamente podemos caer en lo que decía Jackson (1998) respecto de la trama académica, que pretende una cosa que en la trama oculta ni remotamente se promueve y, por lo tanto, puede quedar en letra muerta.

¿Cómo apropiarnos de nuestros procesos educativos y evitar limitarnos solamente a la aplicación de mandatos que provienen del exterior, de autoridades o investigadores profesionales, quienes muchas veces no conocen las necesidades y los apremios que se dan dentro de las aulas?

En los procesos de transformación, reconocemos que pesan mucho los anclajes profundos del imaginario social, y acceder a ellos requiere de una introspección real, de un profundo y arduo trabajo de autoexamen, a través de un proceso sistemático y teóricamente solvente, pero en la actualidad se ha instrumentalizado el saber y erróneamente pensamos que todo es método y procedimiento, cuando en realidad los seres humanos somos mucho más complejos que eso. El espacio discursivo de análisis sobre la educación es un fenómeno cuyas implicaciones sociales rebasan las prácticas docentes e institucionales, abarcan perspectivas teórico y empíricas de las ciencias socioculturales y políticas.

Naussbaum (2010), como ya se ha referido, hace una crítica importante al sistema educativo que solamente responde a los intereses económicos, sugiere hacer énfasis en una formación integral que responda a las necesidades sociales, lo cual es posible en la medida en que se intervengan las prácticas educativas con un carácter propositivo.

Iniciaremos este desarrollo con la explicación sobre cuatro perspectivas fundamentales en la formación de profesores, según lo apunta Pérez Gómez (1988), y cómo en cada una de ellas se visualiza de determinada manera la solución a los problemas o necesidades docentes.

**Perspectiva técnica**, (psicología conductista). La función es el rendimiento académico y el supuesto del que parte es que con los cursos prescriptivos se mejora la enseñanza, se piensa en la operación, ejecución y la multiplicación en cascada de la misma.

**Perspectiva académica.** Se prioriza el contenido más que la formación del sujeto en sí mismo, de ahí la importancia del dominio de la asignatura, la transmisión de los contenidos y la *expertise*.

**Perspectiva reflexiva** para la transformación social. No va dirigida hacia la aplicación de procesos o la reproducción de los contenidos, sino hacia docentes que reflexionan críticamente la práctica y su contexto para la transformación social.

- El foco es la operación misma de reflexionar sobre la práctica y el efecto es inherente al proceso.
- Plantean un enfoque crítico activista.
- La práctica se mejora y reformula mediante la reflexión y la deliberación crítica sobre ella.
- El educador es protagonista en la transformación social del hecho educativo a través de las experiencias de la acción socioeducativa, algunas vertientes de la pedagogía social y la investigación-acción.

**Perspectiva de práctica reflexiva** como constitutivo de la innovación. Más que encaminada hacia las necesidades sociales, se encuentra enfocada en los procesos individuales de consciencia, reflexión, recuperación, análisis, decisión y transformación de la experiencia de los docentes y su contexto escolar. Se parte de la práctica docente, que es una actividad compleja, determinada por un contexto, cargada de contradicciones y conflictos productivos. Se reflexiona sobre lo que se hace, sobre lo que se planea y sobre lo que se realiza en la práctica para su mejora, y la incomodidad se relaciona con los procesos de incertidumbre que esto genera, dado que la certidumbre según Morin, es un proceso ridículo, pasivo, inactivo, porque al verdadero conocimiento sólo se llega si se viven procesos de incertidumbre.

Los eventos educativos están constituidos por la práctica, es en ella donde se actualiza e interpreta “lo educativo”. Vergara en conferencia (2014) comenta lo siguiente respecto de la práctica docente:

- Es un conjunto articulado de acciones reflexivas, intencionadamente transformadoras, orientadas y con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque históricamente situado.

- La esencia de la práctica educativa está centrada en la acción intencionada de mejora. Es condición necesaria porque desencadena la acción con una dirección específica.
- La práctica debe estar intrínsecamente relacionada con las experiencias de los educadores.

Y al referirse a la reflexión como operación cognitiva de la innovación, Vergara (2014) agrega lo siguiente:

- La transformación del significado de la práctica educativa se genera por la operación básica de la reflexión sobre la acción. Transforma la práctica, y al mismo tiempo modifica las formas de comprenderla.
- La reflexión es una fuerza que permite al educador superar su acción cotidiana, dado que la reflexión posibilita el “distanciarse” de la práctica, de manera que objetiva sus acciones para poder comprenderla, caracterizarla y confrontarla teóricamente.
- Se enfrenta a la tarea de generar un nuevo conocimiento al recuperar sus acciones, hacerlas conscientes y reconstruir su práctica educativa.

Con base en lo anteriormente expuesto, la innovación que se llevará a cabo en el proyecto de RECREA, se perfila desde la perspectiva de la práctica reflexiva, misma que requiere de tres condiciones: la intencionalidad, la intensidad del proceso y la sistematicidad de este. Así, el proceso de innovación adquiere inteligibilidad entre los involucrados y rigor metodológico, dado que estos no pueden ser procesos fugaces que queden en el olvido y sin recuperación. Es necesario que constituyan procesos con una ruta o ciclo trazado sobre las necesidades que tienen los docentes y sus estudiantes para dar seguimiento a su evolución.

Desafortunadamente, si no se piensa en la heterogeneidad de las necesidades del profesorado, tampoco se piensa en la sistematicidad, puesto que en cascada se pueden tener cursos solamente utilizados por el profesor, cuya tarea cognitiva no va más allá que la de aplicadores de modelos previamente constituidos.

Para llevar a cabo una práctica que se asuma reflexiva, surge la siguiente pregunta: ¿Qué papel juega la investigación en esta última perspectiva si lo que se pretende es que el docente deje de ser un técnico-aplicador de propues-

tas que le vienen de mandatos del exterior y se convierta en generador de nuevos conocimientos?

Investigar supone siempre posicionarnos frente a una realidad y concebirla de alguna manera, en este caso nos ubicamos en el campo educativo, cuyo énfasis se encuentra en formar y transformar, lo que implica que el proceso se desarrolla de adentro hacia afuera, del interés del profesor que genera incertidumbre y búsqueda de respuestas. Aquí hace su aparición la complejidad en el sistema de producción de conocimiento; conocimiento que requiere ser leído, valorado y cuestionado por otros, de tal forma que se socialice, se ponga en duda, se valore o ratifique. Es a través de estas acciones donde, en rigor, se convierte realmente en conocimiento.

La práctica educativa, en general, tiene que ver con el concepto de educación y sus diversos agentes, mientras que la docente se relaciona con el sujeto docente y su función específica en la transformación para la mejora (del proceso, del espacio, de las relaciones o formas, estilo, estrategias o comunicación de los contenidos), y se ve reflejada en la generación de significados en los propios estudiantes.

El proceso reflexivo de la práctica es complejo, porque lo que para unos puede ser una mejora, no lo es para otros, por supuesto, porque tienen parámetros distintos; sin embargo, para que el proceso de innovación sea productor del conocimiento, debe ser juzgado, valorado, puesto en duda o ratificado por el equipo de sujetos que se encuentran inmersos en ese contexto, que son quienes pueden dar cuenta del panorama completo de la mejora. Por lo tanto, la innovación es un proceso sutil, polivalente y susceptible de tomar direcciones distintas y hasta contradictorias, por tal motivo no podemos pensar en una propuesta que se aplique a diversos contextos, tendría que estar pensada, intencionada y gestionada de manera autónoma por el profesorado participante y *ex profeso* para determinado contexto.

Los límites de las innovaciones son justo sus contextos, que son espacios formativos y regulados académicamente. Las mayores posibilidades de innovación nacen seguramente en los espacios menos normados, menos establecidos y en contextos donde hay menos presión y control. Por lo anterior, se debe tener pleno conocimiento de los contenidos constitutivos de la innovación, de las normas establecidas y de los sujetos participantes, para poder hacer las modificaciones necesarias y llevar a cabo la innovación de la práctica docente.

Investigar y actuar tiene que ver con el proceso cíclico de peldaños en espiral que no termina y al cual se le hacen cortes a fin de dar cuenta de los avances. Es muy complejo lograr transformar el modelo didáctico personal, se requiere primero detectar un conflicto, querer innovar y, además, que las innovaciones funcionen, porque en la práctica docente no consciente, petrificada, existe una fuerte defensa y resistencia al cambio. ¿Cómo aflorar las contradicciones? Seguramente siendo conscientes de las teorías o fragmentos de teorías que subyacen a la acción para poder racionalizar el hacer docente; nos referimos a una racionalización intuitiva y dialógica.

Habrán planteamientos que a nivel teórico ya se desecharon, y en el análisis de la práctica docente se tendrán que develar para su crítica racional y su comprensión. En este examen puede salir a la luz que la enseñanza sea solamente un barniz superficial y no lo que creemos; sin embargo, se está tratando con el hacer de un profesional y por eso se debe ser cauto.

La observación de la práctica docente ajena ayuda a reflexionar sobre la propia. En pedagogía y en didáctica no hay modelos buenos o malos, no hay nada escrito definitivamente, se trata de ensayo y error, aprender de la experiencia de otros en un ambiente intersubjetivo.

¿Será el maestro consciente de las concepciones epistemológicas que posee de los contenidos académicos para cuestionar y problematizar los conceptos de verdad que se encuentran en juego en todas sus certezas teóricas? Alcances, límites, riesgos en el uso de unos conceptos y no de otros.

Las innovaciones o transformaciones en el comportamiento humano, más que parecerse a las ciencias exactas, se parecen mucho más a la música, a la apreciación, a la significación y a la interpretación, por ese motivo debemos entender las limitaciones y los alcances que pueden ser enormes al interior de nosotros como maestros. Dado que constituyen un proceso, se podrán ver a lo largo del tiempo mediante la creatividad y la imaginación empática.

### *Diferencias entre innovar, intervenir y transformar*

Innovar, intervenir y transformar son nociones utilizadas en el ámbito educativo; pero justo por la ambigüedad conceptual que implican, es necesario delimitarlos y señalar cuándo unos se reconvierten en otros.



Respecto de la definición de innovación, Lázaro Uc (2004), citando a Carbonell (2001), la entiende: “como una serie de intervenciones, decisiones, y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos modelos y prácticas pedagógicas”. Como puede apreciarse, innovación e intervención parecen conceptos similares, sin embargo, si esa intervención pretende ser un proceso de innovación deberá implicar como *conditio sine qua non* al sujeto que la genera y su intencionalidad de cambios totales o parciales que mejoren el funcionamiento del sistema.

Si la intervención puede pensarse como un suceso, la innovación se pensaría como un proceso, dado que la intervención se refiere a acciones de actores externos, como administradores, planeadores, autoridades que ordenan lo que hay que hacer con fines de supervisar o censurar, sin ameritar en ninguno de los casos la participación crítica del agente interventor que es el docente. De otra forma esta intervención, al implicar la reflexión analítica del docente, derivaría en un proceso de innovación.

Lo anterior nos lo indica Lázaro Uc Mas, así como también las siguientes reflexiones para concretar y hacer inteligibles conceptos que se han llegado a usar como sinónimos de innovación. La innovación supone un cambio radical en las estructuras, pero si esta no se logra y solamente se sustraen o agregan elementos nuevos sin que haya cambios en la lógica general, estaríamos hablando de otra modalidad de innovación en donde sólo se logra una renovación parcial, es decir, un proceso de renovación; por tanto, vemos que la innovación puede ser total o parcial.

El término transformación da idea de que una cosa u objeto se convierte en su opuesto o en su contrario, por tanto, una intervención deriva en transformación solo si hay un cambio radical en las estructuras, cambio que involucra la participación crítica del sujeto que intervino. En este caso se estaría hablando de innovación (Uc, 2004).

Otro autor que nos permitirá contrastar conceptos y reafirmarlos será Barraza (2013), quien considera que la innovación se puede concretar en el terreno de innovación didáctica, es decir, dentro del espacio discursivo que constituye a las aulas, y comenta, justo citando a varios estudiosos, que “desde la perspectiva de Huberman (1973) y Havelock y Huberman (1980), autores clásicos en el campo, se pueden distinguir tres modelos procesuales de la innovación educativa: 1. Modelo de investigación y desarrollo; 2. Modelo de

interacción social; 3. Modelo de resolución de problemas”. Nuestro interés se centra en el Modelo de resolución de problemas, mismo que, a diferencia de los otros dos, tiene como centro al usuario de la innovación. Y continúa el mismo autor anteriormente citado, con que dicho modelo parte del supuesto de que el usuario, y en este caso el docente, tiene una necesidad definida, y de que la innovación va a satisfacerla, a través de un enfoque participativo e iniciando con el problema, continuando con el diagnóstico, luego con una prueba y finalmente con la adopción. El autor menciona también las características básicas del enfoque o método de resolución de problemas en los cinco puntos siguientes:

1. El usuario constituye el punto de partida.
2. El diagnóstico precede a la identificación de soluciones.
3. La ayuda del exterior no asume un papel de dirección, sino de asesoría y orientación.
4. Se reconoce la importancia de los recursos internos para la solución de los problemas.
5. Se asume que el cambio más sólido es el que inicia e interioriza el propio usuario.

Quizá la principal bondad del Modelo de resolución de problemas sea precisamente su enfoque participativo y su interés en que las innovaciones respondan a las necesidades reales de los usuarios y sean generadas por estos. (pp. 23-24)

Como puede observarse, tanto Uc (2004) como Barraza (2013) consideran que el concepto de innovación implica que quien la lleva a cabo se involucre de forma intensa e intencional para que pueda generar conocimiento; llevar el desarrollo del proceso de forma sistemática para regresar de la práctica a la teoría; reflexionar sobre lo que se hizo y replantear con base en esa reflexión nuevas sesiones de innovación, tal como se realiza a través de la investigación-acción.

Sin embargo, desde Barraza (2013) existen diferencias entre el método de resolución de conflictos y el de la investigación-acción:

Más allá de esta simbiosis procesual considero que la diferencia substancial entre ambos modelos es que la investigación acción puede conducir, al solu-

cionar el problema, a una mejora continua o discontinua; en el primer caso, la acción que se estaba haciendo se realiza de una mejor manera subsanando las limitaciones o problemas detectados, mientras que en el segundo caso, la acción que se venía realizando se sustituye por otra, que necesariamente implica una mejora en el proceso para la resolución del problema.

En el caso del modelo de resolución de problemas de la innovación educativa la acción que permite solucionar el problema debe conducir, ineludiblemente, a una mejora discontinua, esto es, a resolver el problema mediante la creación de algo nuevo y original que sustituya lo que se estaba haciendo anteriormente. (pp. 26-27)

Las innovaciones pueden ser totales o parciales, nos lo indica Uc (2014) y se ratifica en Barraza (2013), aunque con conceptos distintos. Como pudo observarse en el párrafo anterior, Barraza habla de la innovación educativa a través de la mejora discontinua refiriéndose a innovaciones totales, dado que se crea algo nuevo y original, o continua cuando las innovaciones son parciales y se sigue haciendo lo mismo solamente rectificando algunas limitaciones.

Una situación que desde la perspectiva de nuestro proyecto de innovación (RECREA) nos parece muy interesante, y que hace la diferencia entre el método de resolución de conflictos y el de investigación-acción es que, en aquel, las innovaciones son exclusivamente discontinuas, rupturas paradigmáticas totales y cambios de lógica dentro de la estructura del sistema, mientras que en el de investigación-acción las innovaciones pueden ser tanto continuas como discontinuas, según se incluyan en la planeación de cada proyecto.

Coinciden también los dos autores con que el concepto de intervención, a diferencia del de innovación, siempre se promueve desde mandatos externos al interés, intención o voluntad del docente de resolver un problema donde su participación y reflexión crítica permitirá generar cocimientos y resolver sus problemáticas dentro de las aulas a través de, y para la innovación didáctica que, en nuestro caso, se realiza desde la investigación-acción.

## *La ruta crítica de la innovación*

A partir de una investigación sobre la innovación de la práctica docente, surge el concepto de ruta crítica de innovación y, según Uc (2009), se trata de un instrumento conceptual específico que desmenuza las intenciones del docente y las hace operables en un camino susceptible de monitorear para observar el nivel de logro en los alumnos; es decir, contempla la posibilidad real que el docente tiene para saber cómo y cuándo operan acciones que educan de acuerdo con sus propósitos.

Otras interesantes reflexiones que hace el mismo autor es que la innovación alude a un cambio, aunque no todo cambio produce necesariamente una mejora. La respuesta en la práctica docente sería cuando un profesor de manera consciente e intencionada logra que sus alumnos aprendan lo que su sociedad considera válido y que esté consignado en el currículo (Uc, 2009).

Como podemos observar en las reflexiones anteriores, en la medida en la que se logra la intención de educar es posible que mejore la práctica. De aquí que el autor se pregunta por lo que se entiende por “lo educativo” de una práctica, y a lo que se responde, lo educativo tiene que resolverse en el análisis y puesta sobre la mesa de acciones docentes específicas. En la búsqueda por esclarecer lo que es la ruta crítica o instrumento conceptual específico, dice, está el darse cuenta de las incongruencias entre lo querido y lo logrado, que permiten ubicar el objeto que ha de tematizar el o los constitutivos de la práctica, los cuales ameritan apropiarse teóricamente. Esto se refiere a la caracterización de la práctica, a cuestionarla y con esa temática teorizar. Uc continúa respecto a que, de esta construcción teórica, surge la referida ruta de innovación y especifica los siguientes pasos:

1. Los docentes analizan su práctica y encuentran que sus propósitos no son logrados.
2. Al ubicar el tema le sigue una búsqueda bibliográfica que vaya más allá de la definición conceptual, superar las lecturas “panorámicas” e ir por otras que informen sobre niveles, fases, momentos o componentes específicos del tema en cuestión.
3. Comparar estos niveles, fases, momentos o componentes que aporta la bibliografía sobre el tema, con lo hallado específicamente en el análisis de la práctica docente.

Existen tres fases para construir una ruta de innovación:

1. Ubicar a sus alumnos en los distintos niveles, momentos o fases del asunto que quiere que aprendan.
2. Saber en qué nivel, momento o fases están los alumnos, y tener claridad hacia qué nivel, fase o momento inmediato superior pueden alcanzar con la ayuda docente.
3. Valorar sus acciones para diseñar nuevas que ayuden al logro de sus alumnos en el siguiente nivel, fase, o momento planteado en su ruta crítica de innovación. Este es el plan de clase y en esta investigación se realizará con base en la investigación-acción.

Para que no haya confusión en lo referente a cuándo se puede considerar un trabajo de cambio como una mejora innovadora, Uc (2009) manifiesta que el referente fundamental desde esta óptica de innovación no es el diseño de nuevas y novedosas clases del docente, sino su capacidad de tener claridad para construir rutas críticas concernientes a lo que los alumnos han de lograr, monitorear en sus alumnos el logro de los diferentes niveles de las rutas construidas, y adecuar sus acciones a los pormenores insondables de la práctica cotidiana.

Consideramos desde esta investigación que, para poder comprender y aplicar un instrumento conceptual tan valioso en los trabajos de innovación de la práctica docente, es necesario revisar varias rutas críticas que logren ejemplificar esta temática.

### *Vínculos de las teorías de pensamiento complejo con el proyecto RECREA*

- Propuesta de reorganización del pensamiento y de un nuevo paradigma epistemológico. (Proyecto de innovación).
- Realidad compleja: pensamiento que se acerca a ella con una lógica que permite la ambigüedad, el desorden, la incertidumbre y el error en una espiral multidimensional. (Realidad áulica).
- Enseñanza que cuestiona, problematiza, y reflexiona críticamente. (Proyecto de innovación).

## *Hacia una ruta crítica de la innovación en el pensamiento complejo*

Se requiere urgentemente de reformas educativas para entender y actuar en un mundo cada vez más complejo. “O se repiensa la reforma o se reforma el pensamiento”.

Los principales desafíos que se presentan para la enseñanza educativa contemporánea (Morin, 2002) permiten visualizar salir de la ideología del orden y trasladarnos a un tipo de pensamiento que contemple soluciones a los problemas de la vida en la sociedad.

1. Mentes bien ordenadas.
2. Incertidumbre y pensamiento complejo.
3. Mundo en expansión: destrucción/surgimiento continuo.
4. Reformar la noción de sujeto/sujetos autónomos.
5. Reflexión de fenómenos degenerativos de la cultura: transdisciplinariedad.
6. Comprensión mutua/diversas ciudadanías. (Morin, 2000)

### *Ruta crítica*

Para este trabajo identificamos cuatro grados de la enseñanza, elaborados con base en Saavedra (2014), Morin (2002) y adaptaciones propias (Galván, Ibarra y Flores, 2019) que se describen enseguida y son la pauta de las acciones emprendidas.

#### **a) Contextualización**

- Lectura intuitiva de la realidad (cultura y sociedad del entorno inmediato).
- Recupera, forma, establece, analiza, compara.

#### **b) Construcción de subjetividades**

- Elaboración de ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales.
- Creación de nuevas rutas conceptuales personales.
- Identifica, interpreta, justifica, sintetiza.

### **c) Conocimiento transdisciplinar**

- Conocimiento general sobre cultura, sociedad, economía, educación, desarrollo personal.
- Integra distintos campos disciplinares.
- Logra una mirada holística del conocimiento.
- Rompe, instauro, significa.

### **d) Problematiza**

- Reflexión crítica sobre la realidad de un problema.
- Articula la realidad práctica y teórica.
- Pensamiento metafórico.
- Crea, argumenta, articula, resignifica, verifica, vincula.

Reformar el pensamiento implica captar un conocimiento holista, estructural, multidimensional, que trate de realidades solidarias y conflictivas, que finalmente respete lo diverso y reconozca lo único.

### *Pensamiento complejo*

El pensamiento complejo plantea una ruptura epistémica, constituye el primer paso para la nueva visión del conocimiento, el modo de comprender la realidad, ya no se plantea la pregunta ¿qué sabemos?, sino ¿cómo sabemos? El que antes era solo observador (estudiante) ahora forma parte del conocimiento que produce, por lo tanto, sus descripciones están impregnadas de sus propiedades o particularidades; la nueva visión entiende a este observador como descriptor del conocimiento, pero también de la vida misma y su relación (Morin, 2002).

Se habla de una epistemología y una ética. El planteamiento cosmovisivo se transfiere al conocimiento científico y al conocimiento humano como inseparable; ciencia y cultura como una misma, una epistemología de segundo orden.

Para el pensamiento complejo las rupturas dan paso a un saber científico dinámico, mutable en tiempo histórico, no exclusivo de una ideología, sino trascendente a ello. Rompe la forma de organización del conocimiento en el binomio objeto-método, donde la estructura planteada por la ciencia sobrepasaba la hegemonía natural del mundo físico-social-cultural, al constreñir

las formas de entender la realidad en su forma de organizar el conocimiento. Como dice Morin:

Hay algo común en las disciplinas que no les pertenece solo a ellas, las atraviesa y las identifica. La lucha contra el pensamiento racional clásico se contrapone ante el determinismo, lo inmutable, el orden, la estructura, situando a la naturaleza como creativa y el reconocimiento de la virtualidad del mundo. (2002)

Es necesario plantear un foco de la realidad integradora y holística, donde se integran diversas perspectivas transdisciplinares, con una mirada constante en la contextualización y la historicidad del sujeto, así como la comprensión del flujo constante de tendencias macro, meso y microestructurales de un entorno que se erige como hegemónico.

### *Aspectos a considerar en la línea formativa de pensamiento complejo en los proyectos de innovación RECREA-Guanajuato*

Para el desarrollo del pensamiento complejo en estudiantes de Educación Superior, es necesario incorporar diversas estrategias didácticas-pedagógicas que permitan el desarrollo de competencias dentro de este paradigma de la complejidad en la propuesta del curso elegido en las diversas carreras profesionales, por lo que es importante considerar:

- a. Enunciar competencias genéricas y específicas que detallen qué aspectos del pensamiento complejo habrán de desarrollarse; si son de contextualización, construcción subjetiva, conocimiento transdisciplinar, o desarrollo profesional frente al grupo de habilidades y destrezas propuestas por la asignatura.
- b. Diseñar estrategias y acciones didácticas-pedagógicas que incluyan una contextualización (considerando el entorno inmediato del estudiante) del conocimiento o de las prácticas a desarrollar. Se hace necesario incorporar la lectura de la realidad (cultura y sociedad del entorno) del estudiante frente a la propuesta conceptual y procedimental de la asignatura a cursar.



- c. La construcción de subjetividades (ideas propias, y posturas) a partir de la revisión de teorías o marcos conceptuales a trabajar en la asignatura. Aquí se entiende que el estudiante hará nuevas conceptualizaciones y propuestas a partir de la teoría, la idea es crear nuevas rutas conceptuales personales.
- d. Incluir en las estrategias didácticas, actividades y productos del conocimiento transdisciplinar, tales como cultura, sociedad, economía, educación, desarrollo personal; integrar distintas disciplinas o campos disciplinares, es decir, otros campos el saber, que permitan una mirada holística del conocimiento.
- e. Considerar el desarrollo profesional y el desarrollo personal (proceso de formación integral) de forma articulada en la práctica del conocimiento y productos a generarse en el curso.
- f. Incorporar principios de la investigación dialéctica transdisciplinaria que articula razonamientos fundantes de diversos paradigmas sociales e insumos de distintas explicaciones epistemológicas. La naturaleza dialéctica de la investigación supone ver el mundo como un flujo continuo en el que se dan procesos de negación y contradicción en una perspectiva de totalidad, que modifican la forma de la objetividad vinculando el conocimiento e intereses normativos concretos. Permite problematizar desde una noción, como reflexión crítica sobre la realidad del problema, desde una función consistente en recuperar, justificar, significar, crear, romper, establecer, identificar y articular insumos para potenciar el objeto de conocimiento, dimensionando la realidad práctica y teórica (Saavedra, 2014).
- g. Establecer procesos de indagación con una lectura de realidad en el margen de los niveles de macroestructura (políticas, culturales y psicosociales del mundo; aquí se recuperará la historicidad, las tendencias planteadas por los Estados hegemónicos y su impacto en la visión de mundo, pero también aquellos sistemas que no integran este orden mundial), mesoestructura (los aspectos a nivel mundial, innovaciones y sistemas como tendencia de innovación), y microestructura (tendencia a nivel nacional, región, y local) que permitirán una reflexión crítica.

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

### *Orientación metodológica necesaria para la mejora de la práctica*

En este apartado se presenta una descripción de la orientación metodológica utilizada para fundamentar el proceso de mejora de la práctica de un grupo de maestros organizados en comunidades de práctica, específicamente, los que conformamos el Nodo Guanajuato —los cuerpos académicos de la Universidad de Guanajuato, Escuela Normal Superior y Escuela Normal Oficial de Irapuato. Los apartados que a continuación se presentan se refieren a la investigación-acción, los procesos de recuperación de la práctica y los instrumentos utilizados en la misma, considerando que los instrumentos descritos no son los únicos, son solo algunos; durante el proceso, dependiendo de desarrollo del trabajo, iremos implementamos algunos más.

### **Investigación-acción**

La investigación-acción es considerada como un camino para que los profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor de los análisis, y no solo de intuiciones o arbitrariedades. Elliott (2005), quien cita a Latorre (2005), define la investigación-acción como: “Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, lo que significa que en la investigación-acción se consideran las perspectivas sociales, creadas por un proceso de interacción entre los sujetos y su relación, ya que es una situación en la que intervienen las personas para la mejora y propuesta de una problemática.

Para Kemmis (1998) la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

La investigación-acción debe mejorar la propia práctica, tanto social como educativa, así como todo lo que tenga que ver con el trabajo docente, mediante

la reflexión y la puesta en marcha de estrategias, con el fin de ayudar a las personas involucradas en la problemática.

Kemmis y McTaggart (1988) mencionan las características de la investigación-acción, una de ellas que es participativa, ya que las personas que están involucradas en este tipo de investigación participan de ella, mediante la puesta en marcha de estrategias y, en caso de no funcionar, se ponen en marcha nuevas.

Para optimizar la investigación esta debe ser colaborativa, porque se realiza en grupos de personas implicadas. En el caso de la educación, se da en el momento de la puesta en marcha de las estrategias empleadas para la mejora del problema detectado, y en ese caso están involucrados también los estudiantes.

Otra característica es que induce a teorizar sobre la práctica, porque las estrategias que se pondrán en marcha deberán tener referentes teóricos, y una vez finalizada se podrán verificar las hipótesis planteadas al principio de ella. La investigación educativa en conjunto con la práctica docente tiene como fin la mejora de las circunstancias, lo cual propiciará un progreso tanto en la práctica docente como en los saberes de los alumnos.

Haciendo uso de la investigación-acción y de un plan de actuación, es más sencilla la organización y planificación de las actividades, que permiten la evaluación y llevar a cabo las conclusiones, evidenciando los logros, dificultades y modificaciones de la puesta en marcha.

La investigación y la enseñanza son conceptos empleados desde hace mucho tiempo en el ámbito educativo; sin embargo, a partir de los años ochenta estos toman un nuevo auge y surgen como un nuevo concepto en el que se encuentran estrechamente ligados. La investigación educativa es comprendida como un proceso encaminado a lograr un conocimiento significativo sobre la educación. En cambio, la enseñanza se concibe como una actividad investigadora realizada por los docentes, con el fin de lograr el aprendizaje en los alumnos y la mejora de su práctica.

Por medio de la investigación, los profesores desarrollan mayor comprensión y conocimiento educativo, mismo que les sirve para mejorar su práctica docente. Se dice que la investigación realizada por parte de los docentes permite que dentro del aula ellos pueden generar autodesarrollo profesional, una mejor práctica profesional, mejoras en la institución educativa, en las condiciones sociales, etcétera.

Este tipo de investigación está enfocada en el descubrimiento y la resolución de problemas que están presentes durante la práctica, a los que tienen que hacer frente los profesores. Algunas características de la investigación-acción son las siguientes:

- Debe realizarse una reflexión con respecto a los medios y los fines que emplean para llevar a cabo la ejecución de su práctica.
- Consiste en que los docentes evalúen las cualidades propias tal y como se manifiestan en sus acciones.
- Integra la teoría en la práctica; las teorías educativas son consideradas como ideas y creencias que se tienen acerca de polémicas en las que está involucrada la práctica. Luego de ser reflexionadas estas teorías, son puestas en marcha en la práctica educativa.
- Propone el diálogo con otras y otros profesionales. En la medida en que los profesores asumen la investigación-acción como parte de su actuar, se hacen responsables de los resultados ante sus compañeros, el docente tiene que cumplir con la elaboración de expedientes donde se documenten los cambios que se dieron en la práctica, y los procesos de reflexión que dieron paso a esos cambios.

La investigación-acción tiene como propósito mejorar la educación por medio del cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. Para Latorre (2005), la investigación-acción tiene como metas las siguientes:

1. Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
2. Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
3. Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
4. Hacer protagonistas de la investigación al profesorado. (p. 27)

La investigación-acción tiene ciertos puntos de enfoque, el primero es la integración de la acción y su puesta en marcha, esta es una cualidad de este tipo de metodología que no se presenta en otras. Otro aspecto central es llegar a formar parte de la cultura del centro educativo. Esta cultura se modifica una vez que un proyecto de cambio educativo logre institucionalizarse y aporte al

desarrollo profesional del mismo centro de trabajo. Debe de tomarse en cuenta que es un proceso que va desarrollándose a lo largo del tiempo, por lo que debe llevarse con una continuidad y permanencia por parte de los profesores encargados de este.

Algunos problemas que se han presentado al llevar a cabo la institucionalización de los proyectos son los siguientes: uno, la resistencia al cambio por parte de los centros educativos; otro, la falta de tiempo que tienen los docentes para dedicarse a las tareas de innovación e investigación. Un problema que se da en la mayoría de los centros es la indiferencia entre los compañeros de trabajo, lo que se traduce en la dificultad de comunicación interpersonal. La carencia de medios de infraestructura y de apoyo técnico es otro gran problema y, por último, es de suma importancia que quien esté a cargo de autorizar este proyecto ejerza su poder de liderazgo de una forma ética.

Existen diferentes modalidades de investigación-acción, pero los autores que manejan este tema coinciden específicamente con tres: la técnica, la práctica y la crítica. El propósito de la técnica es hacer más eficientes las prácticas sociales por medio de programas de trabajo diseñados por expertos; la crítica se centra en la práctica, en oposición a la teoría, y hace un esfuerzo por cambiar la organización y las relaciones de poder.

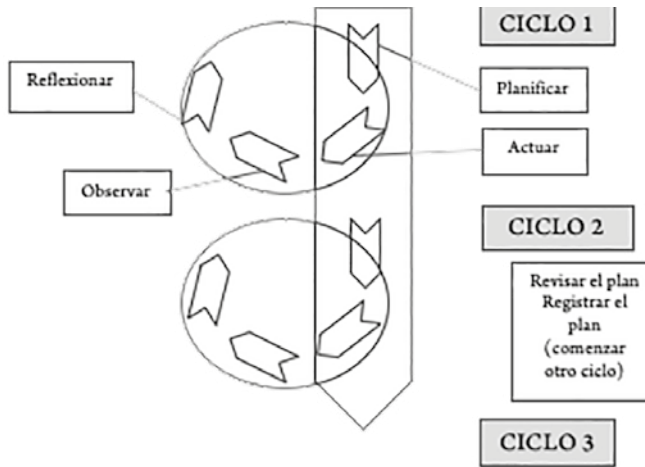
La investigación-acción práctica concede al docente un rol activo y autónomo, en el que personalmente selecciona los problemas de investigación, al mismo tiempo de ser quien llevará el control del propio proyecto. En la realización y ejecución de este proyecto, el individuo puede apoyarse de un colega para facilitar la reflexión de este.

Por último, la investigación-acción crítica que está enfocada en el proceso vivencial cuando la teoría se convierte en parte de la experiencia vivida, se enfoca en el análisis de las creencias, las prácticas, las rutinas y los propósitos de los profesores, con el fin de cambiar favorablemente sus formas de trabajar. Este modelo de investigación es defendido por Carr y Kemmis (1988), quienes resumen: “la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituido por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (p. 32).

El compromiso principal de esta metodología es la transformación y la organización de la práctica educativa al mismo tiempo que de la práctica social. Se trata de un proceso crítico de intervención y reflexión en el que se debe tener un compromiso ético de servicio a la comunidad.

Planificar se refiere a desarrollar un plan de acción para mejorar la práctica que se está llevando a cabo; este plan tiene una característica muy importante: la flexibilidad, lo que permite la improvisación a circunstancias imprevistas.

Actuar para poner en marcha el plan es estar en constante deliberación y control de este.



Esquema de momentos de investigación-acción. Fuente: Kemmis (1989).

En la fase de observación el objetivo es recolectar las evidencias que permitan evaluar la acción, esta debe de ser planeada y registrada para que se logre su objetivo. Y, por último, la reflexión sobre las acciones que se registraron en la fase de la observación dará pie a una nueva planificación que abrirá un nuevo ciclo. Las diversas posturas que retoman este proceso han dado paso a la creación de diferentes modelos de investigación. Entre los más destacados se encuentran, el Modelo de Lewin, el Modelo de Kemmis, el Modelo de Elliott y el Modelo de Whitehead.

Por lo general, los ciclos de la investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación puede verse como un “ciclo de ciclos” o como una “espiral de espirales” que tiene el potencial de continuar indefinidamente” (Latorre, 2005, p. 39).

Con base en el Modelo de Kemmis se exponen las fases en el proceso de investigación-acción. El primero es el plan de acción, como primer paso, se tiene que iniciar con la identificación de un problema en el que se puedan tomar medidas para trabajar; este problema tiene que poder expresarse con una pregunta, por ejemplo: ¿Qué situación problemática de la práctica profesional nos gustaría mejorar? El propósito es identificar un área de oportunidad que se desee investigar, y de la que se esté seguro que puede cambiar alguna cosa.

Otro punto de partida puede ser el grado o nivel donde se encuentran los alumnos para, posteriormente, usarlo como referencia: ¿realmente podemos hacer algo sobre esta situación?, ¿se espera que ocurra un cambio?

Una vez identificado el problema o situación, surge la siguiente fase: el diagnóstico, cuya finalidad es hacer una descripción de la situación que se vive y obtener evidencia para después compararla con los resultados del plan de acción, de manera que se observen los cambios.

Posteriormente, la fase de la revisión documental. Un aspecto muy importante es la búsqueda y análisis de la información sobre el tema que se desea investigar, debido a que será nuestro principal insumo para cualquier duda o inquietud que tengamos acerca de un tema.

Consideramos que la acción es la fase más importante, esta debe ser meditada, controlada y fundamentada. A partir de esta se debe registrar la información que más tarde servirá para aportar evidencias en las que se apoya la reflexión.

La reflexión compone la fase que da fin al ciclo y da paso a la iniciación de uno nuevo en la espiral autorreflexiva. En esta fase es el momento de interpretar la información obtenida; con la cual, posteriormente se hace la reflexión que nos permite extraer el significado de los datos.

## **Los procesos de recuperación de la práctica**

En este tipo de investigación, para apoyarnos en la recuperación del dato empírico de la práctica docente, es conveniente comentar que una de las habilidades presentes en todo el proceso es la reflexividad que “convierte al investigador en actor de su estudio e instrumento de la indagación con que construye el diseño, como producto de las decisiones que toma” (Cuesta, 2003, p. 25).

De esta manera, en el Nodo Guanajuato conformamos la comunidad de práctica, instituciones con características diferentes pero unidas hacia un objetivo común: la mejora de la práctica.

Desde la perspectiva anterior, de la coincidencia en la mejora de la práctica, cada institución retoma diferentes instrumentos para recuperarla. Sin perder de vista que estamos realizando una investigación cualitativa, se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis, y que hace que algo sea lo que es. De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2006, p. 128).

Dentro de la investigación cualitativa, como una opción que nos orienta hacia el cambio y la mejora de nuestra práctica, retomamos la investigación-acción. Este tipo de investigación nos permite a los docentes participar como coinvestigadores en todas las fases del proceso: “planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema, evaluación posterior sobre lo realizado” (Martínez, 2006, p. 24).

Es importante retomar lo que nos plantea Martínez, que el fin de este tipo de investigación no es algo exógeno, sino que orienta hacia la concientización, desarrollo de los grupos estudiados, y hacia la solución de problemas.

## **Instrumentos utilizados en la recuperación de la práctica**

En el enfoque cualitativo, la escritura de algunos textos se va realizando simultáneamente con la recolección de la información. Una condición para la recuperación de la práctica nos sugiere que “es necesario ir haciendo ensayos en donde se discutan y se argumenten algunas de las ideas que han surgido a lo largo de la construcción de los datos” (García, 2013, p. 45).

Para la escritura de estos ensayos en una institución, se les pidió a los docentes que recuperaran su práctica partiendo de que “cuando un docente está investigando su propia práctica hay una serie de pensamientos y/o de sentimientos que se generan en la labor docente cotidiana (García, 2013, p. 36), y que comúnmente son identificados como incomodidades y poco a poco son



transformados en cuestionamientos hacia su práctica docente para ir planteado paulatinamente una problematización de una práctica susceptible de ser transformada y mejorada.

Otro instrumento empleado es la entrevista, considerada un instrumento poderoso en la investigación, que para ciertos fines descriptivos y analíticos es eficaz. En este sentido la entrevista es pertinente porque contribuye a situar la cuantificación en un contexto social y cultural más amplio:

La entrevista se define como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un asunto. Técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad. (Grawitz, 1984, p. 188; Aktouf, 1992, p. 91; Mayer y Ouellet, 1991, p. 308)

Desde esta perspectiva, el investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1994, p. 101). En este caso utilizaremos la entrevista para triangular los datos que nos arroje lo que sucede en el aula con lo que viven los estudiantes, y de esta manera tener más validez en el proceso implementado de mejora de la práctica.

Hasta este momento son los instrumentos aplicados, pero en el desarrollo del trabajo pensamos elaborar rúbricas u otros que nos permitan triangular los datos y darle más validez al trabajo realizado.

## REVISIÓN DE INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA TEMÁTICA, OBJETO DE ESTUDIO

El siguiente apartado está constituido por cuatro investigaciones recientemente concluidas y relacionadas con las temáticas de innovación, criticidad o pensamiento complejo. Los trabajos abordan interesantes procesos, como lo es la innovación educativa, que toma en cuenta la innovación tecnológica para la formación de sujetos críticos. Otro asunto es en qué medida la formación docente impacta en la innovación de las prácticas pedagógicas, el análisis de la cultura

innovadora y su incidencia en el diseño curricular. Por último, la distinción de dimensiones como el ser y hacer docente para impulsar cambios en la práctica de los profesores.

En el trabajo de tesis de maestría *Fieri logos para la formación de un sujeto crítico. La pregunta como generadora de conocimiento* de Plancarte (2017), los conceptos clave que utiliza son criticidad y pensamiento crítico. Para referirse al primer concepto, el autor recurre a López (1998), quien lo define como la potencialidad para conocer la realidad con verdad, la pregunta es la llave que abre la posibilidad de hacerlo (citado en Plancarte, 2017). También define criticidad citando a Nieto (1999) y menciona que es equilibrio entre la subjetividad con la objetividad; es decir, ver la realidad por sí misma y poderla ver desde el punto de vista de los demás (citado en Plancarte, 2017). Ahora, respecto del pensamiento crítico, existe una categoría dentro de las ideas de los autores que se mencionan en la investigación, donde coinciden con que es la capacidad de emitir juicios del contexto o realidad.

Dentro de las teorías que se abordan en la tesis, encontramos el paradigma de la complejidad. Esta se inspira en la teoría del caos, la cibernética de segundo orden, la teoría de las posibilidades, la teoría de fractales y las nuevas lógicas. Asume la incertidumbre, lo irregular, el evento y la necesidad del orden a partir del desorden. Concibe una realidad jerarquizada en donde aparecen sistemas simples ordenados, continuos, sistemas complejos y sistemas caóticos o desordenados, en diferentes niveles. La complejidad, en esta perspectiva, es a la vez una situación y una operación que se da en las relaciones de constitución entre el sistema y el entorno.

En este trabajo se recurre a varios teóricos para explicar lo que se entiende por pensamiento crítico, Lipman (1989) menciona que “pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es autocorrector y sensible al contexto” (citado en Plancarte, 2017). López (1998) afirma que es el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad (citado en Plancarte, 2017). Por otro lado, Sainz (2002) explica al pensamiento crítico como el desarrollo de la lógica informal, de las aportaciones aplicadas tanto desde el ámbito filosófico como educativo y el empeño por definir con cierta precisión las habilidades cognitivas, considerándolas, además como parte fundamental en todo proceso de solución de problemas (citado en Plancarte, 2017).

El pensamiento complejo conlleva a iniciar una reforma de pensamiento que es necesario y urgente para trascender y realmente evolucionar en el pensar usando la complejidad como principal herramienta para generar preguntas, problemas, respuestas y búsquedas de soluciones, despertar la conciencia, reconstruir los valores, ser más humanos y no sólo hombres en ese devenir que día a día está presente en los diferentes horizontes, tiempos y espacios con el fin de mejorar y transformar el sistema educativo, la sociedad, el mundo y la calidad de vida.

La epistemología en que se sustenta esta investigación es la crítica, congruente con los principios del pensamiento complejo. Epistemología crítica y complejidad consideran la necesaria relación de objetos y sujetos con la realidad.

En el proceso investigativo se trabaja, entonces, bajo la racionalidad de la investigación que incluye el paradigma del pensamiento complejo, una epistemología de segundo orden y un enfoque dialéctico-transdisciplinario, visto inicialmente desde un marco teórico y, posteriormente, desde un marco práctico a la realidad, el análisis de los procesos y de los resultados como lleva a cabo la relación del objeto de conocimiento con el sujeto a formar (visión de futuro). Un proceso investigativo en el que se puedan contemplar el problema y una lógica de la inclusividad.

Para la descripción de la construcción metodológica se tiene primeramente que el objeto de conocimiento de la propuesta de investigación es una estrategia, por medio del uso de preguntas para el desarrollo del proceso (RST) razonamiento, solución de problemas y la toma de decisiones.

El escenario que seguirá esta propuesta es tendencial alternativo. Este tipo de escenarios presentan imágenes de futuros posibles o deseables. En ellos es introducida una visión de cambio, y esto significa que se considera que las motivaciones de los actores, o alguna otra variable externa, podrá afectar el comportamiento de las variables que afectan al problema bajo análisis.

Momentos: 1. Diseño y aplicación del diagnóstico, 2. Sistematización de resultados del diagnóstico, 3. Diseño de las actividades de la propuesta, 4. Aplicación de los componentes de la propuesta, 5. Desarrollo de las actividades planeadas transdisciplinariamente, 6. Sistematización de resultados.

Participantes: catorce alumnos de segundo grado de preescolar, pertenecientes al Jardín de niños “Rosaura Zapata Cano”, en la comunidad San Francisco Epunguio, municipio de Irimbo, Michoacán.

Como resultados de la investigación, se presenta lo siguiente:

- El trabajo con la transdisciplina en la propuesta de investigación fue una metodología para aprender de forma crítica y compleja.
- La pregunta como herramienta principal para propiciar la autonomía en la construcción de conocimiento y aprendizaje, donde se aprovechó el interés y la curiosidad inicial del sujeto para que este indague las respuestas y genere la investigación con un sentido educativo, crítico y transdisciplinario.
- Por último, el docente visualizó el sujeto crítico formado, pero fue el sujeto quien descubrió sus capacidades, actitudes, competencias y conocimientos, que lo hicieron participar en diferentes momentos de lo individual y colectivo en una realidad transdisciplinaria.

El segundo estudio se titula *Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica* (Miranda, 2005). En esta investigación se manejan algunos de los conceptos como formación permanente, innovación, transformación, prácticas pedagógicas. Surge como parte de una recomendación realizada por la OCDE (2004, p. 160) que plantea la necesidad de evaluar el Programa de Becas en el Exterior para determinar si su impacto positivo amerita el costo respecto a otras prioridades para la política de desarrollo profesional (citado por Miranda, 2005). Según el autor, el Programa de Becas en el Exterior (PBE) se focaliza en el fortalecimiento de competencias profesionales y estímulo de prácticas innovadoras.

El objetivo del estudio fue dar a conocer si la formación permanente en los docentes impacta sobre la innovación en las prácticas pedagógicas. Para ello, el autor considera una línea teórico-metodológica de origen psicosocial sustentada en tres dimensiones fundamentales: la conceptualización, referida a la formación permanente; en esta dimensión el docente constituye el pensamiento crítico en un eje articulador del aprendizaje, y se asume como un proceso dialéctico de indagación sobre el objeto del conocimiento; es decir, la forma en que el sujeto se relaciona con dicho objeto. Otra dimensión es la competencia genérica, Serramona (1997) señala que las competencias profesionales constituyen los elementos centrales para entender el trabajo docente, en tanto se construyen y reconstruyen en forma íntegra en el proceso de

formación que abarca, tanto la etapa inicial como la permanente (citado por Miranda, 2005).

Para efectos de esta investigación, se define por innovación en las prácticas pedagógicas una competencia genérica que, en el contexto de la formación permanente, se constituye en un intento específico y deliberado por mejorar los aspectos internos y externos de las prácticas dominantes de los profesores, a través del pensamiento docente acerca del proceso de aprendizaje del alumno, la acción y percepción respecto al manejo de los contenidos, la metodología, la evaluación y el estilo de enseñanza.

Para Roegiers (2000) las competencias profesionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente, que se forman básicamente en el proceso de aprendizaje y se consideran de dos tipos: genéricas, referidas a las tareas docentes y educativas del profesorado, y específicas que corresponden a las exigencias que plantean las nuevas reformas educativas (citado por Miranda, 2005). Finalmente, la dimensión innovación como mecanismo de transformación de la práctica pedagógica. Dentro de este concepto, los estudiosos del tema reconocen diversas orientaciones teóricas y prácticas. El autor, considerando la clasificación que hace Villalta (2000), menciona distintos modelos de innovación relacionados con el concepto de innovación educativa y con los tipos de prácticas pedagógicas que se definen como innovadoras (citado por Miranda, 2005).

Modelo de investigación, desarrollo y difusión. La innovación es resultado de una secuencia racional de actividades, que pasa de la investigación a la prescripción y estandarización de métodos o estrategias educativas para su difusión. Estos “nuevos” saberes suponen un consumidor pasivo de los mismos.

En el Modelo de solución de problemas, el docente es un profesional reflexivo de su práctica, y trata de establecer cómo, desde ahí, genera el conocimiento y hacer pedagógico. Titone y Zabalza (1986) señalan que entre los factores que influyen en el éxito de las innovaciones está el estilo de enseñanza del docente, expresado en términos de lenguaje didáctico y expresión del discurso pedagógico global que enmarca la tarea de enseñar (citado por Miranda, 2005).

La metodología para el trabajo consistió en la aplicación experimental del PBE a docentes a nivel de perfeccionamiento y posgrado, en seis instituciones de formación superior en diferentes países de América y Europa, a través de un

diseño experimental que consiste en describir y comparar la relación directa e indirecta entre la formación permanente y la innovación de las prácticas docentes; sin embargo, se encontró con dificultades para realizar el estudio y se optó por un análisis *cuasi* experimental multivariado con *pretest* y *postest*, más dos grupos control.

Los profesores fueron evaluados al inicio y al término de la intervención con dos pruebas. Primero, el Cuestionario de Opiniones Pedagógicas (COP), creado por Barquín en 1989, a partir de la versión original de Pérez (1986). La situación que se utilizó fue un conjunto de valoraciones respecto a su pensamiento sobre la innovación en las prácticas pedagógicas, considerando las dimensiones internas (contenidos, métodos, evaluación) y externa (aprendizaje de los alumnos).

Los resultados indican que los docentes del PBE presentan un perfil de cambio positivo y significativamente diferente que aquellos profesores que participaron en el estudio en los grupos control en la dimensión Proceso de Aprendizaje de los Alumnos. Positivo, pero no significativo en las dimensiones Estilo de Enseñanza y Metodología, y negativo en las dimensiones Contenidos y Evaluación. Finalmente, se determina que la innovación en las prácticas pedagógicas se define como un elemento central para el cambio educativo.

Otro de los trabajos revisados es *La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular* (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011) en el que se utilizan las siguientes palabras clave: innovación, práctica docente, diseño curricular y cultura innovadora. Este trabajo hace referencia a la innovación como una actividad esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que constituye una base para el diseño y desarrollo curricular. La finalidad de la investigación es analizar la cultura innovadora en las aulas, y valorar su proyección en el diseño y desarrollo curricular.

El autor considera que el aula es entendida como un sociogrupo que se caracteriza por su cohesión, liderazgo compartido y responsabilidades asumidas en su globalidad donde, además, el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel fundamental y adquiere el valor innovador cuando se logra que todos los integrantes, docente y discentes que participan en el aula, lo consideren abierto a la mejora continua.

En este trabajo las acciones innovadoras han de focalizarse en el programa formativo del aula (currículum) y valorar su pertinencia para la educación in-

tegral de los estudiantes en el marco de la sociedad del conocimiento, los retos interculturales, los proyectos y acciones sociolaborales que atañen a los integrantes de la escuela y de cada clase en la que se desarrollan.

La tarea de innovar, según Pérez (2009), consiste entonces en trabajar en un horizonte de mejora continua para cuantos intervienen en el acto formativo, y demostrar que los implicados en tal acción logran los objetivos y dominan las competencias básicas para esta tarea (citado en Domínguez, Medina y Sánchez, 2011).

En el trabajo de este autor, la innovación se sitúa como una nueva cultura que impulsa a todos los participantes del aula a avanzar, a repensar lo realizado, y a encontrar sentido en los proyectos y programas auténticamente innovadores; además, se considera que una práctica educativa es innovadora si se logra que todos los agentes la realicen con un auténtico pensamiento renovador, situado en la verdadera transformación y aportando las mejores soluciones a los problemas formativos.

En la misma línea, el término currículum es un objeto de estudio en los contextos angloamericanos, y ha tenido un fuerte impacto, desarrollándose en paralelo al saber didáctico, aunque la evolución de esta disciplina lo ha retomado como un objeto peculiar, que fundamenta y delimita la amplitud y proyección de esta en los más variados contextos educativos.

Según el autor, los modelos de innovación del aula más coherentes con los de innovación curricular son el sociocomunicativo y colaborativo, orientados a mejorar el clima y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, y a desarrollar una cultura pertinente para avanzar en el dominio de las competencias formativas (básicas, genéricas y profesionales).

En esta investigación, la construcción del modelo curricular se basa en el análisis y emergencia de los procesos innovadores que requieren una permanente actualización y toma de decisiones cada vez más fundamentales y creativas, abiertas a los verdaderos cambios de la sociedad del conocimiento y a las necesidades de los estudiantes.

La visión metodológica más pertinente para lograr los objetivos, afianzar el modelo de innovación, y descubrir la interrelación entre las funciones de innovar y desarrollar procesos curriculares, se ha concretado mediante el análisis de fuentes documentales, la observación de prácticas innovadoras y la integración de métodos (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011), empleando la metodología de encuesta, y utilizando un cuestionario y diálogo con expertos,

indagadores de procesos formativos en las aulas presenciales y virtuales, ampliados con la valoración crítica de nuevos diseños y desarrollos curriculares aplicados a escenarios universitarios.

Para el desarrollo de esta investigación, se diseñó un cuestionario que estimara el concepto de cultura innovadora y su incidencia en el diseño curricular. El instrumento fue diseñado en línea, con carácter multiopcional (1-6) y con preguntas abiertas. La muestra seleccionada ha sido de cien participantes en un programa de innovación educativa.

Se concluye que la práctica reflexiva de los docentes es considerada una característica representativa de la docencia, y clave para el impulso de las innovaciones. Es difícil la innovación, y los resultados de todas ellas se deben considerar como informadores.

El cuarto trabajo consultado se titula *La innovación en la práctica docente: del ser al hacer* (Blanco, 2012). En este trabajo se presenta una reflexión del proceso de innovación de la práctica docente que se centra en el aprendizaje más que en la enseñanza, y en donde los cambios deben ser llevados a cabo en el aula.

Según el autor, en la práctica docente se pueden distinguir dos dimensiones: el ser docente y el hacer docente. El ser docente integra a un ser humano, y el hacer docente ubica al profesor en la enseñanza, este hacer se considera un proceso complejo y dinámico que se da en el espacio y en el tiempo.

Para impulsar cambios en la práctica docente, el autor destaca la importancia de considerar:

- a. La teoría. Es decir, toda innovación implica un cambio de filosofía emanada del estado crítico por el que atraviesa; así se definen implicaciones pedagógicas desde el enfoque cognitivo, el constructivista, la psicología del desarrollo, el aprendizaje significativo y el concepto humanista o desarrollador.
- b. Los referentes teóricos. Entendidos como bases para conocer el rumbo que debe tomar la práctica docente y los referentes prácticos que muestren, desde experiencias internas o externas a la institución, los resultados y los impactos de la aplicación del paradigma en las aulas.
- c. La problematización. Cuyo producto es el planteamiento del problema en los procesos de enseñanza-aprendizaje donde se crean formas



- de conocer, producir y difundir conocimiento. El nuevo rol del docente, en este contexto, consiste en orientar al estudiante a aprender a aprender dentro y fuera del aula, ligado al ámbito laboral.
- d. La reflexión. Es el proceso que comprende la interiorización y el análisis de la práctica docente propia. A través de la reflexión es posible plantear las contradicciones y proponer un nuevo orden de ideas. La planificación aquí es un generador de conocimientos novedosos en el docente, y debe llevar a sus estudiantes al análisis, a la solución de problemas y a la elaboración de proyectos reales y útiles; es decir, a la aproximación del conocimiento.
  - e. La puesta en marcha es conocer las expectativas del profesor frente a los alumnos. Se debe saber hacia dónde deberá dirigir los procesos educativos, creando un sistema de ayudas y apoyos para promover el traspaso del control sobre el manejo de los contenidos por parte del alumno.
  - f. El rescate de la experiencia. Una vez terminada la nueva práctica, el docente deberá rescatar su experiencia en bitácoras o documentos más estructurados para, posteriormente, analizar, comparar, repetir y volver a reflexionar.
  - g. La socialización. Es aconsejable no dejar la experiencia en el archivo. Socializar las nuevas experiencias y obtener retroalimentación contribuye al avance de la construcción de una teoría sobre los cambios en la práctica docente. La autoeficacia, considerada como la dimensión que permitió la implementación de actividades en el aula asociada a las actitudes, actúa como factor de comprensión sobre el éxito.
  - h. Finalmente, el autor concluye que la innovación en la práctica docente requiere de cambios desde el ser docente en su conformación conceptual de su tarea como profesional y mediador entre el proyecto educativo y los destinatarios de este proyecto. En ese espacio, el profesor construye significados a partir de las interacciones sociales, y es donde puede realizar cambios de significado a través de un proceso interpretativo de reflexión. El problema de la innovación de la práctica docente impone como objeto de estudio al docente y los procesos a desarrollar en el ejercicio de un cambio de paradigma educativo.

A manera de cierre del apartado de investigaciones relacionadas con la temática, diremos que con base en la consulta y análisis de las mismas, se llegó a la conclusión de que la innovación en las prácticas educativas es indispensable dado que, si se pretende entrar al paradigma de la complejidad, la tarea requiere el replanteamiento constante del ejercicio docente. La formación de un sujeto crítico sugiere que el estudiante cuestione lo que se le da como conocimiento, que genere sus propias soluciones en torno a la teoría, y que proponga nuevas alternativas en sus círculos sociales.

La innovación que se propone en este proyecto pretende despertar la conciencia estudiantil, teniendo al profesor como estimulador de habilidades y fortalecimiento del desarrollo académico y social. Este tipo de educación innovadora en el paradigma de la complejidad, nos capacita en una transdisciplinariedad en la que el sujeto es formado en un proceso dialéctico y flexible, aunque transitorio, dado que constantemente está replanteándose los esquemas a través de los cuales hace lectura y relectura de la realidad social. Finalmente concluimos con base en la revisión de estos trabajos de investigación cuestionando: ¿Qué elementos, recursos o estrategias didácticas requiere el profesor en un contexto educativo actual, con las complejidades que implica, para inspirar a sus estudiantes a querer acceder al conocimiento y reinventarse cada día?

## REPLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

### *Reformulación de las preguntas de investigación en una pregunta principal de innovación*

Con base en la ruta crítica de la innovación se plantea la siguiente pregunta para la innovación:

¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por el profesor de la materia Metodología de Investigación en Ciencias Sociales II, de la Licenciatura en Educación, para promover el tránsito del nivel de pensamiento complejo: a) contextualización, al nivel de: b) construcción de subjetividades, que permitan hacer una lectura más acertada e interpretación de la realidad?

## **Competencia de salida**

Planifica su formación como líder competitivo en la materia Metodología de Investigación en Ciencias Sociales II, a través de tareas de aprendizaje complejo y el uso crítico de las TIC, quien aprende nuevos conceptos, procesos y metodologías que le permiten aportar soluciones con responsabilidad social.

## **Objetivos de la innovación**

Incorporación del pensamiento complejo, el uso crítico de las tecnologías y el aprendizaje colaborativo a la práctica docente, en el marco de la investigación-acción, para una mejora sistemática y continua.

## **Justificación. Ubicación de los estudiantes en un peldaño específico de la ruta crítica**

A partir del trabajo realizado en el semestre enero-junio de 2018, donde se hace un diagnóstico de la situación contextual y particular de la Licenciatura en Educación así como del grupo de trabajo, con el apoyo de los profesores participantes, para el presente periodo (agosto-diciembre de 2018) se utiliza un diario de grupo, grabaciones de sesiones, memoria fotográfica y, de inicio, una narrativa de sus vivencias en la línea metodológica, así como de sus expectativas, ubicándolos en un primer momento de desarrollo cognitivo, a partir del pensamiento complejo en lo que, como ya se ha referido en la ruta crítica, llamaremos “momento a), contextualización”.

Por ello, el trabajo buscará pasar paulatina y sistemáticamente, aunque de manera flexible, atendiendo a las diferencias individuales, a los siguientes momentos: b) construcción de subjetividades, c) conocimiento transdisciplinar y, d) problematización.

*Diseño de una sesión de innovación con base en la ubicación de los estudiantes en uno de los niveles o estratos de la ruta crítica, articulado con la pregunta de innovación*

## **Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II**

### **Referentes generales de la materia**

### **Objetivos de la Unidad de Aprendizaje**

Al finalizar el curso el alumno será capaz de:

- Diferenciar, de otros campos, el campo de medición en educación.
- Identificar los elementos para la elaboración de instrumentos.
- Aplicar diferentes métodos para la elaboración de instrumentos.

### **Contribución de la unidad de aprendizaje al perfil de egreso**

- Este curso forma parte de la formación básica para la investigación educativa, por lo tanto, su contribución al perfil de egreso tiene que ver con la habilitación profesional, considerando la posible inserción del egresado a actividades de investigación.
- En términos generales, también se relaciona con el conocimiento. En este caso, a través de la investigación educativa que el egresado tendrá de la realidad, del contexto, de las condiciones de operación del sistema educativo, y de posibles alternativas de solución a la problemática educativa.
- Además, si consideramos de manera transversal los contenidos referidos a la expresión oral y escrita, la materia tiene aportaciones importantes al respecto.

### *Sesiones de innovación*

### **Objetivo general**

Incorporación del pensamiento complejo, el uso crítico de las tecnologías y el aprendizaje colaborativo a la práctica docente, en el marco de la investigación-acción, para una mejora sistemática y continua.

## **Sesión 1. Objetivo de sesión**

A partir de la revisión puntual y actividades prácticas sobre los aspectos generales de la investigación, en particular de la investigación documental, los estudiantes realizarán un ejercicio de metacognición que les permita identificar sus procesos cognitivos para el aprendizaje, y sintetizar el trabajo realizado con la perspectiva de los contenidos posteriores en el proceso general de hacer investigación.

### **Contenidos**

#### Aspectos metodológicos generales

- Metodología-método-técnica-instrumentos
- Etapas de la investigación educativa
- Investigación documental

#### Materiales de apoyo

- Lecturas, videos, consultas de internet
- Computadora y pantalla para presentaciones
- Plataforma digital para repositorio de materiales y la comunicación intergrupala

#### Dinámica de trabajo

- Trabajo en equipos para sintetizar su proceso de aprendizaje en un mapa conceptual
- Presentación de contenidos vistos en la materia
- Exposición de un trabajo realizado por un integrante del grupo

#### Evaluación

- Rúbrica que identifique el desarrollo paulatino del pensamiento complejo en los estudiantes
- Trabajos entregados

## **Sesión 2. Objetivo de sesión**

(Aspecto a definir, a partir de los resultados de la sesión 1).

### **Contenidos**

Investigación empírica

- Instrumentos de recopilación de información:
  - » Encuesta
  - » Cuestionarios
  - » Observación
  - » Escalas
  - » Entrevista
  - » Validez y confiabilidad

(Aspectos a definir en específico a partir de los resultados de la sesión 1).

- » Materiales de apoyo
- » Dinámica de trabajo
- » Evaluación

## **Sesión 3. Objetivo de sesión**

(Aspectos a definir a partir de los resultados de la sesión 2).

### **Contenidos**

- La comunicación de resultados de investigación
  - » Ensayo
  - » Artículo
  - » Ponencia
  - » Cartel
  - » Conferencia
  - » Informe de investigación

(Aspectos a definir en específico a partir de los resultados de la sesión 2).

- » Materiales de apoyo
- » Dinámica de trabajo
- » Evaluación

Como cierre y conclusión del segundo capítulo de la presente obra, nos permitiremos afirmar que, desde la perspectiva epistemológica del estudio de los procesos aúlicos, la mirada está puesta en la mejora de la práctica docente. Entiéndase por “mejora” una práctica situada, contextualizada y ejercida con intenciones educativas. De tal forma que la reflexión se encuentra en el proceso educativo, el ejercicio docente, al caracterizar la práctica actual y generar una propuesta de intervención que posteriormente se ejecutará.

En este capítulo que concluye, la problematización se realizó, se recurrió al diálogo con los que ya hicieron trabajo de investigación con temáticas similares. Dicho diálogo versó sobre los teóricos, las teorías, las metodologías, los conceptos claves, los resultados; pero sobre todo, las aportaciones que se lograron otorgar al propio trabajo, dado que fue necesario estructurar la fundamentación teórica y metodológica, el objetivo, la justificación, la reconstrucción de preguntas y, finalmente, la ubicación de los estudiantes en una ruta crítica de la innovación que permitió, de forma precisa, seguirle la pista a las innovaciones conseguidas.

La siguiente fase será la de innovación, donde ya hay un gozne entre la teoría y la práctica docente, y en el que se intervienen de manera sistemática, a partir de un proceso previo de planeación. Se elaboran, en cada ciclo, nuevos registros de observación etnográfica, a fin de levantar y describir de forma pormenorizada los resultados encontrados.

Las fases se sintetizan de la siguiente forma: primero, la caracterización, análisis y comprensión del fenómeno estudiado; después, la segunda fase —que justamente terminó en este capítulo— fue la problematización que implica reflexión, teorización y elaboración de estrategias y, finalmente, el proceso que se describirá en el siguiente y último capítulo, que es la innovación, la cual, además, involucra implementación y evaluación a través de la investigación-acción.





## FASE III INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La tercera y última fase organiza el proceso de innovación, que implica las sesiones de intervención planeadas, los alcances que se lograron en términos educativos y también las limitantes a las que nos enfrentamos. Se presentan tres ensayos correspondientes a las sesiones. Finalmente, se cerró esta última etapa con una serie de cuestionamientos dado que, desde este posicionamiento, consideramos que como todo proceso, es posible que existan cambios.

### PRIMERA SESIÓN

#### *Ensayo de innovación de primera orden: El uso crítico de las tecnologías para la conformación del pensamiento complejo*

El presente ensayo tiene la finalidad de realizar el análisis y la reflexión sobre los hechos y acciones de la práctica docente del día 2 de octubre del 2018, sesión que permitió hacer un primer cierre de la innovación llevado a cabo durante el semestre agosto-diciembre, en la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, con un grupo de cuarto semestre y con la materia Metodología de Investigación en Ciencias Sociales II.

El objetivo de la sesión fue identificar los elementos básicos para el desarrollo de una investigación, a través de preguntas generadas mediante el trabajo colaborativo llevado a cabo en equipos con temas afines. Pero, además, en términos de innovación, se reflexionará con base en la ruta crítica y las evidencias del aprendizaje de los estudiantes, para saber justamente en qué medida lograron transitar de un nivel de pensamiento complejo al siguiente.

*Esqueleto de la primera sesión*  
*Momentos de la práctica docente*

1°	2°	3°	4°	5°
Saludo	Indicaciones y acuerdos para trabajo de la sesión	Trabajo en equipos por temas de investigación comunes o cercanos	Exposición al grupo y comentarios de todos	Cierre y acuerdos para próxima sesión
10:35-10:48 8 min.	10:35-10:48 8 min.	10:48-11:15 27 min.	11:15-12:07 52 min.	12:07-12:09 2 min.
5 min.	Encuadre de la sesión	Trabajo colaborativo y análisis de los temas a investigar	Presentación del problema: objetivo, teorías y metodología de cada trabajo de investigación	Tareas

Se presenta en anexo 2 la estructura que sintetiza el registro etnográfico de la sesión, misma que muestra los cinco momentos por los que estuvo conformada, cuyo tiempo e intencionalidad se especifican en cada uno de ellos, y cuya secuencia de acciones nos permitirá seguir la pista al desarrollo del proceso llevado a cabo en la mencionada práctica *in situ*.

En teoría, el referente educativo desde el cual parten las instituciones de educación superior en nuestro país implica políticas inclusivas, cuya lógica es enseñar a convivir y formar una ciudadanía responsable. Sin embargo, existen instituciones que forman profesionales obedientes, súbditos del mundo del mercado, bajo los principios de individualismo, competitividad y performatividad. Por tanto, urgen propuestas flexibles e innovadoras que respondan congruentemente a un enfoque socioconstructivista, cuya centralidad esté puesta en enseñar a los estudiantes a pensar, a desarrollar un pensamiento complejo que incluya los avances tecnológicos para interpretar, de mejor forma, la realidad y saber convivir con dignidad humana.

En el proyecto RECREA, el cambio innovador del quehacer de los docentes que pertenecen a esta Comunidad de Práctica (CoP), consiste en transitar de la enseñanza que se ocupa de transmitir conocimientos, a la promoción de un papel activo de los estudiantes en la construcción de su propia perspectiva. En esta aspiración, la labor es muy compleja, dado que las controversias filosóficas y psicológicas deberán estar contempladas antes de iniciar el proceso de cambio.

En “Competencias docentes en el Nivel Medio Superior”, un diplomado para facilitadores, se entregó un documento de apoyo de la autoría de Sylvia van Dijk Kocherthaler, María Elena Galván González y Laura Edith Barrera Morales, en el cual van Dijk (2014) afirma:

[...] en un mundo que cada día es más complejo, no es suficiente poseer conocimientos; es necesario que los individuos adquieran competencias que les permitan ser capaces de poner en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes para resolver las problemáticas que se presentan en la vida cotidiana y profesional de las personas y que se dan en circunstancias de constante cambio.<sup>1</sup>

Existen diversos grados de complejidad en la tarea de lograr la enseñanza y que los estudiantes adquieran las capacidades para hacer un uso crítico, consciente y deliberado de las diversas aportaciones teóricas en su formación universitaria. Acciones que les permiten culminar con la elaboración de su documento recepcional, como ha sido el caso de la tarea de innovación aplicada en el mencionado grupo de la Licenciatura en Educación.

Como se indicó en párrafos anteriores, la innovación de la práctica docente se ha llevado a cabo en el presente semestre [agosto-diciembre], y ha consistido en promover en los estudiantes la conformación de capacidades que les permitan transitar de nivel de pensamiento complejo, según la ruta crítica de la innovación: a) contextualización, y b) construcción de subjetividades y, en ese cometido, en la primera sesión de valoración de la innovación, mencionaremos lo que se logró, lo que aún se encuentra deshilvanado, y en la espiral dialéctica del proceso de investigación-acción, qué reflexión nos llevamos a

---

<sup>1</sup> Van Dijk Kocherthaler, Sylvia; Galván González, María Elena y Barrera Morales, Laura Edith (2014), Inducción al diplomado “Competencias docentes en el nivel medio superior” es un documento inédito, apoyado por la Universidad de Guanajuato y la Secretaría de Educación Pública en beneficio de los facilitadores del diplomado.

una segunda valoración; y también, por supuesto, qué ajustes corresponden al siguiente diseño didáctico.

Los estudiantes, en su mayoría, cuentan con ideas generales para desarrollar su tema de investigación. Insertamos la transcripción de un fragmento de audio del inicio de la sesión en el que se recupera lo visto la clase anterior:

Aa: Pues trabajamos en el centro de cómputo, primero aquí estuvimos viendo qué íbamos a hacer en el centro de cómputo, eh. Nos dejó que buscáramos diez fichas de referencias de internet, y pues, nosotras estuvimos checando lo de las ponencias que nos había enviado, de ahí sacamos cinco y de otras ponencias de otros congresos sacamos las otras cinco.

Mo: Pero, ¿eran relacionadas con..?

Aa: Con el tema de investigación.

Mo: No cualquier referencia, sino relacionadas a su tema.

Aa: El de nosotros era sobre desertión en el Nivel Medio Superior y las competencias profesionales; entonces, pues sí eran. Encontramos más de desertión que de competencias, pero [...] (Registro 1, ver anexo 2).

Como se constata en la cita anterior del registro 1, durante el semestre se ha promovido, de forma ineludible, el uso crítico de las tecnologías y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo de la práctica docente, tal y como se puede apreciar en las evidencias adjuntas en este primer cierre de la innovación donde, por otro lado, se empieza a vislumbrar también el planteamiento coherente de muchas de las temáticas de investigación presentadas en la citada sesión.

El producto académico de algunos equipos muestra cómo se puede acceder a la construcción personal de referentes conceptuales y, por lo tanto, paulatinamente al siguiente nivel de pensamiento complejo. Desafortunadamente no todos los estudiantes lo lograron:

Mo: [...] muchísimas gracias. Y bueno, terminan con esto, como ya se dan cuenta.

[Los alumnos hacen ruido mientras ocupan sus lugares, otros alumnos aplauden, el siguiente equipo comienza a exponer].

Aa: Bueno, pues en nuestro tema de investigación tenemos un título tentativo y es: El modelo por competencias que disminuye la desertión en el nivel medio superior.

Aa: Creo que ahí lo pusimos un poco general, pero aquí nos referimos a todo el nivel.

Aa: Nuestra pregunta de investigación es: ¿Cómo es que el modelo por competencias influye en la deserción escolar?, y nuestro objetivo general sería: Comparar el grado de deserción en el Nivel Medio Superior antes y después de la aplicación del modelo por competencias, si es que disminuye o es que aumenta.

Aa: Y para eso pusimos dos objetivos específicos: el primero trata de describir el nivel de deserción antes de la aplicación del modelo por competencias en una preparatoria establecida. Pero solo en una, porque, bueno, era lo que le comentábamos al maestro, que si lo hacíamos en una donde sí lo manejaran también, iba a haber muchos factores que hicieran que la información no fuera comparable; por ejemplo, si una iba a ser en una comunidad o en una zona urbana no serían las mismas condiciones. En-

tonces planeamos hacerla en la misma y, pues sí, primero es checar, bueno: Describir el nivel de deserción antes de la aplicación; y el segundo objetivo específico es: Analizar el nivel de deserción después de la aplicación del modelo por competencias.

Aa: En la justificación general del proyecto pusimos que este proyecto es bueno porque nos va a permitir conocer el grado de eficacia que tiene el modelo por competencias en el Nivel Medio Superior, y bueno, también para conocer la relación con el fenómeno de deserción.

Aa: Sí, la metodología que vamos a utilizar será de estudio de caso y estudio comparativo, pues, para conocerlo antes y después del modelo y también para que podamos notar las diferencias con la aplicación de dicho modelo por competencias. (Registro 1, ver anexo 2).

Con base en sus habilidades cognitivas, se constató que más de la mitad del grupo logró quitarle generalidades a sus temas al plantear preguntas con carácter investigativo; sin embargo, es necesario reforzar la guía del profesor-investigador para que los estudiantes logren analizar aspectos más finos y relevantes de sus temáticas, lo anterior es parte de lo que constituirán los ajustes que nos llevaremos al siguiente diseño.

En la estrategia didáctica de trabajo colaborativo algunos equipos no lograron concretar y plasmar con claridad sus ideas; aún se mostró dispersión y falta de claridad en los planteamientos y, por lo tanto, sólo se quedan en la contextualización, haciendo una lectura intuitiva de su entorno inmediato.

Mo: ¿Tienes alguna duda?

Ao: Sí, mi tema está relacionado con...

[El alumno describió de qué se trata su tema, que es relacionado con las matemáticas y la forma en cómo se aprenden, además de su experiencia cuando aprendió las matemáticas. Los demás equipos discutían sobre la manera en cómo plantearían sus preguntas].

Ao: El problema no son las matemáticas, el problema es cómo se están enseñando, yo en este caso, por ejemplo, le eché la culpa a cómo el profesor lo enseñaba.

Mo: ¿Cómo?, ¿a la práctica docente del maestro de matemáticas?

Ao: No, más bien era cómo nosotros lo percibíamos, pero había veces que la clase nos tocaba hasta la última hora y había veces que ya estábamos muy fastidiados. Otras ocasiones algunos compañeros decidían estudiar una

carrera que no tuviera que ver con las matemáticas. Veíamos unos ejemplos donde te daban muchos números, utilizabas toda la hoja, y el resultado era menos siete; ...no es que las matemáticas sean difíciles, sino que toda la problemática recae en cómo la percibe el alumno, es como querer sintetizarlo más.

Mo: ¿Te acuerdas que estuvieron trabajando [...] esto puede ser para la justificación de tu tema: que menciones todo lo que me acabas de comentar, y de lo que has consultado, debes mencionar qué autores hacen referencia al hecho de que el estudiante no aprende matemáticas. Puedes colocar los datos de la escuela, en qué municipio, y si lo puedes reforzar con un autor mucho mejor. [Me retiro para acercarme a otro equipo]. (Registro 1, ver anexo 2).

El cierre fue muy rápido y sólo se comentaron los acuerdos de manera general. En ocasiones, esto genera que los alumnos no cumplan en su totalidad con sus tareas, que es otro elemento de reflexión que se tomará en cuenta para el próximo diseño didáctico.

Mo: Bueno muchísimas gracias.

[El acuerdo de la sesión fue enviar el documento en formato Word. Al final, comenté con Andrea aspectos generales, resaltando inquietudes de estudiantes para la elaboración de

preguntas y objetivos de investigación, a lo que acordaron buscar textos de apoyo para que leer y expliquen en clase, de manera práctica, con planteamientos sobre sus temas de investigación]. (Registro 1, ver anexo 2).

## *A manera de conclusión*

Reformar el pensamiento implica captar un conocimiento holístico, estructural, multidimensional, que trate de realidades solidarias y conflictivas, que finalmente respete lo diverso y reconozca lo único. Por lo anteriormente dicho, los estudiantes, en la sesión analizada, logran recuperar y comparar; pero aún así, no todos los estudiantes del grupo crean nuevas rutas conceptuales personales que coadyuven en el planteamiento de sus problemáticas.

De forma deliberada, y a través de la estrategia colaborativa, parte de los estudiantes trabajaron solos, lo cual nos permitió conocer con claridad en qué punto de la ruta crítica se ubican. Concluimos que el paso del nivel de pensamiento complejo no se ha logrado en el grupo por completo, lo que obliga a hacer los ajustes correspondientes en el siguiente diseño didáctico que se aplicará en este mismo semestre, y el cual se evaluará a la luz de la adquisición de las habilidades y conocimientos en la elaboración de ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales.

**PLANEACIÓN ESPECÍFICA**  
2 de octubre de 2018, 10:00-12:00 hrs.

**Nombre del programa académico**

Licenciatura en Educación  
Universidad de Guanajuato

**Nombre de la unidad de aprendizaje**

Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II  
**Clave:** MI0202

**Objetivo de sesión**

Identificar los elementos básicos para el desarrollo de un trabajo de investigación, a través de preguntas generadoras por medio del trabajo colaborativo desarrollado en equipos por temas afines, además de con el grupo en su conjunto.

**Materiales de apoyo**

- Relatoría de sesión.
- Computadora y pantalla para proyección.
- Pintarrón y marcadores.
- Hojas de papel bond extendidas.
- Trabajos previos elaborados por equipos y de forma individual.
- Disposición de internet inalámbrico para las posibles consultas.

**Antecedentes**

A partir de las indagaciones de información en diferentes fuentes para apoyar un tema de investigación previamente elegido y justificado, se buscará concentrar tal información a través del trabajo colaborativo desarrollado durante la sesión.



## Actividades y tiempos

- 10:00-10:15 a. m. Pase de lista con la firma de los asistentes. Paralelamente, se retoman los aspectos relevantes de la sesión anterior, a partir de la relatoría elaborada por un integrante del grupo, y de complementos que el grupo considere.
- 10:15-10:20 a. m. Indicaciones y acuerdos para trabajo de la sesión, a partir de la lectura del plan de clase y lo relacionado con la relatoría de la sesión anterior.
- 10:20-11:00 a. m. Trabajo en equipos por temas de investigación comunes o cercanos. Con la referencia, inclusive física, como ya se les solicitó, de los trabajos previamente desarrollados y, en especial, de los de las últimas dos sesiones, se registra en hojas de papel bond extendido la respuesta a los siguientes puntos:  
Tema de interés. ¿Qué quiero investigar?, ¿qué quiero lograr?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿en qué aspectos conceptuales me baso?  
Para luego sintetizar en los siguientes aspectos, respectivamente: Título tentativo, pregunta de investigación, objetivos, justificación, metodología general y referentes teóricos básicos.
- 11:00-11:20 a. m. Exposición al grupo y comentarios de todos. Los estudiantes comparten las hojas con la información solicitada y un miembro del equipo registra los comentarios para un análisis posterior.
- 11:20-11:30 a. m. Se registran en una hoja las conclusiones personales sobre la actividad y se entregan.
- 11:30-11:40 a. m. Se comparten conclusiones. Quien así lo desea, comparte abiertamente sus conclusiones.
- 11:40-11:50 a. m. Acuerdos para próxima sesión. Se recuerda registro de relatoría y enviar trabajo realizado el día de la actividad por correo electrónico y en formato Word.

## Objetivo de sesión

Identificar los elementos básicos para el desarrollo de un trabajo de investigación, a través de preguntas generadoras por medio del trabajo colaborativo desarrollado en equipos por temas afines, pero además con el grupo en su conjunto.

## *Metodología aplicada en la práctica de innovación docente*

### **Antecedentes**

A partir de las investigaciones previas de diferentes fuentes sobre un tema de investigación elegido y justificado, se buscará concentrar la información en el trabajo colaborativo durante la sesión.

### **Contexto**

Los alumnos de tercer semestre tienen clase de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales I, de 10:00 a.m. a 12:00 a.m., en el salón cuatro que está ubicado a un lado del Departamento de Orientación. En lo que respecta al acomodo de los alumnos dentro del aula, cada lugar está distribuido de manera que, en su conjunto, formen un medio círculo frente al estrado. Sin embargo, para la clase del 2 de octubre se les pidió que conformaran los equipos ya previstos por temas de investigación semejantes. Inician el trabajo en seis equipos.

### **Materiales de apoyo**

- Computadora y pantalla para proyección.
- Pintarrón y marcadores.
- Hojas de papel bond extendidas.
- Trabajos previos elaborados por equipos y de forma individual.
- Disposición de internet inalámbrico para las consultas que tengan lugar.

### **Pregunta de innovación**

¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por el profesor de la materia Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II, de la Licenciatura en Educación, para promover el tránsito del nivel de pensamiento complejo de la a) contextualización, al nivel de b) construcción de subjetividades, que permitan hacer una lectura más acertada y una interpretación de la realidad? (Ver anexo 1).

## SEGUNDA SESIÓN

### *Ensayo de innovación de segunda orden: La espiral dialéctica en la reflexión de la práctica docente*

*Lo que se selecciona no necesariamente se transmite, lo que se transmite no necesariamente se adquiere y lo que se adquiere puede para algunos receptores, tener poca o ninguna relación, o de hecho una relación opuesta de quienes seleccionan y transmiten.*

Basil Bernstein

La reflexión que se presenta a continuación se realizó sobre los hechos y acciones de la práctica docente del 30 de octubre de 2018, sesión que permitió hacer un segundo acercamiento a la innovación llevada a cabo durante todo el semestre agosto-diciembre.

Las sesiones de clase registradas son consideradas sesiones de experiencias innovadoras dentro del currículum, mismo que posee varios niveles; el más amplio es el nivel macro, cuyos agentes gestores inciden en la política y en general en todo el sistema educativo, hasta los niveles meso y micro que corresponden respectivamente al nivel institucional y al nivel de gestión dentro de las aulas, a este último nivel pertenecen las sesiones innovadoras planeadas *ex profeso* para gradual e intencionalmente ir modificando los estados de cosas.

La sesión tuvo como objetivo identificar los aspectos básicos del trabajo colaborativo para incidir en la búsqueda de información en internet por equipos, sobre las técnicas e instrumentos de investigación social más comunes (observación, entrevista, cuestionario y escala) y presentarlos ante el grupo.

Para conocer las acciones, los procesos y la intersubjetividad desarrollada en la sesión, se sintetizó el registro etnográfico de la segunda sesión de innovación con base en una estructura que muestra los cuatro momentos por los cuales la sesión estuvo conformada. La finalidad de presentar esta organización es develar los procesos llevados a cabo, los niveles de intersubjetividad desarrollados, así como las concepciones epistemológicas que se manejan sobre los conceptos de investigación tratados como contenidos educativos, y con base en la ruta crítica contemplar el tránsito y evolución en la misma.

*Esqueleto de la segunda sesión*  
*Momentos de la práctica docente*

1°	2°	3°	4°
Introducción al tema y asignación de actividades	Recuperación de conocimientos previos	Presentación de trabajos	Conclusiones y sugerencias
10:15-10:20 5 min.	10:15-10:25 10 min.	11:00-11:30 30 min.	11:30-11:35 5 min.
Bienvenida	Contextualizar a los alumnos	Exposición por equipo del tema "Técnicas e instrumentos de recopilación de información en trabajo de campo"	Cierre de la sesión y tareas

Conocer la práctica desde dentro, desde los procesos privados de la escolarización pública, implica que sean los propios docentes los que realicen esta desafiante empresa.

En *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Wilfred Carr (1990) trata los problemas de la percepción de una teoría de la educación justo porque descubre conceptos erróneos que tienen consecuencias para la investigación educativa. Como alternativa, bosqueja una nueva forma de teorización educacional, social, emancipadora y racional, es decir, una ciencia crítica de la educación.

El autor hace un recorrido histórico sobre la concepción de las ciencias sociales, apunta planteamientos acerca de la teoría y su metodología, y aborda el hecho educativo desde la propia educación teórica y prácticamente. La tradición de la investigación educativa ha privilegiado al investigador profesional creando, desde la perspectiva de Carr, una industria simbólica, mientras que son los profesores, los prácticos de la educación, quienes conocen la educación desde dentro, desde las aulas, desde sus apremio y urgencias. Propone el autor que teoría y práctica deben desarrollarse reflexiva y conjuntamente.

Enseguida, se hará la descripción de lo ocurrido en la sesión del 30 de octubre, acciones y hechos que, posteriormente, se cotejarán con la anterior sesión del día 2 del mismo mes, para reflexionar con elementos comparativos sobre el progreso de los propósitos de la innovación.

Inician las presentaciones de los estudiantes. Dan cuenta de la selección de la información y análisis de su investigación, con lo cual realizan acciones y operaciones mentales, como: identificar, interpretar y elaborar ideas:

Ao: Okey, también permite al investigador obtener directamente los datos de la realidad, sin intermediarios, ni distinciones de la información; esto es porque nada interviene entre lo que se observa y entre sus ojos... O sea, no hay nada que se interponga. Insisto, mi interpretación es lo que viene posterior y... es algo que interviene, y eso viene después de haberlo observado.

Aa: Y, por último, los hechos son percibidos directamente, sin ninguna clase de intermediación, es decir, tal y como se dan naturalmente; que es, pues, lo que ya explicamos.

Aa: Bueno, pero también con esa guía de observación existen desventajas que, ...más bien por esta guía de ob-

servación se pierde objetividad, por la existencia de variedad de perspectivas, ahí es decir, el observador se da cuenta de lo que, pues, está pasando del...

Aa: Fenómeno.

Aa: Del fenómeno, pero otro observador también que percibe lo mismo puede darle otro sentido, entonces cambia un poco; puede cambiar por la variedad de perspectivas, también el aprendizaje se refleja instantáneamente. Por ejemplo, yo les digo que el color de la chamarra de Perla es rojo y todos nos damos cuentas de que sí lo es, pero, a lo mejor, después de tiempo, cuando volvamos a preguntar de qué color era el color de la chamarra de Per-

la, a lo mejor ya no nos acordamos. Entonces nada más se refleja instantáneamente y puede que posteriormente se pueda olvidar.

Un solo sujeto no puede observar todo el proceso del desempeño... Bueno, en el ejemplo está una tabla que es sobre un estudiante. Entonces nosotros entendíamos que, que alguien no puede darse cuenta de todo lo que este sujeto está pasando, de todos los fenómenos que están pasando dentro de él, o cómo él está percibiendo la realidad. Yo siento que aquí es necesario de otras personas, no solamente de un observador o un solo investigador.

También, que no prevé espontaneidades, pues aquí, como entendimos que solo es lo que se observa y no podemos ir más allá, ni ponernos en el papel del observado, el sujeto, de decir: “ah, es que probablemente

puede ser esto más”, solo es lo que se observa y ya.

Los patrones, de hecho, o comportamiento observado, deben de tener corta duración; ocurrir con frecuencia o ser predecibles, pues lo que discutíamos entre... aquí, era que, cuando hay solamente, bueno... solo se observa en un cierto momento, y yo creo que va muy enlazado al anterior, de no prever las espontaneidades, porque no podemos, no podemos asegurar que el sujeto puede reaccionar de otra manera.

Ao: Y pues está el ejemplo. Aquí el objetivo es verificar la estructura metodológica y la didáctica, seguida en una clase de inecuaciones lineales, además de la aplicación del tema en situaciones reales por el docente. Pues esto es como... pues ya, la observación. (Registro 2, ver anexo 2).

El alumno recurre a las experiencias para relacionarlas con los temas investigados. Construye ideas a partir de lo aprendido; por tanto, a continuación se podrá observar que se desarrollan las operaciones mentales: identificar y sintetizar, comparar y elaborar ideas.

Aa: [...] Sí, porque dice: ¿qué acciones para reconocer la aportación de los profesores... directivos y alumnos...?

Aa: También, cuando se realizaron, entra lo que ya había mencionado mi compañera Karla; por ejemplo,

yo se los hacía a mis vecinos y me decían “¿qué significa ‘aportación’ o tú qué crees que puede responder?”; o sea que no entendían muy bien las preguntas, teníamos que explicar las respuestas, hasta las respuestas de las

anteriores también. Se alargaba un poquito más la respuesta.

Aa: También a mí me tocó aplicar, y qué acciones se proponen. También ahí, por ejemplo, la población es algo que nos indicaron que teníamos que aplicar; era a partir de los quince años, porque ahí suponen que el joven ya es crítico y puede responder la encuesta, este cuestionario, de manera asertiva. Pero, no lo sé, ¿qué harías tú? Y aparte, también en este tipo de cuestionarios no podemos verificar los datos que nos proporcionan, tanto identidad, edad, ocupación.

Aa: ¿Alguna pregunta?

Ao: ¿Duda?

Aa: El tipo de cuestionario, entonces, ¿también está relacionada con la pregunta, o solamente abarca las tres?

Aa: En el cuestionario solo abarca las tres.

Aa: Solo abarca las tres.

Mo: Sí, lo [...] denominaba “mixto”, precisamente por eso, porque tiene diferentes tipos de preguntas.

Aa: Sí, bueno, también está dentro de estos cuestionarios la escala de Lickert que mencionó ya el maestro, que es un tipo de instrumento de medición de la recolección de datos. Aquí lo recomendado es que, cuando haces un cuestionario, pongas cuatro opciones, porque si te quedas en tres: bueno, malo y regular; la mayoría se va con regular; regular y si les pones todavía más de tres, cuatro, cinco, es este un poco más asertiva la información; u objetiva la información que se puede proporcionar. (Registro 2, ver anexo 2).

Los estudiantes presentan la información seleccionada, a través del uso de las tecnologías; relacionan lo que conocen con los nuevos conceptos y los ejemplifican. A pesar de que son muy concretos los ejemplos, logran relacionarlos con lo que ellos conocen. Con el uso crítico y ético de la tecnología, básicamente comparan, interpretan e identifican.

Aa: Es que, por ejemplo, con el cuestionario en Google, pues tiene la opción de formularios y se puede mandar el *link*, y todavía es un poco más fácil de llegar al público deseado. Por ejemplo, si son jóvenes, es fácil de llegar que les mandes un *link* para

que hagan el registro o el cuestionario, bueno con lo que quieren saber que, por ejemplo, les des una hoja, que aparte es más gasto de papel.

Mo: Sí, ahí habíamos anotado; en la diapositiva que les presenté, la posibilidad de hacer cuestionarios, decía:

escritos o electrónicos y esa es una de las formas, a lo mejor algo tan sencillo como mandarlos por correo, pero también un poco más completo, como ponerlos en una página web. Hay inclusive, y veremos eso, algunos sitios ya destinados para eso, o algunas herramientas del mismo Google, donde da las opciones y hasta para que les dé un concentrado de la información. Van capturando y en automático les va haciendo un concentrado tipo Excel, y hasta con aná-

lisis, por lo menos la parte descriptiva inicial.

Aa: Sí, están. Si se hacen en los formularios de Google, creo que dice la opción de generar tabla de Excel y ahí aparece.

Mo: Exactamente, y eso es parte de lo que veremos y que podrán utilizar, o que por lo menos haremos a manera de prueba, aunque no sea para su trabajo en particular. Muchísimas gracias, ¿quién sigue?, ¿quién dijimos, el que tenía la memoria? (Registro 2, ver anexo 2).

Un aspecto que aún prevalece es el uso del tiempo desajustado de cada sesión. Como puede observarse, lo anterior no permite realizar un cierre adecuado. La operación cognitiva desarrollada es, básicamente, identificar. Lo constatamos a través de las dos palabras con la que se les pidió que resumieran qué fue lo que aprendieron en la sesión:

Aa: Aprendizaje.

Mo: Gracias, ¿Efraín?

Aa: Ah, herramientas o instrumentos.

Mo: Gracias, ¿alguien más?

Aa: Técnica.

Aa: Instrumentos.

Mo: Traten de no repetir, de lo que aprendieron, de lo que sintieron, también se valen las emociones, ¿qué más?

Aa: ¿Cómo hacer una investigación?

Mo: Una palabra, ¿quién sigue por allá? Georgina y...

Aa: Eh, observaciones.

Mo: Sí.

Aa: Conflicto.

Mo: ¿Conflictos?

Aa: Sí.

Mo: ¿Gina?

Aa: Ah, pues creo que me da ideas.

Mo: Ideas, ¿qué más?

Aa: Resultados.

Mo: Sí.

Aa: ¿Nada más una?

Mo: O dos.

Aa: Buena investigación.

Aa: Imaginación.

Mo: Bueno, nos vemos mañana y les encargo eso, observaciones y sugerencias. (Registro 2, ver anexo 2).



Con base en la descripción de lo ocurrido en la sesión del 30 de octubre de 2018, y con el análisis previo, realizado en la sesión del día 2 del mismo mes, se elaboró el siguiente cuadro comparativo que señala y pone de relieve el avance referente a los grados de la enseñanza alcanzados en cada sesión, las acciones-operaciones mentales implicadas y desarrolladas, así como la explicación específica correspondiente a la ruta crítica que es, finalmente, lo que queda pendiente en esta espiral dialéctica de la innovación.

SESIONES DE INNOVACIÓN	GRADOS DE LA ENSEÑANZA ALCANZADOS	ACCIONES/ OPERACIONES MENTALES ALCANZADAS	EXPLICACIÓN ESPECÍFICA PARA LA RUTA CRÍTICA	¿QUÉ CONTINÚA PARA EL PROCESO DE INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE?
1ª. Sesión: 02/10/2018	a) Contextualización	Contextualización  - Recupera  - Forma  - Establece	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura intuitiva de la realidad.</li> <li>- La contextualización se enfocaría al momento en que los estudiantes recuerdan lo que saben, y lo pueden hacer de diferentes modos y a través de diferentes acciones.</li> <li>- Prioritariamente se apela a la memoria.</li> <li>- Lo que se recupera, se forma, se establece y se plantea de diversos modos usando varios sentidos.</li> <li>- Más que la memoria, es acudir a la emoción y enlazar lo recordado con lo nuevo.</li> </ul>	De forma deliberada y a través de la estrategia colaborativa, los estudiantes casi trabajaron solos y esto nos permitió conocer con claridad en qué punto de la ruta crítica se ubican, <b>concluyendo que el paso del nivel de pensamiento complejo no se ha dado todavía en el grupo completo, incluso dentro del primer grado de la enseñanza, que es la contextualización, tal como puede apreciarse en este cuadro y constatarse en el registro de observación, las operaciones mentales alcanzadas solo llegan a recuperar, formar y establecer, por lo que nos encontramos obligados a hacer los ajustes correspondientes en el siguiente diseño didáctico que se aplicará en este mismo semestre y el cual se evaluará a la luz de la adquisición de las habilidades y conocimientos en la elaboración de ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales.</b>

SESIONES DE INNOVACIÓN	GRADOS DE LA ENSEÑANZA ALCANZADOS	ACCIONES/ OPERACIONES MENTALES ALCANZADAS	EXPLICACIÓN ESPECÍFICA PARA LA RUTA CRÍTICA	¿QUÉ CONTINÚA PARA EL PROCESO DE INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE?
2ª. Sesión: 30/10/2018	a) Contextualización b) Construcción de subjetividades	Contextualización  - Recupera  - Forma  - Establece  - <b>Justifica</b>	Lectura intuitiva de la realidad. - Lo que se recupera, se forma, se establece y se plantea de diversos modos usando varios sentidos. - Más que la memoria, es acudir a la emoción y enlazar lo recordado con lo nuevo. - Actuar sobre la nueva información y lograr justificar su uso. - La adecuada aplicación del nuevo conocimiento.	No todo el grupo ha logrado avanzar al mismo tiempo. Con base en lo observado y reflexionado en el registro y la revisión de los trabajos, se puede afirmar que en su mayoría se enfrentan con los nuevos aprendizajes y esto les permite articularlos con los instrumentos requeridos en sus temas de investigación, los cuales exigen de una adecuada interpretación, análisis, síntesis y una relevante operación cognitiva más, que es la justificación, pero que además implica la valoración del conocimiento. En la consignación de esta segunda sesión de Innovación, se logra avanzar con un lenguaje mucho más técnico y especializado respecto de la primera sesión, <b>pero aún consideramos que el logro de las operaciones mentales del segundo grado de la enseñanza correspondiente a la ruta crítica se encuentra en proceso de consolidación, así que se seguirá planteando.</b>

Fuente: Elaboración de los autores.

## PLANEACIÓN ESPECÍFICA

30 de octubre de 2018, 10:00-12:00 hrs.

### Objetivo de sesión

1. Incorporación del pensamiento complejo, el uso crítico de las tecnologías y el aprendizaje colaborativo a la práctica docente, en el marco de la investigación-acción, para una mejora sistemática y continua.
2. Identificar los aspectos básicos del trabajo colaborativo para incidir en la búsqueda de información por medio de internet y en equipos, sobre las técnicas e instrumentos de investigación social más comunes (observación, entrevista, cuestionario y escala) y presentarlos ante el grupo.

### Materiales de apoyo

- Lecturas, videos, consultas de internet.
- Computadora y pantalla para presentaciones.
- Plataforma digital para repositorio de materiales y la comunicación intergrupala.

### Actividades y tiempos

- 10:00-10:15 a. m. Pase de lista a partir de la firma de asistencia y, paralelamente, recuperación de la sesión anterior por medio de la relatoría elaborada por un integrante del grupo, y de complementos que el grupo considere.
- 10:15-10:20 a. m. Indicaciones y acuerdos para trabajo de la sesión, con la lectura del plan de clase y lo revisado en la relatoría de la sesión anterior.
- 10:20-11:20 a. m. Trabajo en equipos para la búsqueda de información, con el apoyo de los mismos compañeros y del profesor de grupo.
- 11:20-11:50 a. m. Exposición de resultados ante el grupo, además de complementos y aportaciones de los participantes.
- 11:50-12:00 p. m. Conclusiones generales y acuerdos para siguiente reunión.

**Tema**

Técnicas e instrumentos de recopilación de información en trabajo de campo.

**Propósito**

Conocer técnicas e instrumentos que ayuden a la recopilación de datos correspondientes a los intereses y temas elegidos por los estudiantes.

**Objetivo**

Incorporación del pensamiento, el uso crítico de las tecnologías y el aprendizaje colaborativo a la práctica docente, en el marco de la investigación-acción, para una mejora sistemática y continua.

*Metodología aplicada en la práctica de innovación docente***Objetivo de la sesión**

Identificar técnicas e instrumentos de recopilación de información en trabajo de campo, con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, en un trabajo colaborativo, para la aplicación en temas específicos de interés.

**Contexto**

La sesión se llevó a cabo en el salón 4 y en el centro de cómputo del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato.

**Materiales de apoyo**

- Relatoría de sesión.
- Computadora y pantalla para proyección.
- Pintarrón y marcadores.
- Hojas de papel bond extendidas.
- Trabajos previos elaborados en equipos y de forma individual.
- Disposición de internet inalámbrico.

La sesión inició a las diez de la mañana. Para efectos de este registro se consideró recuperar la segunda parte de la clase, donde los alumnos realizan su exposición. La sesión dura sesenta minutos. (Ver anexo 2, registro 2).

## TERCERA SESIÓN

### *Ensayo de innovación de segundo orden: Reflexión sobre las competencias y capacidades cognitivas desarrolladas en la práctica docente*

*Antes era inteligente y quería cambiar al mundo,  
ahora soy sabio y estoy intentando cambiarme Yo.*

Poeta místico persa (Irak) Rumí  
*Efecto luna de miel*, Bruce Lipton

El presente ensayo tiene como propósito hacer un análisis que conlleve a reflexionar sobre los hechos y acciones de la práctica docente del día 4 de diciembre de 2018, sesión que permitió hacer un tercer acercamiento a la innovación llevada a cabo durante todo el semestre agosto-diciembre.

En este punto hemos tenido la posibilidad de constatar que hablar de innovación y transformación de las prácticas de los docentes no es enteramente verdadero, nos seduce la idea de cambios relativamente rápidos y sencillos con los cuales se logren modificar las prácticas para la mejora y que además sea continua o permanente, sin embargo, al haber vivido experiencias innovadoras sabemos el grado de incertidumbre en el que nos movemos, pero además con el riesgo agregado de que los cambios puedan ser solo un barniz trivial y la inercia nos pueda llevar nuevamente a las rutinas, los rituales y las rupturas conocidas en las que cotidianamente y sin mucha conciencia de ello podemos caer. No obstante, en un trabajo como el presente nos exponemos a lo anterior y estamos dispuestos a correr el riesgo, dado que lo que se puede ganar es conciencia de actos educativos, deliberados y voluntarios, sustituyendo los actos ciegos de la rutina cotidiana escolar.

Para lo anterior, continuaremos apoyándonos en el instrumento llamado “ruta crítica”, el cual nos permitirá cotejar con nuestros estudiantes el grado

de avance del conocimiento que nos hemos propuesto o su estancamiento e incluso retroceso, y si fuera ese el caso, con la metodología de la investigación acción pedagógica, se tendrá que seguir en la espiral dialéctica del conocimiento hasta demostrar los avances y mejoras planificadas.

La sesión tuvo como objetivo la presentación y análisis de trabajo colaborativo, a través del proyecto de investigación planteado en equipos de trabajo, para continuar con su formación en la investigación en siguientes semestres.

La disposición de hechos, tiempos, uso de los espacios, contenidos, modelos y procesos educativos, se organizan en una síntesis que se presenta a continuación, conformada por tres momentos de la práctica desarrollada en el contexto específico de una de las aulas de la licenciatura.

*Esqueleto de la tercera sesión  
Momentos de la práctica docente*

<b>MOMENTO 1°</b>	<b>MOMENTO 2°</b>	<b>MOMENTO 3°</b>
Indicaciones	Exposiciones	Cierre y evaluación
10:20- 10:25 5 min.	10:25-11:10 45 min.	10:55-11:15 20 min.
Bienvenida	Análisis de todos los elementos educativos que los estudiantes lograron en el planteamiento y desarrollo de sus trabajos de investigación.	Conclusión de la sesión y entrega de evaluaciones.

Vivimos en un mundo interconectado y vinculado mediante la globalización. Lo que ocurre en un lugar afecta en otro. En este sentido, autores como Nussbaum (2010), Morin (1999, 2000 y 2002) y Gibbons (1997), por mencionar algunos, han hablado al respecto. Temáticas que nos invitan a asumir nuestras responsabilidades para dejar en buenas condiciones lo que nos dejaron a nosotros, y al mismo tiempo comprender de forma generosa que es necesario dejar este mundo lo mejor posible para las generaciones que nos sucederán.

Gibbons (1997) afirma que, en la empresa educativa, la tarea de construcción del conocimiento y de la subjetividad tienen un gran problema y es que se quede en pura legitimidad, es decir, en apariencias y no en apropiación o construcción del mismo.

Bazdresh (2000) plantea cuestionamientos en torno al análisis y reflexión sobre las prácticas docentes, tales como “¿Qué haces y qué produces?, ¿cómo lo haces? No importa plan objetivo escrito o intención declarada. La clave está en la práctica, la acción intencional, objetiva vista en sus productos de significación” (p. 52). La concepción metodológica de la práctica docente desde este mismo autor, “Se trata de concebir la *acción intencional objetiva de los educadores*, describirla y observarla, en términos de la relación específica de las partes que le confiere el “Método”, es decir, la constituye en un todo orgánico, operable y pensable”.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, se hará enseguida la descripción de lo ocurrido en la sesión del 4 de diciembre, acciones y hechos que posteriormente se cotejarán con las sesiones del 2 y 30 de octubre de 2018, para reflexionar con elementos comparativos sobre el progreso de los propósitos de la innovación.

La clase inició a las 10:20 a.m., el profesor saludó a los estudiantes y procedió a proporcionar indicaciones sobre las actividades que tendrían que realizar durante la clase, con las presentaciones de los trabajos de investigación y el espacio para los comentarios o sugerencias sobre el desempeño de los compañeros expositores.

Mo: Es la conclusión del semestre donde pretendemos que se refleje; no es un examen final como tal, pero donde pretendemos que se refleje lo que hemos venido haciendo durante el semestre de manera sintética. Para ello, tendremos la entrega del trabajo en extenso que ya me han estado enviando y que ahorita voy a recibir por correo o en memoria, como se les facilite; por lo pronto, tengo solamente dos, con esos empezamos en

lo que recibo los otros para abreviar tiempo. Tienen un aproximado de diez o quince minutos para su presentación [...]. Pasaremos ahora a la presentación y después tendremos un pequeño espacio de evaluación abierta en algún sentido de lo que ustedes tienen ahí, pero en alguna otra hojita que les voy a entregar, [...] es una serie de reflexiones alrededor de estos enfoques que llamamos pensamiento complejo [...]. (Registro 3, ver anexo 2).

Brindar oportunidad para que todos los alumnos participen en la evaluación permite identificar aspectos relevantes para emitir una calificación justa.

Mo: [...] Entonces, les pido esa valoración, ¿qué les gusta?, ¿qué no les gusta?, ¿qué le sugieren?

Aa: ¿Al compañero?

Mo: Al compañero o compañeros de la exposición, ¿sí? Y me lo entregan al final.

Aa: Individual.

Mo: ¿Mándeme?

Aa: ¿Individualmente, no por exposición?

Mo: Por exposición, porque bueno, entiendo que la exposición es de dos personas, de tres, de quien sea. Entonces, por exposición, pero con los nombres de las dos o tres personas o una persona, para identificarlo claramente. ¿Sí me doy a entender?

Aa: Sí. (Registro 3, ver anexo 2).

Una de las intervenciones dentro de la investigación fue sobre si los docentes con los que el equipo está trabajando tienen formación universitaria, dado que la investigación se centra en escuelas de zonas urbanas; en estos casos, se recurrirá a una investigación prioritariamente cualitativa.

Al reflexionar sobre la expresión oral y escrita que se presenta en este trabajo, podemos apreciar que, a partir de lo que el estudiante conoce, trata de interpretar la realidad. Sin embargo, aún se presentan ideas sueltas en sus temas de investigación, y el grado de la enseñanza alcanzado sigue siendo la contextualización, es decir, una lectura intuitiva de la realidad, como se indica a continuación:

Aa: Y fue en una escuela primaria llamada Álvaro Obregón. Esta escuela es una escuela multigrado, en donde solo hay ochenta y un niños y diez docentes. Esta comunidad ha sufrido de cambios por la urbanización. Ahora hay más tránsito vehicular por esta zona y ya está pavi-

mentada, y a consecuencia de esto, pues son recursos insuficientes que se encuentran aquí.

Aa: ¿Es multigrado y con un solo docente?

Aa: No, son tres docentes, pero, bueno, o sea, en total. (Registro 3, ver anexo 2).

En un posterior momento, las estudiantes del mismo equipo expositor consideraron distintas variables que son de utilidad para su investigación. Dichos elementos les permiten enfocarse en su unidad de análisis, con lo cual podemos hablar del desarrollo de operaciones cognitivas para acceder al segundo grado de la enseñanza “La construcción de subjetividades”, misma que implica las siguientes operaciones mentales: identifica, interpreta, justifica y sintetiza.



Aa: Bueno, dentro de los objetivos, nuestro objetivo general es analizar la práctica docente de los profesores en esta escuela primaria y con la pregunta de investigación ¿cómo se llevan a cabo diariamente las clases en esta primaria multigrado? Los objetivos específicos los enfocamos hacia el área de que, al tener ciertas carencias educativas, podemos identificar los principales obstáculos a los que se enfrentan los docentes al impartir clases en esta escuela. También cómo influye el nivel socioeconómico en la educación rural y con las preguntas específicas ¿cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan en la escuela rural Álvaro Obregón?, y ¿de qué manera afecta el nivel socioeconómico en la educación rural? En sí, la investigación va enfocada más al docente que a los alumnos.

Aa: Bueno, y aquí pudimos hacer una diferenciación de contextos socioeco-

nómicos a través de la información recabada y, bueno, las conclusiones generales a las que llegamos en el contexto rural es que satisface solo las necesidades del contexto y tiene más apego a la cultura, en comparación con la escuela urbana. Se da el fenómeno de escuelas multigrado y también la falta de servicios públicos es muy notoria y la inestabilidad económica provoca que no se logren estudios superiores provocando que igual haya más deserción que en el contexto urbano y pues son menos las oportunidades. En el contexto urbano se satisfacen las necesidades más completas relacionadas con la globalización y el capitalismo; además, están en constante actualización y tienen estructuras más modernas, pues más bien, estructuradas que una escuela rural y cuentan con todos o la mayoría de los servicios públicos y mayores oportunidades. (Registro 3, ver anexo 2).

A lo largo de toda la clase se constata una fluida comunicación y diálogo, y hasta debate respetuoso por parte de los estudiantes, quienes recurren, como se muestra a continuación, a las siguientes operaciones cognitivas: sintetiza y justifica.

Aa: Yo tengo una duda, ¿cuál es la preparación de los maestros que están impartiendo clases en esta escuela?

Aa: ¿La preparación?

Aa: O sea, me refiero a si son maestros de CONAFE que, por lo regular, son los que mandan a comunidades o tienen una preparación, no sé, universitaria o normalista.

Aa: Ah, por ejemplo, aquí en la escuela multigrado en la comunidad que investigamos fue que los maestros tienen una carrera universitaria, en este caso, multigrado. Pero en parte, esta escuela sí pertenece a la Secretaría de Educación. En el caso de las escuelas CONAFE, realmente, eh, no nos enfocamos mucho en las escuelas CONAFE, sino en este caso solamente en esta escuela multigrado.

Mo: ¿Alguna otra pregunta o comentario?

Aa: ¿Qué significa CONAFE?

Aa: [...]

Aa: Y tengo otra duda, ¿qué pretenden resolver con su investigación o de qué tipo es la investigación que ustedes realizaron?

Aa: Es más descriptiva.

Aa: Pero ¿descriptiva? O sea, ¿van a hacer algo después del análisis de las preguntas?, o sea, ¿se va a llegar a algo, más o menos? [...]

Aa: Bueno, pues en un futuro sí se puede profundizar, porque bueno, en mi caso, bueno, hablando ya en un futuro de lo que es mi tema, no, no me interesa para eso, pero a mi compañera por lo que veo sí. Entonces, pues ella igual puede retomar esta información para igual así haciendo un análisis dependiendo el enfoque que ella le dé.

Aa: En este caso como en el que mencionaba de los maestros, sí me interesaría mucho.

Mo: ¿Alguien más? (Registro 3, ver anexo 2).

Otra presentación fue sobre “El modelo por competencias en el Nivel Medio Superior y su impacto en el abandono escolar”, esta investigación fue elaborada en la Preparatoria Regional del Rincón. Proporcionaron información general sobre el contexto de la institución; trabajaron a través de tres conceptos clave como marco conceptual: abandono, competencias y educación.

Una presentación más trató sobre los factores que influyen para el aprendizaje de matemáticas en una escuela primaria. La explicación también está basada en la experiencia propia del estudiante, y se trabajó un instrumento basado en la escala de Likert<sup>1</sup> dividido en saberes o diversos aspectos; sin em-

---

<sup>1</sup> “La escala de Likert asume que la fuerza e intensidad de la experiencia es lineal, por lo tanto va desde un totalmente de acuerdo a un totalmente desacuerdo, asumiendo que las actitudes pueden ser medidas. Las respuestas pueden ser ofrecidas en diferentes niveles de medición, permitiendo escalas de 5, 7 y 9 elementos configurados previamente. Siempre se debe tener un elemento neutral para aquellos usuarios que [no estén] ni de acuerdo ni en desacuerdo.” “¿Que [sic] es la escala de Likert y cómo utilizarla?”

bargo, se le pretende dar a la investigación un énfasis en el tema de las inteligencias múltiples, para abarcar las diversas temáticas del aprendizaje. El aporte del estudiante con su propuesta de investigación se encaminaba también al uso de los comandos de voz como innovación.

La siguiente presentación fue: “Motivaciones y expectativas de estudio en alumnos de Nivel Medio Superior hacia la educación superior en el municipio de Silao Guanajuato”. El interés de la estudiante fue determinar el impacto que tiene el contexto en las expectativas de los estudiantes de preparatoria por continuar su educación superior, y las razones por las que, al parecer, en Silao, no hay apoyo a las instituciones educativas como se requiere.

Como se puede apreciar, los estudiantes son capaces de transitar, comprender y contextualizar los procesos de la ruta crítica, pues recuperan, analizan e interpretan con base en sus conocimientos y los alcances de su investigación; es decir, como se muestra en seguida, transitan de la contextualización a la construcción de subjetividades.

Aa: Mi objetivo dice: “El objetivo de este estudio es observar y determinar el impacto de las motivaciones que recibe el estudiante del NMS [Nivel Medio Superior] silaoense en sus expectativas de estudio universitario”. Este, justificación, se las leo completita: “En el municipio de Silao, Guanajuato solo el 16.3 % de la población de quince años, o más, cuenta con educación media superior por un 9.1 % con la superior” (INEGI). Dadas las cifras alarmantes, considero pertinente discurrir cuáles son esas expectativas de estudio y las motivaciones exteriores que

determinan la trayectoria académica del estudiante silaoense que engendran dichas cifras, pues como revelan las estadísticas, el acceso a la educación superior es algo que se da con mucha rareza entre los jóvenes de dicho municipio. La importancia de este estudio radica en que, al parecer, se ha hecho caso omiso a estas cuestiones, ignorando el carácter público de la educación, y no se ha establecido un criterio que determine por qué la juventud, y en general, las personas, parecen discriminar el acceso a la educación superior de sus vidas diarias.

---

en *QuestionPro*, recurso disponible en línea en: <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/>.

[...] Y bueno, parte de mi marco teórico de las investigaciones que estuve haciendo, pues primero de Zygmund Bauman, en *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, afirma que uno de los retos de la educación en nuestro contexto actual es

el hecho de que el conocimiento ha perdido su valor de duradero, es decir, los adolescentes han dejado de ver el conocimiento como algo que deba atesorarse y conservarse para siempre (Registro 3, ver anexo 2).

El alumno es capaz de relacionar sus intereses de investigación con lo que otros ya han investigado, con esfuerzo por generar nuevos conocimientos; sin embargo, esto también implica un proceso complejo de aprendizaje, lo que lo coloca en la construcción de subjetividades al identificar, interpretar y justificar.

Aa: [...] el INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación], en una encuesta realizada a jóvenes en 2008, reveló que los principales detonadores de abandono escolar inician precisamente “en las actividades en el aula”; segunda: “El disgusto por estudiar”; tercera: “Considera trabajar más importante que estudiar”; cuarta: “Falta de entendimiento entre maestro y alumno”.

O sea, que no llevaban una buena relación, una buena comunicación y, bueno, de lo otro.

A razón de lo anterior, considero pertinente escuchar al estudiante adolescente silaoense, tomando en cuenta su propia subjetividad, para

que explique cómo se percibe a sí mismo en los entornos escolares en los que se desenvuelve, cuáles son sus expectativas de estudio y cuáles son las motivaciones extrínsecas que recibe en relación con su presencia en las aulas escolares.

A partir de lo anterior, pretendo determinar si estas creencias, expectativas y motivaciones son un factor que antecede el éxito académico del adolescente, dado que, según el INEGI, en el municipio de Silao, solo el 16.3 % de la población de quince años o más cuenta con educación media superior por un 9.1 % con la superior (INEGI) (Registro 3, ver anexo 2).

La siguiente cita nos confirma el tránsito de un grado de enseñanza a otro, la esperada construcción de subjetividades donde, como se puede apreciar, se elaboran ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales.

Aa: [...] “La importancia de realizar grupos focales para la investigación que pretendo desarrollar, radica, precisamente, en que mediante esta técnica tendré la oportunidad, de una forma más abierta, de recopilar información sobre las percepciones de los adolescentes acerca de sus expectativas de estudio y de las motivaciones que las fuentes de su contexto social les brindan”.

Y bueno, en la pregunta dice: “¿Cómo se percibe el adolescente a sí mismo en los entornos escolares en los que se desenvuelve?” Y [...] en general, ¿les gusta asistir a la escuela?, ¿sí o no?, ¿por qué? “¿Vienen a la escuela por decisión propia o porque los obligan su padre, madre, padres, abuelo, abuela, tío, tía, y demás?”.

El objetivo de esta pregunta [está] contextualizada en lo que va a tratar la discusión y [para] determinar la percepción de sí mismo en la escuela. La otra categoría de preguntas [...] se divide en tres motivaciones extrínsecas que recibe el alumno en relación con su vida académica. Y bueno, algunas preguntas son: “En general, su figura de autoridad ¿los apoya para que asistan a la escuela?, “¿Creen que su escuela les brinda los espacios, herramientas de apren-

dizaje, docentes, etcétera, que les garanticen su desarrollo académico?” “¿Cómo calificarían el desempeño de sus profesores impartiendo clases?” “¿Se apoyan entre compañeros de escuela para cumplir sus metas?”. Y bueno, este bloque de preguntas se divide entre las fuentes de motivación que recibe el alumno. Su finalidad es determinar si dichas motivaciones son positivas, a fin del éxito académico del alumno y expectativa de estudio. El objetivo de este bloque de preguntas, que se divide en dos partes, es que el alumno comente cuáles son sus expectativas, pero también cuáles son sus oportunidades de estudiar una vez que concluya el bachillerato. “¿Quieren estudiar una vez que concluyan el bachillerato?” “¿Tienen contemplado estudiar o trabajar una vez que concluyan el bachillerato?, ¿por qué?, ¿lo han decidido por su cuenta? ¿los han orientado?, ¿conocen la oferta educativa que ofrecen las universidades de la región?”.

Y bueno, en esto consiste mi trabajo de investigación.

Mo: Muchas gracias, Laura, ¿preguntas, comentarios? (Registro 3, anexo 2).

El equipo cinco, conformado por seis estudiantes (mujeres), abordaron el tema de la deserción escolar, atendiendo una diversidad de circunstancias que ocasionan el fenómeno.

La última intervención fue acerca de la educación sexual, enfocada en la homosexualidad. Posteriormente el profesor, para finalizar la sesión, comentó que la mayoría de los trabajos no tienen en las referencias el formato requerido, y procedió a entregarles un documento en el que les pedía que, con base en el desarrollo personal, a partir del enfoque del pensamiento complejo, en qué grado se autoubican. Explicó el profesor la actividad, y pidió que escribieran cuál es su conclusión de la materia.

Mo: [...] Recuerden, que en esto de las referencias finales, quedamos que el formato tipo APA, que el alfabeto nos sirve para eso también, para ordenar, y no todas están ordenadas de esa manera. Chequen por favor, habrá algunas anotaciones más específicas, pero esperamos que esto les pueda servir porque pues es un trabajo que van a, bueno, creo que la gran mayoría, a continuar en otro semestre. ¿Alguna conclusión general del curso en los dos segundos que nos quedan? Antes de que llegue su profesor Salvador, ¿qué más?, ¿ningún otro comentario? Bueno, les voy a pedir, porque pronto llegará su profesor y no nos dejará continuar, que pues, no lo vería mal porque es su hora, les voy a pedir que esta hojita que

tienen en sus manos, que tiene que ver con el desarrollo de cómo hemos estado relacionando, que no lo hemos hecho tan explícito, en diferentes etapas del desarrollo que ustedes pudieran tener, a partir del enfoque del pensamiento complejo. ¿Alguien falta de autógrafos? Anoten, desde su punto de vista, en dónde se ubican de las cuatro categorías que están ahí y por qué, eso es importante que lo ubiquen, y también, como complemento de esto, ya que no dijeron verbalmente, alguna conclusión que quieran poner sobre el semestre o sobre la materia en particular, se los agradecería, no le pongan su nombre si no quieren, [...] pero de manera general, no es necesario el nombre [...]. (Registro 3, ver anexo 2).

Con base en la descripción de lo ocurrido en la sesión del 4 de diciembre de 2018, y el análisis ya realizado de las anteriores sesiones del 2 y 30 de octubre de 2018,

se elaboró el siguiente cuadro comparativo, que señala y pone de relieve el avance referente a los grados de la enseñanza alcanzados en cada sesión, las acciones-operaciones mentales implicadas y desarrolladas, así como la explicación específica correspondiente a la ruta crítica y, finalmente, lo que queda pendiente para este proceso de innovación.

SESIONES DE INNOVACIÓN	GRADOS DE LA ENSEÑANZA ALCANZADOS	ACCIONES/ OPERACIONES MENTALES ALCANZADAS	EXPLICACIÓN ESPECÍFICA PARA LA RUTA CRÍTICA	¿QUÉ CONTINÚA PARA EL PROCESO DE INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE?
1ª. Sesión: 02/10/2018	b) Contextualización	Contextualización  - Recupera  - Forma  - Establece	- Lectura intuitiva de la realidad - La contextualización se enfocaría al momento en que los estudiantes recuerdan lo que saben, y lo pueden hacer de diferentes modos y a través de diferentes acciones. - Prioritariamente se apela a la memoria - Lo que se recupera, se forma, se establece y se plantea de diversos modos usando varios sentidos - Más que la memoria, es acudir a la emoción y enlazar lo recordado con lo nuevo	De forma deliberada y a través de la estrategia colaborativa, los estudiantes casi trabajaron solos y esto nos permitió conocer con claridad en qué punto de la ruta crítica se ubican, concluyendo que el paso del nivel de pensamiento complejo no se ha dado todavía en el grupo completo, incluso dentro del primer grado de la enseñanza, que es la contextualización, tal como puede apreciarse en este cuadro y constatarse en el registro de observación, las operaciones mentales alcanzadas solo llegan a recuperar, formar y establecer, por lo que nos encontramos obligados a hacer los ajustes correspondientes en el siguiente diseño didáctico que se aplicará en este mismo semestre y el cual se evaluará a la luz de la adquisición de las habilidades y conocimientos en la elaboración de ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales.

SESIONES DE INNOVACIÓN	GRADOS DE LA ENSEÑANZA ALCANZADOS	ACCIONES/ OPERACIONES MENTALES ALCANZADAS	EXPLICACIÓN ESPECÍFICA PARA LA RUTA CRÍTICA	¿QUÉ CONTINÚA PARA EL PROCESO DE INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE?
2ª. Sesión: 30/10/2018	b) Contextualización b) Construcción de subjetividades	Contextualización  -Recupera  -Forma  -Establece  <b>-Justifica</b>	- Lectura intuitiva de la realidad - Lo que se recupera, se forma, se establece y se plantea de diversos modos usando varios sentidos - Más que la memoria, es acudir a la emoción y enlazar lo recordado con lo nuevo - <b>Actuar sobre la nueva información y lograr justificar su uso</b> - <b>La adecuada aplicación del nuevo conocimiento</b>	No todo el grupo ha logrado avanzar al mismo tiempo, con base en lo observado y reflexionado en el registro y la revisión de los trabajos, se puede afirmar que en su mayoría se enfrentan con los nuevos aprendizajes y esto les permite articularlos con los instrumentos requeridos en sus temas de investigación, los cuales exigen de una adecuada interpretación, análisis, síntesis y una relevante operación cognitiva más, que es la justificación, pero que además implica la valoración del conocimiento.  En la consignación de esta segunda sesión de innovación, se logra avanzar con un lenguaje mucho más técnico y especializado respecto de la primera sesión, <b>pero aun consideramos que el logro de las operaciones mentales del segundo grado de la enseñanza correspondiente a la ruta crítica, se encuentra en proceso de consolidación, así que se seguirá planteando.</b>



SESIONES DE INNOVACIÓN	GRADOS DE LA ENSEÑANZA ALCANZADOS	ACCIONES/ OPERACIONES MENTALES ALCANZADAS	EXPLICACIÓN ESPECÍFICA PARA LA RUTA CRÍTICA	¿QUÉ CONTINÚA PARA EL PROCESO DE INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE?
3ª Sesión: 04/12/2018	a) Construcción de subjetividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recupera</li> <li>- Forma</li> <li>- Establece</li> <li>- <b>Identifica</b></li> <li>- <b>Interpreta</b></li> <li>- <b>Justifica</b></li> <li>- <b>Sintetiza</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo que se recupera, se forma, se establece y se plantea de diversos modos usando varios sentidos</li> <li>- Más que la memoria, es acudir a la emoción y enlazar lo recordado con lo nuevo</li> <li>- Elaboración de ideas propias y creación de nuevas rutas conceptuales personales</li> <li>- Actuar sobre la nueva información y lograr justificar su uso</li> <li>- La adecuada aplicación del nuevo conocimiento</li> <li>- <b>El desarrollo de una opinión fundamentada del nuevo conocimiento que se domina</b></li> </ul> <p>La construcción de subjetividades, implica interpretar, y sintetizar lo que anteriormente se experimentó.</p>	<p>Durante las presentaciones se pudo ordenar y sistematizar que los estudiantes fueron capaces de realizar una selección adecuada de los conocimientos y saberes requeridos, <b>integrando las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica cotidiana y además con un solvente sustento en los saberes digitales que lograron relacionar con su entorno y con las propias experiencias vividas.</b> Con base estrictamente en los instrumentos de observación para la reflexión de la presente práctica docente, y en la revisión de los trabajos impresos de los estudiantes, se realiza un balance de lo logrado, constatándose que de manera general y guardando las proporciones del caso, dado que no existen grupos totalmente homogéneos, <b>los educandos logran finalmente transitar de la contextualización a la construcción de subjetividades, dando cuenta de ello en sus exposiciones y alcanzando solventemente operaciones mentales como: identificar, interpretar, sintetizar y justificar.</b> Para próximas etapas toca cuestionarnos sobre el manejo del contenido, o el dominio epistemológico de la materia y si está siendo suficiente o no.</p>

Fuente: Elaboración de los autores.

## *A manera de conclusión*

Se dirá respecto de la sesión de innovación de la práctica docente, que la presentación en público de los trabajos de investigación, por parte de los estudiantes, así como su documento por escrito, dan cuenta en el registro de observación etnográfica del 4 de diciembre del 2018.

Los estudiantes, en el presente semestre, se introdujeron en un complejo y farragoso proceso de problematización y planteamiento de un problema de investigación; por lo tanto, se enfrentaron a un mar de información; a la incertidumbre propia del proceso, que es el punto de partida del trabajo final que presentó cada uno de ellos. Sin embargo, en esta tercera sesión registrada, este caos los impulsó a enfrentarse a lo incierto y a comprender y revelar lo complicado y a veces ininteligible de la realidad.

Según da cuenta el registro, hubo un mejor manejo del tiempo y del habla del docente; sin embargo, y tomando en cuenta que el proceso de innovación es siempre una acción inacabada, se procedió a la construcción de nuevos cuestionamientos para las siguientes etapas del proyecto.

Hay que reconocer, como lo dijo Fierro (Conferencia, 2018), que el nivel más pobre es aquel donde sólo nos planteamos la relación entre medio y fines, con preguntas como ¿se logró avanzar respecto de lo planeado?, ¿cómo funcionó la clase?, ¿se alcanzó lo que se esperaba?, ¿por qué?, ¿qué sucedió ahí? Sin embargo, se pueden plantear otros tipos de cuestionamientos que penetran de forma más profunda en la reflexión y que permiten clarificar experiencias individuales y culturales, así como significados, percepciones, supuestos, prejuicios, presuposiciones, con la finalidad también de orientar las acciones prácticas.

Ejemplo de esos cuestionamientos más profundos y que quedan planteados para lo que sigue, los tenemos enseguida: ¿con qué tipos de elementos se cuenta para reconocer la manera en que se interviene en las situaciones de aula y saber si la relación con los estudiantes está favoreciendo o entorpeciendo el aprendizaje?, ¿el manejo del contenido, o el dominio epistemológico de la materia está siendo suficiente? y, ¿cómo es la experiencia del trabajo en el aula en medio de las tensiones que vivimos en la profesión hoy?

## PLANEACIÓN ESPECÍFICA

4 de diciembre de 2018, 10:00-12:00 hrs.

### **Objetivo de sesión**

1. Incorporación del pensamiento complejo, el uso crítico de las tecnologías y el aprendizaje colaborativo a la práctica docente, en el marco de la investigación-acción, para una mejora sistemática y continua.
2. Presentación y análisis de trabajo colaborativo, a través del proyecto de investigación planteado en equipos de trabajo para continuar con su formación en la investigación en siguientes semestres.

### **Materiales de apoyo**

- Computadora y pantalla para presentaciones.
- Plataforma digital para repositorio de materiales y la comunicación intergrupala.

### **Actividades y tiempos**

- 10:00-10:15 a. m. Pase de lista a partir de la firma de asistencia, y paralelamente, recuperación de la sesión anterior por medio de la relatoría elaborada por un integrante del grupo, y de complementos que otros estudiantes consideren.
- 10:15-10:20 a. m. Indicaciones y acuerdos para trabajo de la sesión, con la lectura del plan de clase y lo relacionado con lo revisado en relatoría de sesión.
- 10:20-11:30 a. m. Exposición de resultados ante el grupo. Complementando con aportaciones de todos los participantes.
- 11:30-12:00 p. m. Conclusiones y evaluación generales del semestre.

## REGISTRO DE INNOVACIÓN

### **Institución**

Universidad de Guanajuato  
Departamento de Educación

### **Asignatura**

Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II.

### **Programa académico**

Licenciatura en Educación.

Horario de clase: 10:00-12:00 hrs.

Sesiones por semana: martes y miércoles.

Semestre: 3° Grupo: A

No. de alumnos en la sesión: 15 (13 mujeres y 2 hombres).

Fecha: 04 de diciembre de 2018.

### **Objetivo**

Los alumnos comparten sus avances de investigación.

### **Pregunta de innovación**

¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por el profesor de la materia Metodología de Investigación en Ciencias Sociales II, de la Licenciatura en Educación, para promover el tránsito del nivel de pensamiento complejo: a) contextualización, al nivel de b) construcción de subjetividades, que permita hacer una lectura más acertada e interpretación de la realidad?

## RUTA CRÍTICA

### **a) Contextualización**

- Lectura intuitiva de la realidad (cultura y sociedad del entorno inmediato).
- Recupera, forma, establece, analiza, compara.

### **b) Construcción de subjetividades**

- Elaboración de ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales.
- Creación de nuevas rutas conceptuales personales, identifica, interpreta, justifica, sintetiza.

## CONCLUSIONES

En los procesos de innovación educativa reconocemos que pesan mucho los anclajes del imaginario social, así como un gran elenco de certezas personales y teorías implícitas, de las cuales difícilmente somos conscientes para estar en condiciones de poderlas desplazar por otras que nos den mejores resultados y con las cuales tengamos mayor control en términos educativos. Sin embargo, transformar un comportamiento o una forma de hacer requiere de cambiar ineludiblemente una forma de concebir la realidad; lo anterior se realiza a través de un proceso sistemático y teóricamente solvente.

En la actualidad se ha instrumentalizado el saber y erróneamente pensamos que todo es método y procedimiento, cuando en realidad los seres humanos hemos sido más ininteligibles que eso. Aunque, por otro lado, en este escenario se requieren generar las condiciones formativas para que los profesores se apropien e integren las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica docente con el sustento de otras orientaciones, entre ellas, partir de los saberes digitales de los estudiantes y emplearlos con un enfoque transversal, aun cuando lo anterior haga más compleja la tarea educativa.

Para atender la problemática anterior, nos propusimos el desarrollo del proyecto de investigación aplicada, mismo que se inserta en el programa Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), caso del Nodo Guanajuato, con los lineamientos que desde la SEP se proponen a partir de sus ejes básicos: “un enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales, la incorporación de los últimos avances de la investigación en el proceso y contenido de la enseñanza-aprendizaje, y el uso de tecnologías de la información y comunicación” (SEP, 2017, pp. 1-2). De esta forma, el trabajo de innovación parte, pero no se limita, a tales planteamientos que, además, fueron la base para identificar otros temas y autores que nos llevaron a desarrollar elementos propios como productos de la reflexión colegiada.

Lo anterior queda comprendido en lo que Piaget (1998), Saavedra y colaboradores (2014, 2017 y 2018) denominan *trabajo inter y transdisciplinario*, con un enfoque que busca trascender lo disciplinar, e inclusive lo multidisciplinar, para un pensamiento y aprendizaje integral, holístico, que sobre todo plantee una realidad no fragmentada. Esto, al menos por el sentido de la asignatura intervenida: Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II, con todo lo que ella implica, como se vio a lo largo del trabajo.

Por otra parte, considerando las propuestas de Uc y colaboradores (2004 y 2009) sobre la ruta crítica de la innovación, se hizo una propuesta acorde con el trabajo realizado, con la pretensión de identificar el desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes en cuestión.

Lo anterior en el marco general de lo que la SEP (2017) denomina en el Proyecto RECREA “Pasos para la planeación de una asignatura con base en tareas de aprendizaje complejo”, pero que buscó ser adaptado a las necesidades contextuales particulares, a nuestra realidad en construcción (Berger y Luckman, 2003) y enriquecido con la experiencia de todos los involucrados, que llevan en lo general a experiencias gratificantes y, como es de comprender, con flexibilidad para la permanente mejora.

Se establecieron vínculos de colaboración entre universidades públicas y escuelas normales mediante la constitución de grupos de pares con el fin de apoyar el desarrollo profesional y la renovación de las prácticas de enseñanza de los docentes de las normales, así como de mejorar la formación de los egresados de estas instituciones. Lo anterior como parte de los retos que enfrenta la educación básica en el marco del nuevo modelo educativo.

Posteriormente, se conformó la Comunidad de Práctica (CoP) entre los cuerpos académicos del Nodo Guanajuato, se estableció la estrategia de mejora, para luego identificar en qué parte se requirió de la innovación. Consecutivamente se planearon e innovaron de forma conjunta los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuya experiencia quedó documentada a través de la observación, evaluación y sistematización de la práctica en cuestión. Los resultados han sido permanentemente compartidos en la comunidad de práctica, se realizó la difusión en diversos espacios académicos de amplia divulgación, replicándose la experiencia y compartiéndola en otras instituciones de la región. Sin embargo, puesto que el proceso de innovación es siempre una acción inacabada, se procedió a plantear mejoras para siguientes etapas del proyecto.

Se describirá en seguida qué se logró con base en las preguntas de investigación, la competencia de salida, la ruta crítica del conocimiento, pero, además, qué diferencia hay con generaciones anteriores en esta misma asignatura.

La pregunta de investigación que sirvió de guía para el trabajo fue: ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por el profesor de la materia Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II de la Licenciatura en Educación, para promover el tránsito del nivel de pensamiento complejo: a) Contextualización, al nivel de b) Construcción de subjetividades, que permita hacer una lectura más acertada e interpretación de la realidad?

La competencia planteada fue: Planifica su formación como líder competitivo en la materia Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II a través de tareas de aprendizaje complejo y el uso crítico de las TIC, aprende nuevos conceptos, procesos y metodologías, que le permiten aportar soluciones con responsabilidad social.

Los estudiantes que participan del presente trabajo de innovación fueron ubicados en el primero de los cuatro grados de la enseñanza, lo que constituye la ruta crítica elaborada con base en Saavedra (2014) y Morin (2002); por lo tanto, se planteó hacer evidente, a través de las sesiones de innovación de la práctica docente, que los estudiantes participantes transitarían del primer grado de la enseñanza al siguiente. Respecto de la presente ruta crítica, estaríamos refiriéndonos al tránsito para explorar de esta forma las fronteras del saber, y reflexionar sobre la medida en la que el quehacer educativo posibilitaría la transcendencia del conocimiento.

Se hará enseguida la descripción pormenorizada exclusivamente de los dos primeros grados de la enseñanza de la ruta crítica, dado que son los únicos que atañen a este trabajo de investigación.

## GRADOS DE LA ENSEÑANZA

GRADOS DE LA ENSEÑANZA	ACCIONES-OPERACIONES MENTALES	EXPLICACIÓN ESPECÍFICA PARA LA RUTA CRÍTICA
Contextualización	Recupera, forma, establece, analiza, compara	<p>Lectura intuitiva de la realidad (cultura y sociedad del entorno inmediato). Recurriendo a Uc (2014), la contextualización se enfocaría al momento en que los estudiantes recuerdan lo que saben, lo que vieron anteriormente, y lo pueden hacer de diferentes modos y a través de diferentes acciones. Como se puede apreciar, aquí prioritariamente se apela a la memoria, a lo que está almacenado. Según el autor, es el primer contacto con lo que se quiere enseñar y aprender, sin embargo, también desde nuestro punto de vista, implica una fase de experimentación donde se ponen en juego más sentidos corporales que los que se usan solo para la evocación. Lo que se recupera, se forma y se establece, se pone de diversos modos usando más sentidos: tocándolo, emocionándose, viéndolo, analizándolo y comparándolo. Más que la memoria, es acudir a la emoción y enlazar lo recordado con lo nuevo. Se arman actividades para que la actividad sea experiencial y no solo expositiva.</p>
Construcción de subjetividades	Identifica, interpreta, justifica, sintetiza	<p>Elaboración de ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales, así como la creación de nuevas rutas conceptuales personales</p> <p>La fase de construcción de subjetividades implica que se realicen acciones para identificar, interpretar, y sintetizar lo que anteriormente se trabajó. Lo recordado con lo nuevo organiza la nueva información de modo que les sea comprensible, interpretable y justificable. Se trata de que sean los estudiantes quienes actúen sobre la nueva información para que sepan de qué se trata, qué contiene, a qué se refiere, y logren justificar su uso.</p> <p>Las acciones de esta fase se refieren a poner a los estudiantes en la situación de tener que aplicar el nuevo conocimiento aprendido para que el maestro justamente verifique si este nuevo conocimiento está siendo bien aplicado. Se alude a competencias como las de valorar, sintetizar y justificar, que consisten en desarrollar una opinión fundamentada del nuevo conocimiento que el alumno domina, se entiende que si él no entiende ni sabe aplicar un nuevo conocimiento, entonces no tiene nada que valorar o justificar.</p>

Fuente: Elaboración de los autores.



Con base en lo anterior, se presentará ahora un cuadro comparativo de las sesiones de innovación que nos permitieron dar respuesta a las interrogantes finales para este primer cierre del proceso de análisis de la materia de “Metodología de Investigación en Ciencias Sociales II”. Interrogantes que se contrastarán con La pregunta y la competencia de salida de la investigación, para valorar qué se ganó en los distintos planos de la intervención, qué se considera no alcanzado, y explicitar qué es lo que sigue en términos de proseguir en la espiral dialéctica de dicho proceso, dado que las capas, fases y dimensiones de la innovación difícilmente se abarcan completamente en una sola etapa.

### GRADOS DE LA ENSEÑANZA ALCANZADA EN LAS SESIONES DE INNOVACIÓN

SESIONES DE INNOVACIÓN	GRADOS DE LA ENSEÑANZA ALCANZADOS	ACCIONES/ OPERACIONES MENTALES ALCANZADAS	EXPLICACIÓN ESPECÍFICA PARA LA RUTA CRÍTICA	¿QUÉ CONTINÚA PARA EL PROCESO DE INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE?
1ª. Sesión: 02/10/2018	c) Contextualización	Contextualiza  - Recupera  - Forma  - Establece	- <b>Lectura intuitiva de la realidad.</b> - La contextualización se enfocaría al momento en que los estudiantes recuerdan lo que saben, y lo pueden hacer de diferentes modos y a través de diferentes acciones. - Prioritariamente se apela a la memoria. - <b>Lo que se recupera, se forma, se establece y se plantea de diversos modos usando varios sentidos.</b> - Más que la memoria, es acudir a la emoción y enlazar lo recordado con lo nuevo.	De forma deliberada y a través de la estrategia colaborativa, los estudiantes casi trabajaron solos y esto nos permitió conocer con claridad en qué punto de la ruta crítica se ubican, <b>concluyendo que el paso del nivel de pensamiento complejo no se ha dado todavía en el grupo completo, incluso dentro del primer grado de la enseñanza, que es la contextualización, tal como puede apreciarse en este cuadro y constatarse en el registro de observación, las operaciones mentales alcanzadas solo llegan a recuperar, formar y establecer, por lo que nos encontramos obligados a hacer los ajustes correspondientes en el siguiente diseño didáctico</b> que se aplicará en este mismo semestre y el cual se evaluará a la luz de la adquisición de las habilidades y conocimientos en la elaboración de ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales.

SESIONES DE INNOVACIÓN	GRADOS DE LA ENSEÑANZA ALCANZADOS	ACCIONES/ OPERACIONES MENTALES ALCANZADAS	EXPLICACIÓN ESPECÍFICA PARA LA RUTA CRÍTICA	¿QUÉ CONTINÚA PARA EL PROCESO DE INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE?
2ª. Sesión: 30/10/2018	c) Contextualización b) Construcción de subjetividades	<b>Contextualiza</b>  <b>- Recupera</b>  <b>- Forma</b>  <b>- Establece</b>  <b>- Justifica</b>	- Lectura intuitiva de la realidad - Lo que se recupera, se forma, se establece y se plantea de diversos modos usando varios sentidos - Más que la memoria, es acudir a la emoción y enlazar lo recordado con lo nuevo - <b>Actuar sobre la nueva información y lograr justificar su uso</b> - <b>La adecuada aplicación del nuevo conocimiento</b>	No todo el grupo ha logrado avanzar al mismo tiempo, con base en lo observado y reflexionado en el registro y la revisión de los trabajos, se puede afirmar que en su mayoría se enfrentan con los nuevos aprendizajes y esto les permite articularlos con los instrumentos requeridos en sus temas de investigación, los cuales exigen de una adecuada interpretación, análisis, síntesis y una relevante operación cognitiva más, que es la justificación, pero que además implica la valoración del conocimiento. En la consignación de esta segunda sesión de innovación, se logra avanzar con un lenguaje mucho más técnico y especializado respecto de la primera sesión, <b>pero aun consideramos que el logro de las operaciones mentales del segundo grado de la enseñanza correspondiente a la ruta crítica, se encuentra en proceso de consolidación, así que se seguirá re-planteando.</b>

Sesiones de innovación	Grados de la enseñanza alcanzados	Acciones/ operaciones mentales alcanzadas	Explicación específica para la ruta crítica	¿Qué continúa para el proceso de innovación de la práctica docente?
3ª. Sesión: 04/12/2018	b) Construcción de subjetividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recupera</li> <li>- Forma</li> <li>- Establece</li> <li>- <b>Identifica</b></li> <li>- <b>Interpreta</b></li> <li>- <b>Justifica</b></li> <li>- <b>Sintetiza</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo que se recupera, se forma, se establece y se plantea de diversos modos usando varios sentidos</li> <li>- Más que la memoria, es acudir a la emoción y enlazar lo recordado con lo nuevo</li> <li>- Elaboración de ideas propias y creación de nuevas rutas conceptuales personales</li> <li>- Actuar sobre la nueva información y lograr justificar su uso</li> <li>- La adecuada aplicación del nuevo conocimiento</li> <li>- <b>El desarrollo de una opinión fundamentada del nuevo conocimiento que se domina</b></li> </ul> <p><b>La construcción de subjetividades, implica interpretar, y sintetizar lo que anteriormente se experienció.</b></p>	<p>Durante las presentaciones se pudo ordenar y sistematizar que los estudiantes fueron capaces de realizar una selección adecuada de los conocimientos y saberes requeridos, <b>integrando las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica cotidiana y además con un solvente sustento en los saberes digitales que lograron relacionar con su entorno y con las propias experiencias vividas.</b> Con base estrictamente en los instrumentos de observación para la reflexión de la presente práctica docente, y en la revisión de los trabajos impresos de los estudiantes, se realiza un balance de lo logrado, constatándose que de manera general y guardando las proporciones del caso, dado que no existen grupos totalmente homogéneos, <b>los educandos logran finalmente transitar de la contextualización a la construcción de subjetividades, dando cuenta de ello en sus exposiciones y alcanzando solventemente operaciones mentales como: identificar, interpretar, sintetizar y justificar.</b> Para próximas etapas toca cuestionarnos sobre el manejo del contenido, o el dominio epistemológico de la materia y si está siendo suficiente o no.</p>

Fuente: Elaboración de los autores.

Sobre las operaciones cognitivas desarrolladas en cada una de las sesiones de innovación, comentaremos que previamente a la primera sesión, y a través de estrategias didácticas de corte colaborativo, se ubicó a los estudiantes en el primer grado de la enseñanza alcanzado que contempla la ruta crítica, y que se denomina “contextualización”.

Durante la primera sesión se logró, por parte de los estudiantes, alcanzar operaciones mentales como: contextualización, recuperación, formación y establecimiento, con un nivel aceptable durante las actividades planificadas de innovación para este primer grado de enseñanza. Como puede constatarse en el registro de observación, las operaciones mentales alcanzadas y mencionadas con anterioridad pertenecen exclusivamente al primer grado de la enseñanza.

Para la segunda sesión, las acciones y operaciones mentales alcanzadas con base en las actividades planificadas *ex profeso*, representaron una etapa de intersección entre el primer grado de enseñanza alcanzado en la ruta crítica y el segundo nivel. Los estudiantes lograron, durante esta segunda sesión, implementar una importante acción durante el despliegue de sus actividades escolares, es decir, la justificación.

Por último, en la tercera sesión de la Innovación de la práctica docente en cuestión, los estudiantes logran transitar de las operaciones mentales del primero, al segundo grado de la enseñanza, es decir, de las operaciones que implican la contextualización a las que incluyen la construcción de subjetividades, dando cuenta de ello en las exposiciones del planteamiento de su propio trabajo de investigación, y alcanzando solventemente operaciones mentales como identificar, interpretar, sintetizar y justificar.

El trabajo colaborativo significó una experiencia gratificante, tanto al exterior del grupo como con los demás colegas del Nodo Guanajuato, y en conjunto con el Nodo Jalisco. Todo, seguramente, con áreas de oportunidad, pero nos permitió, como primera experiencia, dar cuenta de posibilidades, de utopías (Zemelman, 1997 y Saavedra, 2018), de lograr una mejora constante y sistemática de la realidad educativa.

En tal sentido, el trabajo aquí expuesto es proceso y producto de la intervención de profesores y estudiantes participantes, pero además, de la comunidad relacionada con ellos, así como de invitados especiales que nos apoyaron con sus visiones externas, pero acotadas al desarrollo en referencia, lo que devino en una visión más amplia, acorde con la visión transdisciplinar ya citada.

En cuanto a las limitantes, identificamos las distancias físicas, las dinámicas y visiones diversas, aunque complementarias, que fueron necesarias de identificar y ajustar a las necesidades propias. Limitantes que se superaron en gran medida por el uso mismo de las TIC, así como por la disposición de los participantes, y las afortunadas coincidencias, más allá de las diferencias.

Por otra parte, hubo limitantes de tiempo para el desarrollo de todas las actividades de investigación, además de reuniones, seminarios y participación en eventos especializados dentro y fuera del país; pero, sobre todo, restricciones administrativas para operar con oportunidad el presupuesto del proyecto desde las instituciones educativas. Situación que fue superada parcialmente con el apoyo de áreas alternas y de los propios participantes.

En todos estos sentidos, es importante mencionar que nos encontramos en la actualidad con un avance revolucionario tanto en ciencia como en tecnología, y con ello, con una serie de fenómenos degenerativos de la cultura que caracteriza a nuestro mundo contemporáneo, es decir, la informatización y sobresaturación de la información, algo que podría confundirse con conocimiento. Adicional a esto está la especialización creciente bajo una visión performativa de eficacia y eficiencia en ascenso, lo que ciertamente configura un escenario incierto para el futuro.

Sin embargo, para bien o para mal, estas son las características del mundo que nos ha tocado vivir y, en todo caso, la cuestión es ¿cómo aprovechar este avance revolucionario científico y tecnológico para enriquecer y rejuvenecer una praxis educativa dinámica, actualizada, vívida y fresca, que permita un uso crítico y ético de la tecnología para potencializar la creación de nuevos modelos educativos y culturales?

El reto consiste en no tecnocratizar la educación; es decir, utilizar la tecnología con fines reflexivos e intencionales, porque la formación científico-profesional implica la construcción de mentalidades críticas y propositivas vinculadas a proyectos que tengan fines sociales explícitos y que anticipen sus tendencias.

Es evidente que la investigación que se genere debe desarrollar políticas que incluyan los nuevos esquemas de organización basados en la conformación de redes de investigación y tecnología en los que se puedan integrar diversos sectores, justo para que se constituya la base del desarrollo de la humanidad. En este sentido, el presente estudio de nivel nano-escolar hace su aporte evi-

denciando en este escenario que se generaron las condiciones formativas para que los profesores integraran las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica docente, a partir de los saberes digitales de los estudiantes y emplearlos con un enfoque transversal.

Finalmente, se realizó la construcción de cuestionamientos que para las posteriores etapas nos servirán de guía. Agregamos a esto, que, tal como lo dijo Fierro (Conferencia, 2018), si solamente nos posicionamos en el polo pragmático, tendremos un sobredimensionamiento de la didáctica con mínimo progreso del saber, y también con mínimo progreso del sujeto pensante y afectivo, dado que nos estamos refiriendo solamente a los contenidos teóricos de ciencias. Por ese motivo, y con base en las reflexiones de la misma autora anteriormente citada, para posteriores reflexiones de la práctica docente, plantearemos los polos ético, político y epistemológico, cerrando este trabajo de investigación con las siguientes interrogantes, con la idea de que cualquiera de ellas nos podría servir como propósito para futuras etapas:

- ¿Qué procesos de inclusión y exclusión se dan en el salón de clases?
- ¿Aprenden los mejores o progresan todos?
- ¿Hay ayuda y colaboración para disminuir la brecha entre los que tienen más ventaja y entre los que tienen menos ventaja?
- ¿Existe la posibilidad de atender la diversidad de puntos de partida de los estudiantes?, o ¿en realidad la presión de tiempo obliga a ir solamente con los mejores?
- ¿El espacio de la docencia reproduce la desigualdad educativa del país?, o ¿cómo es la contribución a modificar ese orden de cosas?
- ¿Cuáles son las preocupaciones éticas de las temáticas a tratar en clase?

## REFERENCIAS

- Abreu, L. (2015). Hacia un Nuevo Modelo de Calidad en las Universidades: Transitando de la evaluación estática, hacia la evaluación dinámica de la capacidad de innovación. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Álvarez F. y Ortiz, R. (2013). Profesor 2.0. Formación de competencias tecnológicas y redes sociales. Estudio de caso: profesorado de los departamentos académicos de Ingeniería Química y Farmacia. *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Baptista, M. y Meza, M. (2015). Formación de investigadores y comunidades en la Sociedad Científica. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Secretaría de Educación Pública-Jalisco.
- Berger, P. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Blanco, G. (2012). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Graffylia. Revista de la facultad de filosofía y letras*, 10 (14-15), 80-89.
- Campechano J, et al. (2013). *En torno a la intervención de la práctica educativa*. (2a. ed.). México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrizales, C. (1994). *Prólogo para el análisis del pos-pre-venir de la educación*. Mexico: Gobierno del Estado de Chiapas, Secretaría de Educación Cultura y Salud; Universidad Autónoma de Sinaloa; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Chaparro, R., Escudero, A. y García, M. (2017). Aplicación del método de Investigación Basada en Diseño en la Creación del Centro de Investigación en Innovación y Tecnología Educativa. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2013). *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/seccion4.htm>.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/seccion4.htm>.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion4.htm>.
- Cuesta, C. de la (2003). *El Investigador como instrumento flexible de la indagación*. Colombia: Universidad de Antioquia Medellín.
- Croda, G. y Tamayo, N. (2017). Diseño curricular basado en comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia metodológica. Análisis de una experiencia. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, F., Barrón, M. y Heredia, A. (2013). El concepto de innovación como eje rector de los cambios curriculares en el período 2002-2012. *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Domínguez, M., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50 (1), 61-86.



- Elliott, J. (2005). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Espinosa, O., Castro, D. y Osorio, M. (2017). Reestructuración del taller de formación y actualización docente en Ciencias de la Salud para profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM: innovación didáctica y tecnología. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro, C. (2018). *Conferencia en el marco del I Congreso Internacional de Innovación e Investigación Educativa: Hacia una Educación para el Desarrollo Social y Humano*. Guanajuato, México: Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior.
- Flores, M. y Ruíz, M. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje como medio para la participación de profesores y directivos en la planeación escolar en escuelas primarias públicas. *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galván, M., Ibarra, L. y Flores, V. (2019). La innovación en educación superior a través de las comunidades de práctica—CoP—. *Revista Conference Proceedings*, 3 (1) 66-75. Machala, Ecuador: Universidad Técnica de Machala. Recuperado de <http://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/issue/archive>.
- García-Poyato, J. R. y García, J. M. (2013). El impacto de la metodología de comunidades de aprendizaje desde la opinión de los docentes en formación. *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gibbons, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Godina, L. y Morales, G. (2017). Construir colegialidad e innovación a partir del diseño de entornos de aprendizaje en línea. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gómez, M., Gómez, E. y Valenzuela, K. (2015). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Generadoras de la Práctica Reflexiva en Profesores Formadores. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- González, A. P. *et al.* (2009). Innovación didáctica. En A. Medina y Ma. C. Domínguez (eds.). *Didáctica para profesionales de la educación*. Madrid, España: Universitas.
- Gutiérrez, N. (2015). Redes y producción transdisciplinar de conocimiento. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hernández, S., Núñez, M. y Martínez, S. (2017). Innovación en la formación docente, a partir de diseños Didácticos Tecnopedagógicos. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Izquierdo, A., González, R. y Hebe Vessuri, M. (2017). Redes de colaboración científica de matemáticos de la ex URSS en México. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- León Rodríguez, V., López, Y., y Vázquez Faustino, A. (2013). Las prácticas de colaboración como una forma de acompañamiento en el desarrollo profesional docente, hacia la construcción de comunidades de práctica. *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López J. y Hernández, D. (2017). Una mirada a la internacionalización de los Cuerpos Académicos de la UAM a través de las redes PROMEP. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López, R., y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (61).
- Lozano, M., Alberto, D. y Moreno, M. (2018). Registro etnográfico de innovación. *Mecanograma 1, 2 y 3*.
- Martínez, J. (2017). *La reproducción en las prácticas educacionales. Una exploración de sus modelos*. México: Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM 9, (1)*, 123-146.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Argentina: Ediciones Herramienta, Colección Pensamiento Crítico.
- Miranda J., Ch. (2005). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación. Estudios Pedagógicos XXXI*, (1), 63-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514128004>.
- Morales, M. (2015). Redes Académicas: Implicaciones para el desarrollo de la investigación educativa en México. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Buena Visión.
- \_\_\_\_\_. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, D. R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Uruguay: Editorial Katz.
- Pérez Gómez, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. En A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI Editores.
- Plancarte, M. (2017). *Fieri logos para la formación de un sujeto crítico. La pregunta como generadora de conocimiento* (tesis inédita de Maestría en Docencia Transdisciplinaria en Educación Básica). Escuela Normal Superior de Michoacán, México.
- Saavedra, M. (2014). *Formación docente eficaz. Estrategia de Investigación Dialéctica Transdisciplinaria*. México: Editorial PAX.

- \_\_\_\_\_. (2018). *Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria*. Presentación curso 1er semestre de Doctorado Formación de Formadores. México: Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Saavedra, M., et al. (2017). *Identidad docente y transdisciplinariedad*. Michoacán, México: Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Elementos Clave*. México: Secretaría de Educación Pública.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Pasos para la planeación de una asignatura con base en tareas de aprendizaje complejo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Taylor, S. y Bogdan, H. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Ediciones Paidós.
- Uc, L. (2004). “Innovación, intervención, transformación. A propósito de la práctica docente”. Ponencia presentada en Foro Académico de Educación. Guanajuato, México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Uc, L., Gutiérrez y Alvarado (2009). “La ruta crítica de innovación”. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área de 15 Procesos de formación. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Universidad de Guanajuato. (2007). *Propuesta curricular de la Licenciatura en Educación*. México: Universidad de Guanajuato.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y sus modelos académicos*. Guanajuato, México. Recuperado de <http://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-y-sus-modelos-academicos-universidad-de-guanajuato.pdf>.
- Van Dijk, K. S. (2014). Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”.
- Vergara, M. (2014). Conferencia en el marco del Coloquio de Posgrados en Educación del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato.
- Zemelman, H. (1997). *Utopía*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lbUNcqyUFb8>.

ANEXO

•1•



## INSTRUMENTO 1

### *Desarrollo personal a partir del enfoque del pensamiento complejo*

Se identifican cuatro grados, elaborados con base en Saavedra (2014) y Morin (2002).

#### **a) Contextualización**

- Lectura intuitiva de la realidad (cultura y sociedad del entorno inmediato).
- Recupera, forma, establece, analiza, compara.

#### **b) Construcción de subjetividades**

- Elaboración de ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales.
- Creación de nuevas rutas conceptuales personales.
- Identifica, interpreta, justifica, sintetiza.

#### **c) Conocimiento transdisciplinario**

- Conocimiento general sobre cultura, sociedad, economía, educación, desarrollo personal.
- Integra distintos campos disciplinares.
- Logra una mirada holística del conocimiento.
- Rompe, instaura, significa.

#### **d) Problematisa**

- Reflexión crítica sobre la realidad de un problema.
- Articula la realidad práctica y teórica.
- Pensamiento metafórico.
- Crea, argumenta, articula, resignifica, verifica, vincula.

Reformar el pensamiento implica captar un conocimiento holista, estructural, multi-dimensional, que trate de realidades solidarias y conflictivas, que finalmente respete lo diverso y reconozca lo único.

Me identifico con el grado \_\_\_\_\_, por las siguientes razones:

---

---

---

---

## INSTRUMENTO 2

<b>UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO</b>		
Nombre del programa académico: Licenciatura en Educación		
Nombre de la unidad de aprendizaje: Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales II Clave: Mi0202		
TÉCNICA	INSTRUMENTO	OBSERVACIONES GENERALES
<i>Observación</i>	<i>Guía de observación</i>	Gestionar el ingreso al campo y el tipo de observación (participante o no participante): a. Observación libre para identificar aspectos. b. Aspectos predefinidos para observar.
<i>Encuesta</i>	<i>Cuestionario</i>	Preguntas a responder en formatos impresos o electrónicos. Tipos de preguntas: a. Cerradas b. Abiertas c. Semiabiertas
	<i>Escalas</i>	Afirmaciones ante las cuales posicionarse
<i>Entrevista</i>	<i>Guía de entrevista</i>	Encuentro “cara a cara”. Importancia del “raport”. a. Preguntas específicas en diferentes modalidades. b. Temas a desarrollar.



ANEXO  
·2·



## REGISTRO NÚMERO 1

### **Momento 1. Saludo**

10: 30– 10:35 a. m. (5 min.)

#### **Inferencias**

La sesión comenzó a las 10: 20 a. m., ese día solicité el apoyo de la maestra Andrea para grabar la sesión y tomar notas. Algunos alumnos se incorporaron al salón, la mayoría estaba comiendo y tomando sus lugares, les advertí de los riesgos de entrar con comida al salón, sobre todo si comían mientras trabajaban. Repartí el material e inicié la clase.

### **Momento 2. Indicaciones y acuerdos para trabajo de la sesión**

10:35-10:48 a. m. (8 min.)

#### **Inferencias**

Los alumnos no prestan mucha atención al inicio de la sesión. Considero que tienen mayor interés en terminar sus alimentos que integrarse a la clase.

#### **Ruta crítica**

Contextualización. Recupera.

### **Cuerpo del registro**

Mo: Bueno, como ya les había comentado, ya han visto que hemos estado grabando en otras ocasiones.

Aa: No.

Mo: Este... sí. Les había hablado un poco, pero bueno, les entrego la hojita de registro para la asistencia y les comento que, en particular, en la sesión de hoy, eh... precisamente para esta grabación y para sistematizar un poco más y el seguimiento, etcétera,

les voy a dar una hojita con las actividades a realizar el día de hoy, según yo, programadas minuto a minuto, pero, pues seguramente tendrán que sufrir algunos ajustes, por lo pronto ahí está.

Y pues, es más o menos lo que hemos hecho y a partir de lo que acordamos las sesiones pasadas, ahorita verán el seguimiento. Y bueno, en particular pues hoy, como ahí lo

menciona, buscaremos identificar los elementos básicos para el desarrollo de su investigación, pensando en todo lo que ya han hecho en el semestre, de hecho, también, el semestre anterior. Entonces no es algo así como totalmente a realizar el día de hoy, sino, justamente, aprovechar. Les dije que se trajeran su material de las actividades que hemos realizado ¿eh?, muy en especial lo último que hicimos de la búsqueda de información tanto en biblioteca como en internet, pues eso va a ser una referencia básica para trabajar en equipos, que es lo que vamos a hacer de manera prioritaria.

Eh... ahí están las diferentes actividades y, bueno, como generalmente lo hacemos, porque luego se nos anda olvidando o se me olvida, eh... la recuperación de la sesión anterior, ¿quién nos ayuda?, ¿a quién le tocaba hoy?

Aa: A mí no me toca.

Aa: A mí.

Mo: Por favor, y luego ya complementamos, como también hemos trabajado. ¿Todo mundo tiene ya su hojita de la sesión?

Aa: No.

Mo: Por ahí tenemos más, si hacen falta me dicen. Te escuchamos pues, por favor.

[Los estudiantes faltantes de hojas comienzan a solicitarla y me acerco a ellos para entregárselas. Algunas estudiantes tomaron la iniciativa para recuperar la clase, pues la estudiante a la que le tocaba retomar el tema no se encontraba presente].

Aa: Pues trabajamos en el centro de cómputo, primero aquí estuvimos viendo qué íbamos a hacer en el centro de cómputo, eh. Nos dejó que buscáramos diez fichas de referencias de internet, y pues, nosotras estuvimos checando lo de las ponencias que nos había enviado, de ahí sacamos cinco y de otras ponencias de otros congresos sacamos las otras cinco.

Mo: Pero, ¿eran relacionados con...?

Aa: Con el tema de investigación.

Mo: No cualquier referencia, si no relacionados a su tema.

Aa: El de nosotros era sobre deserción en el Nivel Medio Superior y las competencias profesionales; entonces, pues sí eran. Encontramos más de deserción que de competencias, pero [...]

Mo: Ahorita vamos a pasar a eso de qué encontraron. Nada más así, en lo general, ¿qué hicimos?, ¿no? ¿algo más que hicimos que complemente? Por favor.

Aa: No, pues nada más. También vimos al principio, los códigos, o no sé cómo se llaman, para buscar los li-

bros en la biblioteca más fácilmente y uno era el de las tesis, que era por ejemplo T-2005-ROD y ROD; quería decir “Rodríguez”, o su primer apellido del autor.

Mo: Las tres primeras letras del primer apellido, pero eso era ¿qué dijimos?

Aa: Sistemas de manejo.

Aa: Clasificación de sistemas... desigual... [es].

Mo: Decimal, ¿cuál es la corrección que nos hicieron por aquí? Bueno algo así. Bueno, esa es la clasificación que tienen en esta biblioteca dijimos, para que les fuera más fácil, inclusive, la sugerencia de que anotaran ese numerito del libro para que les fuera sencillo llegar y localizarlo, y no andar buscando, que también es una forma, al menos en el sistema digitalizado, eh..., buscarlo por autor, eh... ¿Qué otras formas hay? Ahí lo vieron en el sistema: por autor, por título, ¿qué otra forma?

Aa: Año.

Mo: Por año, por tema... pero bueno. Fácilmente lo buscamos de manera física, sobre todo, y lo más sencillo, porque están organizados en la biblioteca de izquierda a derecha [...] y en cada estante, de arriba hacia abajo. Entonces ahí localizamos, fácil el 370.25 que tenemos anotado. Bueno, ¿qué más hicimos o comentamos la sesión pasada?

[Los estudiantes guardaron silencio y continúe la clase. Era momento de compartir la relatoría].

[...]

Aa: Otra cosa también fue que, la... Algunos de nosotros nos, este..., nos enfocamos a buscar diferentes temáticas independientemente del tema que estábamos investigando, a buscar en la fuente que era, este... Efraín subió a, este... nos compartió para poder encontrar mejores conceptos o mejores, digamos, textos, este... que nos podrían, este... servir para nuestra, nuestra investigación.

Mo: Eso es Efraín, ¿que nos podrías compartir?

Aa: Ya lo, ya lo compartió.

Mo: ¿En el grupo de WhatsApp?

Aa: En el grupo de Facebook.

Mo: ¿No lo compartes en el WhatsApp para tener acceso? Y bueno, es otro arte importante. Gracias por el complemento ¿qué podríamos decir de eso que nos compartió Efraín?, ¿a quién le sirvió?

Aa: A mí.

Mo: ¿Algo más?, ¿algo que comentar al respecto? Veo que a muchos les sirvió. ¿Algo que comentar?, ¿no?

Aa: Está muy fácil la interacción.

[La voz de esta estudiante fue muy baja, por lo que no escuché su participación].

Mo: Bueno ahí tenemos, inclusive para muchos temas, decían, no solamente para el que ahorita les interesa, sino para otras clases; aunque también recuerden las diferentes materias nos serán de importante apoyo para nuestra clase, para el tema que estamos desarrollando. Bueno, pues ¿algo más que... que, decir de la relatoría? ¿No? Bueno, pues ahora el trabajo como está previsto y como lo tienen ahí anotado en su hoja, ¿quién nos lo quiere leer? Lo que nos toca hacer aproximadamente, ya nos pasamos creo, es el punto que dice 10:15-10:20.

Aa: Yo lo leo.

Mo: Ajá.

Aa: “Indicaciones y acuerdos para el trabajo de la sesión. A partir de la lectura del plan de clase y relacionado con los revisado en relatoría de sesión anterior”.

Mo: Bien, es [en] lo que nos vamos a poner de acuerdo. ¿Qué vamos a hacer ahorita?, ¿qué es lo que viene en seguida, en el otro punto?, ¿y qué vamos a hacer ahí?

Aa: “10:20-11:00. Trabajo en equipos, por temas de investigación comunes o cercanos; con la referencia, inclusive física, como ya se les solicitó, de los trabajos previamente desarrollados y, en especial, los de las últimas dos sesiones. Registrar en hojas de

papel bond extendido la respuesta a los siguientes puntos: Uno, tema de interés, ¿qué quiero investigar?, ¿qué quiero lograr?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿en qué aspectos conceptuales me baso? Para luego sintetizar en los siguientes aspectos, respectivamente: título tentativo, pregunta de investigación, objetivos, justificación, metodología general, referentes teóricos básicos...”.

Mo: Hasta ahí, ¿podemos vincular los dos puntos que están ahí? Bueno, la idea de eso es empezar por uno y luego por el otro, porque verán, todo corresponde. Por eso dice “respectivamente”, eh... es decir, la primera parte que dice “tema de interés”, después nos va a servir para poner el título tentativo, ¿qué quiero investigar? Responder a esa pregunta es identificar, como pregunta de investigación ¿qué me interesa investigar? [...] vamos a estar apoyando en los equipos en lo que corresponda, en lo que pueda, eh... Para delimitar lo más posible, porque ya hicieron varias preguntas, ya justificaron, ya vieron qué es más importante. Entonces, la idea sería en consecuencia, que tuviéramos una sola pregunta de investigación y, recuerden, no preguntas de “sí”, “no”, sino preguntas que busquen ser más abarcativas, ¿no?, que... bueno, ahorita iremos

viendo. Después, dice: “¿Qué quiero lograr? ... ayudar a poder indicar mis objetivos. ¿Qué quiero lograr con esta pregunta? no, con este tema, con esta investigación. Este... ¿por qué?, ¿por qué es importante esto?, ¿a quién beneficia? Esa justificación “¿por qué me interesa?”, ¿sí?, Después dice: “¿cómo?, ¿cómo lo voy a hacer?, ¿cómo lo voy a investigar?” Precisamente, voy a decir la metodología; voy a decir elementos básicos como: ¿Qué tipo de investigación?, ¿cómo lo hemos visto?, ¿qué tipo de instrumentos?, ¿qué considero que puedo utilizar? y bueno, todo eso lo vamos a ir registrando en las hojitas, puede ser [...] ¿En qué aspectos conceptuales me baso? Que eso es todo lo que hemos estado revisando, eh... anotar los puntos y bueno, esto va a identificar elementos referentes básicos, teóricos [...]. Y aquí tendremos la teoría de Piaget, la teoría de Erickson, eh... Referentes de investigaciones que ya hemos revisado [...]. Entonces, todo eso es lo que podemos concentrar en esas dos hojitas. Entonces, tenemos más o menos, aproximadamente, este tiempo,

es decir, hasta las once, para después exponerlo al grupo; darlo a conocer y buscar llegar a conclusiones [...] ¿Preguntas?

Aa: No.

Mo: ¿Queda claro lo que vamos a hacer? Sale pues, pues entonces adelante, aquí hay marcadores [...]. Como ya lo hemos hecho, acomodan las bancas, las mesas, por los equipos que ya tenemos identificados, con los que hemos estado trabajando de hecho [...]. Acomodar las mesas como consideren más adecuado e inclusive utilizar otros espacios.

Aa: ¿Nos quedamos aquí o buscamos otro espacio?

Mo: Pueden usar otro espacio inclusive, y a las once nos vemos aquí [...]. [Comencé a pasar lista de asistentes mientras los estudiantes se acomodaban en sus equipos. Los alumnos aprovecharon para platicar de otros temas que no estaban relacionados con el trabajo].

Mo: Pueden utilizar sus apuntes si lo consideraban necesario.

[Mientras ellos trabajaban, me acerqué a los equipos a resolver dudas].

### **Momento 3. Trabajo en equipo por temas de investigación**

10:48-11:15 a. m. (27 min.)

#### **Inferencias**

Observo que algunos alumnos retoman la información que les proporcioné al inicio de la sesión, así como otras que revisamos en sesiones pasadas.

Existen otros alumnos que tienen dudas y aun no tienen claros algunos conceptos que ya se habían revisado.

#### **Ruta crítica**

Contextualización. Recupera.

#### **Cuerpo del registro**

[Durante el desarrollo de la actividad los alumnos realizaron distintas preguntas. Observo que algunos integrantes de los equipos estaban distraídos con situaciones ajenas a la actividad].

Aa: A ver, vamos a poner un título tentativo.

Mo: Ajá.

Aa: Pregunta de investigación. Solo una.

Mo: Ajá, que es la general, ¿se acuerdan que ya les había comentado la clase pasada?

Aa: ¿Que fue cuando elaboramos varias preguntas. Que ordenáramos, de la más importante, a la que era menos importante?.

Mo: Y que las teníamos que justificar porque era importante para nuestra investigación, y después ya les ha-

bía comentado que teníamos que ir pensando en un objetivo general y en objetivos específicos.

Aa: En la metodología, ¿es como las encuestas, y todo eso?

Mo: Ajá, ¿qué metodología vamos a utilizar?, ¿qué enfoque? cualitativo, cuantitativo, o mixto, y ¿qué técnicas vas a utilizar?

Aa: Y en los referentes teóricos, ¿podemos utilizar los que hemos utilizado, ¿verdad? los que sacamos de la biblioteca.

Mo: Exacto, no sé cuáles son los autores más importantes de su tema.

Aa: Gracias, tienes tú ahí las preguntas y el objetivo.

[Las alumnas resolvieron algunas dudas y comenzaron a trabajar, me acerqué a otro equipo].



Mo: Te ayudo. Okey. Primero vas a colocar... primero el tema de interés, ¿cuál es tu tema de interés?

Aa: "Tipos de..."

Mo: Okey, vas a colocar tu tema de interés, después: ¿Qué quieres investigar de ese tema?

Aa: Cómo se...

Mo: ¿No sabes para qué vas a investigar?

Aa: Pues como para conocer cuál es la perspectiva...

Mo: Y después de que conozcas cuál es la perspectiva, ¿qué piensas hacer? [...]

Aa: No sé.

Mo: Reflexionen un poco y ahorita regreso.

## Inferencias

Los alumnos intentaban ordenar sus ideas y dar coherencia a sus temas de investigación. Algunos no reflexionan de manera profunda y les cuesta trabajo redactar el objetivo e identificar lo importante de cada tema.

## Ruta crítica

Contextualización. Analiza.

## Cuerpo del registro

[Me acerqué a otro equipo].

[...]

Mo: ¿Tienes alguna duda?

Ao: Sí, mi tema está relacionado con ...

[El alumno describió de qué se trataba su tema, que es relacionado con las matemáticas y la forma en cómo se aprenden, y de su experiencia cuando aprendió las matemáticas. Los demás equipos discutían sobre la manera en cómo plantearían sus preguntas].

Ao: El problema no son las matemáticas, el problema es cómo se están enseñando, yo en este caso, por ejemplo,

en el momento le eché la culpa a cómo el profesor lo enseñaba.

Mo: ¿Cómo?, ¿a la práctica docente del maestro de Matemáticas?

Ao: No, más bien era cómo nosotros lo percibíamos, pero había veces que la clase nos tocaba hasta la última hora y había veces que ya estábamos muy fastidiados. Otras ocasiones algunos compañeros decidían estudiar una carrera que no tuviera que ver con las matemáticas. Veíamos unos ejemplos donde te daban muchos números, utilizabas toda la hoja y el resultado era menos siete; no es que

las matemáticas sean difíciles, sino toda la problemática recae en cómo la percibe el alumno, es como sintetizarlo más.

Mo: Te acuerdas que estuvieron trabajando... esto puede ser para la justificación de tu tema: que menciones todo lo que me acabas de comentar, y de lo que has consultado, debes mencionar qué autores hacen referencia al hecho de que el estudiante no aprende matemáticas. Puedes colocar los datos de la escuela, en qué municipio, y si lo puedes reforzar con un autor mucho mejor.

[Me retiré para acercarme a otro equipo].

Mo: ¿Si encontraron sus comunes?

Ao: Sí, pusimos muchas preguntas, pero no sabemos...

Mo: Es necesario separar.

Ao: Pues es que, al principio, va combinado, ya después se separan.

Mo: Pues piensen, ¿cuáles serían sus comunes? Y ya después, lo separan, o lo general, y después lo particular.

Ao: ¿Puede quedar así?, ¿de qué forma se distribuye...?

Aa: ¿En el objetivo?

Ao: No, en la pregunta de investigación. [...]

Aa: Podemos ponerle: ¿De qué manera afectan las carencias... [...] la deserción escolar?, igual podemos ver algo de la política educativa.

Mo: Entonces, ¿qué es lo que quieren buscar?

Aa: ¿Cómo quedaría?

Aa: Comparar el grado de deserción que se ha tenido en el nivel medio superior aplicando el nivel de grado o nivel [...].

## **Inferencias**

Pude constatar que los alumnos tienen algunas dificultades sobre la elaboración del protocolo de investigación. En concreto, en lo concerniente a la delimitación del tema de investigación, elaboración de preguntas y objetivos de investigación, la justificación y las características de los instrumentos de investigación. Las observaciones anteriores fueron argumentadas por los alumnos, quienes comentaron que, en efecto, consideran oportuno el revisar —quizá de manera general— los elementos de un protocolo de investigación.

## **Ruta crítica**

Contextualización. Recupera, forma.

## Cuerpo del registro

- [Me acerqué a otro de los equipos para apoyar y observar de qué manera trabajaban].  
[...]
- Ao: Entonces, ¿cómo perciben...?
- Mo: ¿Y cómo se van a dar cuenta de la percepción que tienen?, que sería el primer paso [...], primero hay que conocer la percepción para después ver cómo afecta, porque no sabemos cuál es la percepción.
- Mo: Esa es una pregunta, podrían ser dos.
- Ao: Otra pregunta podría ser...
- Mo: No, va relacionado el tema con el título, y así respectivamente [...].
- Ao: En el siguiente tema, ¿qué quiero lograr?  
[...]
- Ao: ¿Qué quiero lograr? Objetivo.
- Mo: Ajá, y así una columna y otra. [...]  
Inclusive vincular con la percepción de la sociedad, cómo influye esta con la percepción.
- Ao: ¿Cuál es la percepción sexual? y ¿cómo afecta? [...]
- Mo: ¿Qué es lo que les interesa?, ¿la percepción social de qué?  
[Los alumnos intentan dar coherencia a sus ideas y tratan de construir sus preguntas de investigación].
- Mo: ¿Dentro de eso se puede identificar la percepción de la homosexualidad, o no?
- Ao: Es que esa es la cosa, porque en la investigación, [...] pero mi teoría es que el desarrollo que tiene este individuo va a alterar la manera en que cada quien reciba su sexualidad [...].
- Mo: ¿Ya revisaron todo ese desarrollo psicosexual?, ¿ya vieron eso con Ana María?  
[...]  
[Una de las alumnas del equipo con el cual estaba dialogando, usó su celular y luego lo dejó. Los alumnos continuaron dialogando entre ellos].  
[...]
- Mo: A ver, ¿cómo lo van a ir resolviendo? Primero esta parte y luego esta.
- Ao: Ajá.  
[Me levanté para acercarme a otro de los equipos].
- Aa: Estamos buscando otra palabra.
- Aa: Nivel académico.
- Aa: Académico.  
[...]
- Ao: Exiguo, nivel académico.
- Aa: En el Estado de Guanajuato.
- Aa: No, nivel académico.
- Aa: A ver, ahora sí, léelo, léelo.
- Aa: Léelo.
- Aa: “Porque es una problemática que afecta no solo alumnos, sino a la sociedad en general. Por consecuencia, esto genera un exiguo nivel académico”.

Aa: Siento que le falta... no sé.  
 Aa: Algo.  
 Aa: Ajá.  
 Aa: Entre la consecuencia.  
 Aa: [...] Es que creo que hay que marcar más el sector que estamos investigando: secundaria.  
 Aa: Adolescentes.  
 Aa: Es que, sí dice "adolescentes".  
 Aa: Genera un exiguo nivel.  
 Aa: Académico.  
 Aa: ¿De adolescentes?  
 Aa: No  
 Aa: En los adolescentes.  
 Aa: En los adolescentes.  
 Aa: Del nivel medio no, nivel básico.  
 Aa: Corresponde el nivel secundaria.  
 [Una de las alumnas escribe].  
 Aa: Porque es una problemática que no solo afecta alumnos, sino a la socie-

dad en general, por consecuencia, esto genera un exiguo nivel académico en los adolescentes que corresponden al nivel secundaria.

[...]  
 Aa: ¿Cómo lo voy a investigar?  
 Aa: ¿Cómo?  
 Aa: ¿Cómo lo quiero lograr? ¿No?  
 Aa: No  
 Aa: ¿Cómo lo voy a investigar?  
 Aa: Sí.  
 Aa: No, el... vamos, así...  
 [Mueve su mano en forma vertical].  
 Aa: O así.  
 [Mueve su mano en forma horizontal].  
 Aa: Solo dice cómo.  
 Aa: Así.  
 [Indica a su compañera en el plan de clase que le proporcioné, al inicio de la clase]

## Inferencias

Aunque de manera aislada las alumnas intentan construir su problema de investigación.

## Ruta crítica

Contextualización. Recupera, forma, establece.

## Cuerpo del registro

Aa: ¿Cómo lo voy a investigar?  
 Aa: Pues de... primero dijimos que íbamos a ir a las prepas.  
 Aa: No. Pero ¿cómo?, primero va lo histórico.

[...]  
 Aa: Investigación viva y muerta.  
 Aa: Investigación documental.  
 Aa: Y ya, vamos a poner qué se ha revisado... libros.

Aa: Revistas.  
Aa: Revisando.  
[Va escribiendo en su libreta].  
Aa: Artículos.  
Aa: Consultando.  
Aa: Documentales.  
Aa: no, consultando.  
[...]  
Aa: No, pero podemos poner mediante distintos tipos de investigación documental viva.  
Aa: ¿Qué más?  
Aa: Consultando libros.  
Aa: Fuentes de obtención de información, y ya podemos poner “viva” o “documental”.  
Aas: Y diferentes fuentes de información.  
[...]  
Aa: Diferentes fuentes ¿qué?  
Aas: De obtención de la información.  
Aa: Dos puntos.  
[...]  
Aa: Que sea entre paréntesis.  
Aas: “Viva” o “muerta”.  
Aa: “Viva” o “documental”.  
Aa: A ver, ¿cómo se escucha hasta ahí?, si no, para cambiarle.  
[...]  
Aa: “Viva” y “documental” porque vamos a utilizar ambas.  
Aa: Viva y documental.  
Aa: “Consultando libros, artículos, revistas y diferentes fuentes de obtención de información viva y documental”.  
Aa: Ese es el paso uno.

Aa: Ponle dos.  
Aa: Acudir a la ...  
Aos: A las instituciones.  
Aa: O institución, ¿solo vamos a una o varias?  
Aas: Ah, sí.  
Aa: Nada más una.  
Aa: Institución.  
Aa: Acudir.  
Aa: ¿En dónde se hará la investigación?  
[...]  
Aa: Realizar un diagnóstico en la institución.  
Aa: A la institución con más... con mayor casos de deserción. Por eso escogimos...  
Aa: Sí, era de mayor casos.  
Aa: Sí.  
Mo: ¿Ya tienen la institución que es la de mayor causa de abandono en todo el Estado?  
Aa: Sí.  
Mo: Tasa de abandono en todo Guanajuato.  
Aa: No, nada más en Guanajuato.  
Mo: El Estado.  
Aa: No.  
Mo: En Guanajuato.  
Aa: Nada más Guanajuato.  
Aa: Es que lo quisimos delimitar.  
Mo: Ya lo delimitaron, perfecto.  
Aa: Este, ¿le ponemos el nombre allí o nada más así?  
Aa: Sí.  
[...]

Aa: Es la que queda en el Carrizo.  
 Aa: Ajá.  
 Aa: Está muy lejos.  
 [...]
   
 Aa: Guadalupe Victoria.  
 Aa: No me arriesgo.  
 Aa: O ¿la Benito?, o a ver dónde, es que también dijimos que en la Benito.  
 Aa: Bueno ponle dos.  
 Aa: Y ya vemos en cuál nos dan chance.  
 Aa: Benito.  
 [Mientras anota en su cuaderno].  
 Aa: Tenemos que ir a ... eso.  
 Aa: ¿Cuándo?  
 Aa: Pues ya.  
 Aa: ¿En qué van a ser sus estancias?  
 Aa: A ver, ¿la otra qué es?  
 Aa: Ya son dos o tres también.

Aa: ¿Y luego? ¿el otro qué es? ¿cómo?  
 Aa: ¿En qué aspectos conceptuales me baso?  
 Aa: Ah, caray.  
 Aa: Pues es uno. ¿Cuál es la básica?  
 Aa: ¿Qué?  
 Aa: ¿Qué estamos investigando?  
 Aa: La desertión.  
 [...]
   
 Aa: otro es la educación ...  
 Aa: Sí.  
 [...]
   
 Aa: Secundaria.  
 Aa: Concepto de alumno, o ¿no?  
 Aa: Sí, concepto de alumno.  
 Aa: ¿Sí?  
 [...]

## Inferencias

Al parecer, las alumnas identifican bien las fuentes de obtención de información (viva y documental).

Existe confusión entre las alumnas sobre los conceptos enseñanza-aprendizaje, si van juntos o separados.

## Cuerpo del registro

[Me levanté de donde estaba sentado observando cómo trabajaba el equipo y caminé mientras hablaba con las alumnas].  
 [...]
   
 Aa: Y en la prepa, ¿alguna llevó psicología?  
 Aa: No.  
 Aa: Yo.

Aa: Bueno, para que recuperen sus acordeones, apuntes y demás.  
 Aa: ¿Acordeones?  
 Aa: Sí, es una síntesis.  
 Aa: Yo estudié Cálculo.  
 Aa: Yo también.  
 Aa: ¿Enseñanza, qué?  
 Aa: Enseñanza, aprendizaje, entonces.

Mo: Ay con esos maestros, no es lo mismo enseñanza y un aprendizaje, que enseñanza y aprendizaje, si lo ponen con guion, es como si fuera lo mismo.

Aa: Ah, no...

Mo: Sería junto.

Aa: Entonces, ponlo separado.

Mo: Son dos procesos diferentes.

Aa: Enseñanza.

Mo: Póngale procesos de enseñanza y aprendizaje. Ya buscarán.

Aa: O la raya.

[La alumna señala a una de sus compañeras].

Mo: Ya buscarán... La raya implica que es lo mismo pues... es...

Aa: Pero la raya.

Aa: Enseñanza, aprendizaje, enseñanza, aprendizaje. Como que van vinculadas.

Mo: Va vinculado, pero no, el guion quiere decir que son simultáneos que el... otro aprende y ustedes...

Aa: Diagonal.

Aa: Ponla.

Aa: Entonces, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aa: Sí, está bien.

Aa: ¿Cuál dijiste?

Aa: Medidas de prevención.

Aa: ¿Pero cuáles medidas?

Aa: Bueno, algunas de las preguntas, [...]

Aa: ¿Qué métodos, estrategias, sugerirían a los docentes o padres de familia?

Aa: Realizarán...

Aa: ¿Ahí no entran los factores que ya mencionamos al principio?

Aa: Economía, política.

Aa: Por eso, primero sería el factor y luego qué métodos, estrategias.

Aa: Medidas.

Aa: Como conceptos... factor ¿Qué es un factor?

[...]

Aa: Influye.

Aa: Como lo que implica, ¿no?

Aa: Sí, como lo que implica.

Aa: Implicaciones.

Aa: Como las consecuencias.

Aa: No.

Aa: Pero los métodos sí.

Aa: ¿Método de qué?

Mo: Mas o menos en diez minutitos lo presentamos.

[Una de las alumnas se sorprende ante lo que dije].

[...]

[Una alumna se levanta y toma los plumones, se dirige a la mesa donde estaba el material que les proporcioné al principio de la clase. La alumna que se encargó de escribir lo que sus compañeras dialogaban, le comentaba a la otra alumna que iba a escribir en el papel bond cómo iban las preguntas y respuestas en orden].

[...]

[Una de las alumnas estaba ya escribiendo en el papel bond].

Aa: A ver, otro concepto importante.

Aa: Institución.

Aa: Familia.

Aa: Adolescentes.

Aa: Ya está adolescentes.

[Las alumnas conversaban de otro tema ya que no se habían percatado que la clase se seguía grabando].

Aa: Alumnos, teóricos, ya.

[Revisaba la videocámara para que estuviera enfocando en otro de los equipos.

Caminé hacia otro de los equipos].

Mo: Compartimos en cinco minutitos o menos. Lo que lleven, vamos a tener que complementar.

Mo: ahorita vemos, bueno también eso se los decía que lo pasaran en Word. [Los alumnos dialogaban entre sí de otros temas].

Aa: Maestro, por ejemplo, nosotros creemos que lo más importante de la educación es como... más reconocida, para que de esta forma se les brinde más apoyo, o sea, mejor calidad.

Mo: [...] la educación debe de ser igual para todos [...] equilibrado.

[Las alumnas regresaron a su lugar de trabajo.

Me acerqué hacia la pantalla para encenderla, me moví hacia otro equipo para observar].

Aa: Dijo el maestro que en dos minutos.

Aa: Yo puse dónde, o nada más cambiamos.

Aa: ¿Estudio de caso es cuando vas y observas?

Mo: Es analizar un caso, una escuela o un niño.

Ao: En una secundaria.

Mo: Lo pensaría como eso.

Aa: O ¿cómo le podemos poner o llamar?

Aa: Observación.

Mo: Es... ¿qué es el tipo de investigación?

Mo: Si es un estudio de caso sería eso, investigar en una escuela particular.

Mo: Y ya, es exactamente cómo lo van a hacer... si van a observar, hacer entrevistas, a revisar estadísticas o la preparación de los maestros, que desafortunadamente eso es también lo que sucede... El estudio de caso es el tipo de investigación y esto que van a poner adelante para que lo dejen claro, son las técnicas que van a utilizar.

Mo: Son las técnicas...

Aa: La metodología.

Mo: La metodología lo es todo.

Aa: Son las técnicas...

[Me moví del equipo hacia la pantalla a observar. Se acercó a mí Andrea, la chica a quien le pedí ayuda para la grabación de la clase y con quien conversé unos segundos].

Aa: En esta pregunta de investigación...

[Posteriormente, la alumna se dirigió a una de las mesas de trabajo y luego se acercó a su compañera de equipo].



Aa: Gina, los autores de los que vamos a...

[...]

[Me acerque nuevamente a la videocámara para supervisar que estuviera enfocando a todo el salón].

[...]

Mo: A ver, comenzamos entonces...

[Me dirigí a uno de los equipos que platican de otros temas].

Mo: El trabajo que tienen ustedes lo pegan en algún lado.

Mo: ¿Quién nos presta cinta?

Mo: Aquí en la pared.

[Pasé a otro de los equipos].

Mo: ¿Ya tienen el suyo para que lo peguen también?

[Dos alumnos del equipo se levantaron a pegar su trabajo.

Caminaba y observaba el trabajo de los estudiantes, mientras unos trabajaban y otros hablaban de diversos temas].

## **Momento 4. Exposición de Trabajos**

11:15-12:07 (52 min.)

### **Inferencias**

A los alumnos les cuesta trabajo identificar en un problema general, el problema específico que deben analizar. Les resulta difícil desprenderse de la totalidad y analizar por partes.

### **Ruta crítica**

Contextualiza. Recupera, forma y establece.

### **Cuerpo del registro**

Mo: A ver, muchachos, comenzamos para terminar esta partecita, a reserva de lo que complementemos posteriormente, como lo tienen anotado en sus hojas. Ahorita de lo que se trata es de compartir lo que hicieron. Les pido a todo mundo que estén atentos por si hubiera alguna

sugerencia que le hagan a sus compañeros, alguna recomendación, nosotros estaremos en ese sentido buscando apoyar... y comenzamos por este equipo "Educación rural" [...].

Aa: Bueno, nuestro tema de investigación que vamos a llevar a cabo es el de "Educación rural", el contexto

de carencias y caracterización del docente en nivel primaria. Bueno, primero: nuestra pregunta de investigación para llevar a cabo y darnos mejor una idea en este contexto es “¿cuál es la diferencia de la escuela primaria rural de la SEP y la de CONAFE?”

Aa: Bueno, este... primero elegimos una escuela que tenga el programa de CONAFE y otra que no lo tenga, porque hay escuelas rurales, pues sí, bueno... porque no están con un maestro que es de CONAFE; están con un maestro y queremos saber cómo esas diferencias... entre las que tienen, pues, igual, la formación del docente...

Aa: La pregunta específica... pues, “de qué manera afecta el nivel socioeconómico en el nivel rural”, porque es bien sabido, pues, que no es igual en el rural al medio urbano. Bueno, eso otro es identificar los obstáculos a los que se enfrentan los docentes al impartir las clases.

Aa: Bueno, y principalmente, ¿cuál es la justificación de este tema de investigación? Pues, principalmente es importante, digamos, que al reconocer la educación rural y, digamos, que, darle mayor importancia a las principales carencias que enfrenta, este... porque sabemos que en la educación rural tanto en la de la SEP

como en la de CONAFE tiene diferentes carencias, tal vez de sus necesidades, digamos, este... en algunas son más pero en algunas son menos las carencias que se enfrentan en escuelas urbanas como en escuelas rurales. Entonces, principalmente mi compañera y yo nos enfocamos en eso para, digamos, darnos nosotros cuenta hasta qué nivel básicamente la educación, también de los niños que reciben, tanto los profesores se ven, este... las dificultades para llevar a cabo bien la educación que quieren impartir.

Aa: Bueno, también creemos que es importante que sea más reconocida la labor que hace, este... el profesor rural; creo que el gobierno se centra más en la educación de escuelas, este... urbanas, entonces, se le da como menor importancia por ser rurales. Creo que si hablamos de calidad y oportunidades, pues es muy injusto, porque en el modelo educativo, en todo eso habla de eso y es algo que no se lleva a la práctica y el tipo de instrumento de investigación es un estudio de caso, porque al inicio, solo nos vamos a centrar allá, en una escuela que está en CONAFE y yo en una escuela normal y a través de entrevistas y observaciones en el aula.

Aa: Bueno, los referentes teóricos, específicamente, que vamos a tomar en cuenta, va a ser la educación rural, el contexto, los profesores, la escuela primaria y la calidad que tiene cada una de estas instituciones en las que vamos a llevar a cabo nuestro tema de investigación. Este, también, retomando algunos, este... fueron algunos autores interesados en el tema de la investigación, este... fueron de la biblioteca, este... fueron algunos libros... y ya sería todo.

Mo: Justamente, es en esta parte donde es importante completar, es lo de qué autores, justamente, son importantes. Anótenlos, por favor. Aquí, la idea es complementar en dos partes de los referentes teóricos, qué textos, qué autores han hecho investigaciones semejantes. Nos van a ayudar. ¿Entonces ya los tienen identificados?; entonces, no sé si ahorita recuerdan alguno, pero anótenlos ahí: los libros de CONAFE, de la SEP, modelo educativo, todo eso nos va a ayudar; libros de metodología también los podemos ahí anotar. ¿Algo que quieran comentar, preguntar? Bueno, muchísimas gracias.

Mo: El otro equipo que tiene “La gestión de los recursos”.

Aa: Bueno... nuestro tema de investigación va a ser “Gestión de los recursos destinados, económicos... a la

educación superior pública y privada del país”.

Aa: Nuestra pregunta tentativa a lo que queremos saber es, “¿bajo qué contexto se deben...? [...] al sistema de educación superior en el país, con el objetivo de determinar si [...]”.

Aa: Bueno, la explicación que nosotros hacemos para esta investigación es, que es importante conocer los errores que ha habido en la gestión... y por qué se ha hecho de esta manera a lo largo de los años, y esto nos va a permitir visualizar el impacto que ha tenido en el desarrollo del sector educativo, pues en el país, en el nivel superior nada más, bueno porque si abarcamos más, bueno... estuvimos investigando que se destina a México, en la educación superior, es de 1.4 al parecer, el de educación básica es de 2 y 1.4 para nivel superior...

Aa: Bueno, nuestra metodología consiste en investigación documental, en entrevistas que tengan un enfoque... bueno las entrevistas serían, o bueno, nos acercáramos aquí a la Universidad de Guanajuato, que es escuela pública, a escuela privada y también, pues, de los referentes teóricos que tenemos pensamos contactar a alguien de ANUIES.

Aa: ¿Sabemos qué es la ANUIES?

Aa: No.

Aa: La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Y pues, ahí se hacen investigaciones...

Aa: Es privada.

Aa: Es pública.

Aa: ¡Ah! sí, sí, sí, perdón.

Mo: Hay instituciones públicas y privadas.

Aa: Y bueno, nuestros referentes teóricos dan informes de la OCDE, que es, este, la Organización para el Desarrollo Económico, que es este, pues son aproximadamente 37 países que se reúnen para discutir asuntos tanto económicos, políticos, educativos, todo con el propósito... Están países en proceso o de tercer mundo. Como, por ejemplo: de Latinoamérica nada más está México y hay algunos convenios con Colombia...

Mo: Como, por ejemplo, en el otro equipo, ¿qué le van a agregar al final?

Aa: Los autores.

Mo: Ahí les faltarían los conceptos, y al otro equipo les faltaron los autores y las organizaciones que pueden dar información, y a ustedes también algunos autores básicos, ¿no?

Aa: Conceptos como educación superior.

[Los alumnos comentaron entre sí algunos conceptos].

Mo: Gestión.

Aa: Instituto Nacional para la Evaluación.

Mo: Lo van a ver como comparativo, no en educación superior, por lo que decían, cuánto se gasta en uno y en otro. Revisen las estadísticas de ANUIES; hay un anuario estadístico, y así lo encuentran, que tiene toda la información de todas las escuelas que están bajo su organización, y tiene las estadísticas de matrícula de abandono, de aprovechamiento. Está por años, ahorita debe estar disponible la del año pasado... Bueno ¿algún comentario, sugerencia? Muchísimas gracias. Y bueno, terminan con esto, como ya se dan cuenta.

[Los alumnos hacen ruido mientras ocupan sus lugares, otros alumnos aplauden, el siguiente equipo comienza a exponer].

Aa: Bueno, pues nuestro tema de investigación tenemos un título tentativo y es: El modelo por competencias que disminuye la deserción en el nivel medio superior.

Aa: Creo que ahí lo pusimos un poco general, pero aquí nos referimos a todo el nivel.

Aa: Nuestra pregunta de investigación es: ¿Cómo es que el modelo por competencias influye en la deserción escolar?, y nuestro objetivo general sería: Comparar el grado de deserción en el Nivel Medio Super-

rior antes y después de la aplicación del modelo por competencias, si es que disminuye o es que aumenta.

Aa: Y para eso pusimos dos objetivos específicos: El primero trata de describir el nivel de deserción antes de la aplicación del modelo por competencias en una preparatoria establecida. Pero solo en una, porque, bueno, era lo que le comentábamos al maestro, que si lo hacíamos en una donde sí lo manejaran también, iba a haber muchos factores que hicieran que la información no fuera comparable; por ejemplo, si una iba a ser en una comunidad o en una zona urbana no iban a ser las mismas condiciones. Entonces planeamos hacerla en la misma y, pues sí, primero es checar, bueno: Describir el nivel de deserción antes de la aplicación; y el segundo objetivo específico es: Analizar el nivel de deserción después de la aplicación del modelo por competencias.

Aa: En la justificación general del proyecto pusimos aquí que este proyecto es bueno porque nos va a permitir conocer el grado de eficacia que tiene este modelo por competencias en el Nivel Medio Superior, y bueno, también para conocer, la relación con el fenómeno de deserción.

Aa: Sí, la metodología que vamos a utilizar será de estudio de caso y estudio

comparativo, pues, para conocerlo antes y después del modelo y también para que podamos notar las diferencias con la aplicación de dicho modelo por competencias.

Aa: Y ya. Por último, creo que nos faltaron los referentes teóricos, pero pusimos las palabras clave: pusimos nivel medio superior, deserción, modelo por competencias, comparación, diferencias, fenómenos, educación, desarrollo...

[Los alumnos aplauden al equipo].

Mo: Bueno muchachos, ¿pusieron algunos autores básicos?

Aa: Nos falta agregarlos.

Mo: Escuchamos al otro equipo: “Deserción escolar en nivel básico”.

Aa: ¿Todos pasamos?

Mo: ¿Quién va a ser su representante?, ¿tú?

Aa: No, ya vénganse.

Mo: ¿Quién va a presentar? ¿usted?

[Los alumnos pasaron al frente para exponer].

Aa: Nuestro tema de interés va a ser “La deserción escolar en nivel básico”. Tratamos de especificar en nivel secundaria, nosotros todavía no tenemos nuestra pregunta; como que apenas vamos, bueno, es que más bien sentimos que nuestro tema, pues, abarca muchas problemáticas o muchos factores, entonces a lo que queremos llegar es primero a inves-

tigar cuáles son esos factores y ya de ahí delimitar la información que tiene como mayor relevancia. Entonces, de ahí vamos a sacar nuestra pregunta.

Aa: Bueno, ¿qué es lo que queremos lograr? es que nosotros nos confundimos y pusimos lo de arriba en vez de abajo, pero es lo mismo: ¿qué quiero lograr? “conocer a profundidad de qué manera están involucradas las instituciones del gobierno y la sociedad en general contra este problema de deserción”, o sea, queremos profundizar cómo el gobierno o las instituciones o, en este caso, las familias están involucradas para que ya no siga surgiendo estos casos o estos fenómenos de deserción en nivel medio... en nivel.

Ao: En básico.

Aa: ¿Por qué?, porque es una problemática que afecta no solo a alumnos sino a la sociedad en general. Por consecuencia, esto genera bajo nivel académico en los adolescentes, que corresponde a nivel secundaria.

Aa: Como nuestra metodología va a ser consultar libros, artículos, revistas, en las diferentes fuentes de información documental... también podría ser, vamos a hacer análisis de investigación descriptivo, vamos a sacar un diagnóstico, sondeo, artículos, entrevistas... para que cualquier per-

sona, ya sea alumno, maestro, pueda contestar las preguntas que realicemos y ya tener un mejor contexto de la situación. También, vamos a realizar un diagnóstico, vamos a ir a una escuela, bueno tenemos... bueno, está sujeto a cambio. Sí va a ser la Guadalupe Victoria, o la Benito, dependiendo en la cuál nos den la oportunidad de ingresar, ya que son esas escuelas las que presentan más casos de deserción. Entonces, pues quisimos delimitar también como este fenómeno, porque si lo hacíamos a nivel Estado es más extenso y pues decidimos elegir nada más una secundaria para delimitarlo.

Nuestros conceptos son, aquí los tengo, es: “deserción, educación básica, secundaria, alumno”, en este caso, como es adolescente... y “proceso de enseñanza y aprendizaje, institución, literatura y escuela”.

Aa: Bueno, también nos faltaron los autores, es todo.

Mo: Sí, bueno, esa información la vamos a complementar con la otra sección del plan que les entregamos y que tiene que ver con una derivación de esto, ¿no?

Aa: ¿Cuáles son las estadísticas que tienen para fundamentar que en esas escuelas sufren deserción?

Aa: Es que son las escuelas que presentan mayor nivel económico muy

- bajo; en otras escuelas son gente, este, con dinero.
- Aa: Y no lo tenemos, así como en físico, aquí dice esto y esto...
- Aa: Pero es importante que tengan la referencia.
- Aa: Pero si le preguntas tú a cualquier gente, te dice: "Ay, no, la Benito... Ay no, la Guadalupe".
- Aa: También por la ubicación. [Algunos alumnos hablaron al mismo tiempo]. Yo fui a la Guadalupe Victoria en el turno de la tarde.
- Mo: Creo que es importante, como lo dicen sus compañeros, necesitamos tener la referencia específica, ya lo habíamos comentado. Está muy fácil, busquen las estadísticas de la SEG, Secretaría de Educación de Guanajuato, que lo localicen. Son cinco escuelas, seis de aquí de Guanajuato. Entonces, a ver, repasémoslas rápido, los que somos de aquí.
- Aa: La Guanaxhuato.
- Mo: Bueno, vamos a comenzar por las federales: la Guanaxhuato, la Guadalupe Victoria, Ignacio Ramírez, ahí las tenemos, esas son solo tres; las estatales son dos: la Piloto y la Benito Juárez, van cinco y nos faltan las técnicas que son...
- Aa: La 52 y la 34.
- Mo: La que está entrando por el Pueblito de Rocha, por la Plaza de Toros y la de Las Teresas.
- Aa: Y faltan las telesecundarias.
- Mo: Exactamente, las secundarias generales, hay una rural, bueno, hay varias rurales: la Leonardo Da Vinci que está aquí, está la urbana que está junto a la Escuela Normal y bueno, otras de comunidades. Además de esta, bueno, por lo menos están esas siete, a ver si por lo menos nos describen de esas secundarias que son del municipio, a la zona rural... urbana, perdón, a ver si están esas estadísticas, para que sustenten lo que están diciendo y bueno, aguas con esas estadísticas. No va ser tan fácil fundamentarlo, bueno, podemos hacerlo de otra manera, pero no decir "la mayoría", o es que es muy común, porque todo mundo lo dice, sino porque bueno a nosotros nos interesa por cuestiones de acceso, metodológicamente. Eso lo justificamos de esa manera, por cuestiones de acceso, por facilidad de acceso, pues entonces, vamos a enfocarnos a cada escuela, pero sí es necesario, de cualquier manera, lo otro; ya sea que salga más alto, más bajo si a ustedes les interesa esa escuela, porque es a la que tiene acceso. Puede ser en esas, pero justifiquenlo plenamente.
- Aa: Profe, pero ¿cómo puede entonces buscarse? o sea, ya sé que va a ser Guanajuato.

Mo: Déjeme buscarle. Les paso el dato específico, pero hay quien tiene los datos de evaluación, tienen los resultados; lo mismo la SEP. Encontramos bases de datos, afortunadamente, que nos sirven para hacer muchos comparativos, investigación en general donde viene, en tipo Excel, toda la información de las escuelas, viene inclusive, por zona escolar, por municipio, y viene todos esos resultados que los podemos encontrar relativamente fácil. Vamos a darle una búsqueda; ustedes lo revisan mañana pero lo encontramos relativamen-

te fácil. Sí, lo mismo les decía, lo de ANUIES, por ejemplo. También hay estadísticas relativamente muy completas, que bueno, también a veces difieren de lo que tienen las escuelas, pero eso es lo que les reportan a ANUIES. ANUIES, cada año, pide un formato que llenan de cada escuela, a veces tiene datos raros que nos hacen dudar. Por ejemplo, encontramos escuelas que dice que tiene cinco alumnos, ¿no?, y puede ser en escuelas particulares que tienen muy poca población.

Mo: Bueno, muchísimas gracias.

## **Momento 5. Acuerdos**

### **Interferencias**

El cierre fue muy rápido y solo se comentaron los acuerdos de manera general. Esto, en ocasiones, genera que los alumnos no cumplan en su totalidad con sus tareas.

### **Cuerpo del registro**

[El acuerdo de la sesión fue enviar el documento en formato Word. Al final, comenté con Andrea aspectos generales, resaltando inquietudes de estudiantes para la elaboración de preguntas y objetivos de investigación, a lo que acordaron buscar textos de apoyo para leer y explicar en clase, de manera práctica con planteamientos sobre sus temas de investigación].



## REGISTRO NÚMERO 2

### Momento 1. Presentación de trabajos.

11:00-12:00 p. m. (60 min.)

#### Inferencias

Los alumnos presentan la selección de la información a través del uso de las tecnologías.

#### Ruta crítica

Identifica e interpreta.

#### Cuerpo del registro

Mo: ¿Alguien envió el trabajo, muchos? Porque no tengo ninguno, ¿entonces quién empieza?, ¿lo traen en memoria?

Aa: Sí.

Mo: A ver, es el primer equipo, es el de observación.

[...]

Mo: Les decía, si hay algo que todavía les faltara no importa, ahorita lo presentamos a manera de avance; ya que los tenga todos los comparto con sus compañeros, pero escuchamos lo que tengan, por favor.

[El primer equipo se coordinaba para realizar su presentación de PowerPoint, mientras los demás alumnos conversaban].

Aa: Ya empiecen, que no vamos a alcanzar.

Aa: Perdón.

Aa: Tienen dos minutos.

Aa: Nos tocó la “Guía de observación”, encontramos que esta guía es un instrumento de registro que evalúa desempeños, que permite al sujeto observar las actividades desarrolladas de manera más integral. Para ello, es necesario presenciar el evento, actividad y registrar los detalles observados.

Aa: Una de las ventajas de la guía es una evaluación instantánea. En el momento que están sucediendo, pues, las acciones, tomar en cuenta, este dato, cosas así de cualquier...

Ao: Por lo mismo que esta es percibida a través de uno de los sentidos, en este caso es la vista, pues la información que se percibe es instantánea, es en

el momento. Vemos algo, lo reconocemos y no es como que tardemos como cinco minutos en...

Aa: Interpretarlo.

Ao: En interpretar, por así decirlo, lo que vemos. La información llega tal cual; ya la interpretación que le damos es posterior, ¿sí? Muy bien, la siguiente es: se observa los procesos... de cambio y el proceso evolutivo del

sujeto; esto se refiere a que, lo que observemos en un primer momento no necesariamente tiene que ser que se observe siempre, esto puede cambiar, evolucionar, transformar.

Aa: Otra es, se puede emplear durante una semana, un mes, un semestre dependiendo el plazo que tenga de... ya sea de trabajo o cualquiera actividad se puede tomar la observación.

### **Inferencias**

Aunque las respuestas de los alumnos son confusas puedo percibir que el aprendizaje se va logrando y que el trabajo colaborativo es una forma de aprender nuevos conceptos.

Las presentaciones dan cuenta de la selección de la información y análisis de esta por parte de los alumnos.

### **Ruta crítica**

Interpreta. Elabora ideas.

### **Cuerpo del registro**

Ao: Okey, también permite al investigador obtener directamente los datos de la realidad, sin intermediarios, ni distinciones de la información; esto es porque nada interviene entre lo que se observa y [...] entre sus ojos [...]. O sea, no hay nada que se interponga. Insisto, mi interpretación es lo que viene posterior y... es algo que interviene, y eso viene después de haberlo observado.

Aa: Y, por último, los hechos son percibidos directamente, sin ninguna clase de intermediación, es decir, tal y como se dan naturalmente; que es, pues, lo que ya explicamos.

Aa: Bueno, pero también con esa guía de observación existen desventajas, que, [...] más bien por esta guía de observación, se pierde objetividad, por la existencia de variedad de perspectivas, ah, es decir, el observador

se da cuenta de lo que, pues, está pasando del...

Aa: Fenómeno.

Aa: Del fenómeno, pero otro observador también que percibe lo mismo puede darle otro sentido, entonces cambia un poco; puede cambiar por la variedad de perspectivas, también el aprendizaje se refleja instantáneamente. Por ejemplo, yo les digo el color de la chamarra de Perla es rojo y todos nos damos cuentas de que sí lo es, pero a lo mejor, después de tiempo, cuando volvamos a preguntar de qué color era el color de la chamarra de Perla a lo mejor ya no nos acordamos. Entonces, nada más se refleja instantáneamente y puede que posteriormente se pueda olvidar.

Un solo sujeto no puede observar todo el proceso del desempeño [...] Bueno, en el ejemplo, está una tabla que es sobre un estudiante. Entonces nosotros entendíamos que, que alguien no puede como darse cuenta de todo lo que este sujeto está pasando, de todos los fenómenos que están pasando dentro de él, o cómo él está percibiendo la realidad. Yo siento que aquí es necesario de otras personas, no solamente de un observador o un solo investigador.

También, que no prevé espontaneidades, pues aquí, como entendimos que solo es lo que se observa, y no podemos ir más allá, ni ponernos en el papel del observado, el sujeto, de decir: “ah, es que probablemente puede ser esto más”, solo es lo que se observa y ya.

Los patrones, de hecho, o comportamiento observado, deben de tener corta duración; ocurrir con frecuencia o ser predecibles, pues lo que discutíamos entre... aquí, era que, cuando hay solamente, bueno... solo se observa en un cierto momento, y yo creo que va muy enlazado al anterior, de no prever las espontaneidades, porque no podemos, no podemos asegurar que el sujeto puede reaccionar de otra manera.

Entonces, bueno, el estado emocional del investigador influye en el análisis de la observación. Había una parte de un texto, donde decía esto: que si el observador se siente triste y ve a una persona que esté seria, este, a lo mejor, puede decir que también, “ah... pues esta persona está triste”, cuando en realidad no es así y es lo que el investigador está observando nada más, entonces también el estado emocional influye en el sujeto que se está observando, que está siendo observado.

## **Inferencias**

Considero que el trabajo en equipo permite a los alumnos crear nuevos conocimientos, a partir de lo que se investiga, además de compartir y debatir sobre la información.

## **Ruta crítica**

Sintetiza. Identifica y sintetiza.

## **Cuerpo del registro**

Ao: Y pues, este, el ejemplo, pues aquí el objetivo es verificar la estructura metodológica y la didáctica seguida en una clase de inecuaciones lineales, además de la aplicación del tema en situaciones reales por el docente. Pues esto es como, pues ya la observación.

Aa: Y encontramos varias, varios ejemplos, incluso uno tenía por escalas, decía pondera del 1 al 3 qué tan bueno, por ejemplo: qué tan buena es la educación, cómo es la educación en México. Entonces ya, decía: buena, regular o mal. Y esa es de escala, se toman de otros instrumentos de investigación y por ejemplo, esta fue la que nos puso, bueno, parecida a la que nos puso de ejemplo. Ahí se va llenando cada parte: el nombre del docente, el lugar, este... de la clase y cómo, si se está observando, por ejemplo a un niño, ahí se va poner, pues, “este se portó mal o se presen-

tó”, o todas las cosas que va haciendo durante la clase.

Aa: Si solo es un registro de lo que se va a observar únicamente.

Mo: ¿Preguntas, comentarios para el equipo?

Aa: ¿Ahí entraría, por ejemplo, lo que hacemos con la relatoría?

Mo: Es un buen ejemplo, donde tenemos una primera parte de contextualización, esa también es importante, como por ahí lo dice: para saber dónde observamos, qué observamos, en ocasiones la hora, detalles específicos que en un primer momento y en la relatoría es un instrumento que también prácticamente es de observación. Ahorita pusimos la guía de entrevista, pero tenemos un diario de campo, tenemos una bitácora, una escala estimativa que a veces puede ser como eso que decían en una observación: qué elementos hay en el salón, y po-

demos, por ejemplo, hasta tachar cuántas bancas hay, cuántos estudiantes, material didáctico, qué tienen en el salón, pintarrón, pantalla, etcétera. A veces, se presta también

ese tipo de instrumentos; son adaptados que prácticamente nos sirven para un primer momento, para contextualizar.

## **Inferencias**

El alumno recurre a las experiencias para relacionarlo con los temas investigados. Se construyen ideas a partir de lo aprendido

## **Ruta crítica**

Compara. Elabora ideas.

## **Cuerpo del registro**

La observación normalmente es como más libre, digamos. Sí, igual, hay diferentes niveles como ya irán viendo en estas observaciones, con todo lo que decían al principio de que es una primera visión, pero después podemos apoyarnos en la teoría, en la interpretación de otras personas, en lo que dicen otras personas para hacer un análisis de eso que observamos, no nada más es registrar lo que está ahí, sino es justamente interpretarlo. Como... ¿ya llevaron Hermenéutica?

Aos: No.

Mo: Es una de las materias que pueden llevar en cualquier momento, pues es optativa, digo, pero, por ejemplo, con la hermenéutica es justamen-

te interpretación de muchas cosas, puede ser de una entrevista, de una observación. Es importante, para ser muy objetivo con teorías, normalmente no es nada más lo que yo creo, sino que, a partir de la teoría nos puede ayudar a interpretar.

Pues muchísimas gracias al equipo, seguimos con...

[Los compañeros le aplauden al equipo que expuso].

Aa: Cuestionario.

Mo: Cuestionario, por favor.

[El segundo equipo se prepara para exponer su tema].

Mo: Me pasan su presentación por favor.

[...]

Ao: Sí, le pusimos "Guía de observación".

Aa: No.

Aa: Bueno compañeros a nosotros nos tocó el tema del “Cuestionario...”

Aa: ¿Qué es? “Es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas ya determinada, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen, o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés”.

En pocas palabras, pues es una serie de preguntas que se recopilan para hacerse, posteriormente, a un grupo de personas que ya ha sido seleccionado para recabar información.

Aa: Al principio que estábamos leyendo, estábamos diferenciando qué es un cuestionario y una encuesta porque es como confuso. Y pues el cuestionario es como la técnica, y la encuesta es el instrumento. Así, ¿no?

Aa: Al revés.

Mo: Al revés.

Aa: La encuesta es la técnica y el cuestionario es el instrumento y por lo tanto los dos van de la mano, o sea, los dos se compaginan para llegar a un determinado resultado y, pues, cuando se quiere implementar este cuestionario, también depende de los recursos, pues es muy amplia, puede abarcar a muchísimas personas. No

como la entrevista, que solamente como limita a ciertas personas.

Aa: Nosotros diferenciamos los tipos de cuestionarios dependiendo de la respuesta esperada y el primer cuestionario. “Restringido” o “cerrado”, en este se solicitan solamente respuestas breves pueden ser “sí” o “no”.

Aa: “Falso” o “verdadero”.

Aa: [...] y pues este tiene ventajas y son que requiere de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, simplemente es que por cuál se va más; eh, también limitan las respuestas de la muestra, es fácil de llenar, mantiene al sujeto en el tema específico, porque si le ponen un cuestionario, con preguntas abiertas, como que no va a saber responderlo, y si ya le muestras algo predeterminado, es más fácil que respondan.

Es relativamente objetivo porque no podemos saber si de verdad, si es verdadera la información que está recabando y también depende el rango de edad que se le esté preguntando y es fácil de clasificar y analizar.

Aa: Del cuestionario “no restringido” o “abierto”, pues es completamente opuesto, las preguntas son abiertas y no delimitan de antemano las alternativas de respuesta de los encuestados. Este, bueno, estos cuestionarios son útiles cuando no tenemos información sobre las posibles res-

puestas de las personas o que se va a hacer un estudio más exploratorio y, bueno, solicita una respuesta libre y es redactada por el propio sujeto. Y bueno, proporciona respuestas de mayor profundidad por parte del sujeto, sin embargo, es de difícil tabulación o resumen e interpretación, dado que como son abiertas, pues puede haber preguntas muy diferentes que todos los encuestados.

Aa: Por ejemplo, cuando se hace la estadística se hace la interpretación y le ponen, a, no sé, a alguien de aquí: “pon tu nombre, este, la carrera que estudias” y algunos solamente van a poner Licenciatura en Educación, Lic. en Educación, Educación y eso también se va a ver reflejado en, bueno, en el Excel; va a haber varios filtros, porque es la misma respuesta pero en diferentes formas.

Aa: Yo siento que es ese cuestionario de pregunta abierta, es un poquito difícil, porque ya hay muchos que no saben bien escribir y cuando tú vas a interpretar estos datos, cuesta más trabajo como entender lo que ellos te quieran decir. Porque no escriben bien, o porque no sé, la ortografía, se podría decir.

Aa: Una buena redacción.

Aa: Por último, el cuestionario mixto es aquel que considera en su construcción, tanto preguntas cerradas como

abiertas, es como... ya la combinación de los dos anteriores.

Y vamos a presentarles un ejemplo.

Aa: Es un ejemplo que se está desarrollando, bueno, que se hizo las semanas pasadas y que se está haciendo a nivel nacional y, bueno, este cuestionario pide la fecha, el Estado, municipio y hay preguntas cerradas. Más abajo, por ejemplo, ya le ponen cuál de las siguientes opciones: ¿cuál sería la más importante para mejorar la formación continua de los docentes? y ahí presenta varias opciones, si tú tienes alguna respuesta no te dejará espacio para poder proponer o argumentar.

Aos: Argumentar.

Aa: Argumentar. Acá abajo, por ejemplo, dice: ¿qué acciones propone usted para que la sociedad reconozca más la aportación de los profesores?, esta, pues, obviamente es la pregunta abierta. Es un cuestionario mixto.

Ao: Pero sería semiabierta, ¿no?

Aa: Sí.

Aa: ¿Cuál? ¿esta?

Ao: Sí, esa última, la de “¿qué acciones propondría usted para que la sociedad reconozca?”.

Aa: Pues el objetivo es que es abierta porque tú te puedes, este...

Aa: Explorar.

Ao: Pero va enfocada en algo.

Aa: Sería semiabierta.

Ao: Sería semiabierta.

Aa: No puedes decir “sí” o “no”.

Aa: Sí, perdón, ya. Gracias. Sí, porque dice: ¿qué acciones para reconocer la aportación de los profesores... directivos, alumnos...?

Aa: También, cuando se realizaron, entraba lo que ya había mencionado mi compañera Karla, por ejemplo, yo se los hacía a mis vecinos y me decían “¿qué significa ‘aportación’ o ¿tú qué crees que puede responder?”; o sea que no entendían muy bien las preguntas, teníamos que explicar las respuestas, hasta las respuestas de las anteriores también. Se alargaba un poquito más la respuesta.

Aa: También a mí tocó aplicar, y qué acciones se proponen. También ahí, por ejemplo, la población es algo que nos indicaron que teníamos que aplicar; era a partir de los quince años, porque ahí suponen que ya el joven ya es crítico y puede responder la encuesta, este cuestionario, de manera asertiva, pero, no lo sé, ¿qué harías tú? Y aparte, también este tipo de cuestionarios no podemos verificar los datos que nos proporcionan, tanto identidad, edad, ocupación.

Aa: ¿Alguna pregunta?

Ao: ¿Duda?

Aa: El tipo de cuestionario, entonces, ¿también está relacionada a la pregunta, o solamente abarca las tres?

Aa: En el cuestionario solo abarca las tres.

Aa: Solo abarca las tres.

Mo: Sí, lo [...] denominaba “mixto”, precisamente por eso, porque tiene diferentes tipos de preguntas.

Aa: Sí, bueno, también está dentro de estos cuestionarios la escala de Lickert, que mencionó ya el maestro; que es un tipo de instrumento de medición de la recolección de datos. Aquí lo recomendado es que, cuando haces un cuestionario, pongas cuatro opciones, porque si te quedas en tres: bueno, malo y regular, la mayoría se va con regular; regular y si les pones todavía más de tres, cuatro, cinco es este un poco más asertiva la información, u objetiva la información que se puede proporcionar.

Mo: ¿Alguien más iba a trabajar o trabajo sobre escalas?

Aas: Nosotros.

Mo: Bueno, ahorita vemos a más detalle, pero esa es una, a veces una combinación. Inclusive puede haber algunas preguntas adentro de toda la encuesta que tengan que ver con una escala tipo Lickert, [...].



## Inferencias

Los alumnos relacionan lo que conocen con los nuevos conceptos y los ejemplifican. A pesar de que son muy concretos los ejemplos logran relacionarlo con lo que ellos conocen.

## Ruta crítica

Identifica e interpreta.

## Cuerpo del registro

Mo: ¿Alguna otra pregunta o comentario?

Pues miren todas las posibilidades que tienen para su trabajo, como dijo... ¿fue Jesús? Sí, va a depender precisamente de sus objetivos, del presupuesto de la, de lo que puedan hacer en su trabajo, el tipo de, de instrumentos y técnicas que puedan utilizar.

Aa: Es que incluso, por ejemplo, con el cuestionario en Google, pues tiene la opción de formularios y se puede mandar el link, y todavía es un poco más fácil de llegar al público deseado. Por ejemplo, si son jóvenes, es fácil de llegar que les mandes un *link* para que hagan el registro o el cuestionario, bueno con lo que quieren saber que, por ejemplo, les des una hoja, que aparte es más gasto de papel.

Mo: Sí, ahí habíamos anotado, en la diapositiva que les presenté, la posibilidad de hacer cuestionarios, decía: escritos o electrónicos y esa es una de las formas, a lo mejor algo tan

sencillo como mandarlos por correo, pero también un poco más completo, como ponerlos en una página web. Hay inclusive, y veremos eso, algunos sitios ya destinados para eso, o algunas herramientas del mismo Google que les puede, que pueden encontrar en Google donde da las opciones y hasta para que les dé un concentrado de la información. Van capturando y en automático ya les va haciendo un concentrado tipo Excel, y hasta con análisis, por lo menos la parte descriptiva inicial.

Aa: Sí, están. Si se hacen en los formularios de Google los pueden, este, creo que dice la opción de generar tabla de Excel y ahí aparece.

Mo: Exactamente, y eso es parte de lo que veremos y que podrán utilizar, o que por lo menos haremos a manera de prueba, aunque no sea para su trabajo en particular. Muchísimas gracias, ¿quién sigue? ¿Quién dijimos el que tenía la memoria?

Aa: Mía.

Mo: Rapidísimo, nos quedan cinco segundos, bueno un poco más. A ver, de una vez en lo que ponen el archivo les solicito que, y que no pase de hoy, que porque no vamos a alcanzar a comentarlo aquí. En una hoja anoten todas sus conclusiones sobre la sesión por favor, así de sencillo: conclusiones y recomendaciones, nada más. No le pongan nombre, [...] ¿Con quién tienen clase?

Aa: Con Chava.

Ao: Con Salvador.

Mo: Ahorita le pedimos apoyo para que alcancen a exponer. Escuchamos.

Aa: Bueno compañeros, nosotros... El siguiente tema que les vamos a exponer es en referencia a la encuesta y bueno, como principio tenemos que, ¿en qué se enfoca?, digamos la encuesta, en el significado que son las escalas y también algunos tipos y una estructura básica de lo que se debe de complementar en ella.

Aa: Bueno, pues una escala proviene del término latino *scala*, tiene diversos usos. Se trata, por ejemplo, de seleccionar el área de valores de una misma cualidad. Por ejemplo, en la escala de las notas musicales pues van de grave a aguda o al revés, o en la escala de los colores pues el rojo se acerca más al..., el naranja se acerca más al rojo que al verde. Y bueno, la

escala de Likert es una escala que, de cinco a siete puntos con una gama, una determinada gama de respuestas, que van de “extremadamente posible” hasta “para nada posible” y, normalmente, en estas se encuentra como una, como un, un punto medio moderado neutral. Por ejemplo, en una encuesta hacia un cliente se dice: “¿Qué tan satisfecho está con nuestro servicio? Muy insatisfecho, insatisfecho, neutral, satisfecho, o muy satisfecho”.

Aa: Ahí es lo que comentaba, que es malo, por ejemplo ahí, son cinco, pero igual tiene como que un punto medio. Entonces, tendría que ser que tenga como que tengan un número par, las escalas.

Mo: No, las escalas se caracterizan por eso, por ser impar, para tener un punto neutral.

[...]

Mo: Bueno, en un cuestionario son un poco diferentes las características, pero, perdón por la insistencia, en una escala ese es el punto ¿no?, de que abarque lo que llamamos el *continuum*, de lo positivo a lo negativo y con un punto neutral. Y por eso la recomendación o la característica más bien básica [...], justamente, que tenga impar para tener punto medio; lo más común es de cinco, pero puede haber inclusive

de siete. A lo mejor encontraron algo de tres y otro, inclusive, de nueve o de once. Cuando se ponen más, eh..., opciones, es pensando cuando es un público más especializado, cuando son a más gente con más preparación; en ese sentido, se piensa que pueden poner más opciones, digo más preparación, más especializado en el tema con el que estamos trabajando. Porque obviamente lo más rápido es un “sí” o “no”, o si acaso con una escala de tres y, entonces ya con cinco, es algo, digamos, intermedio y lo más avanzado sería con once. Pero ya son otro tipo de escala. Esto es lo más clásico y ya, seguramente nos presentarán algún ejemplo como los que ahorita nos presentaba el otro equipo.

Aa: Bueno, este es uno de los ejemplos. Este, los tipos de escalas, bueno, son un poquito después. Este es uno de los ejemplos, ya aquí nos mide el porcentaje de qué tanto se, por ejemplo, dice ¿qué tan satisfecho con nuestros servicios? Por ejemplo, pone como sitio web, servicio al cliente, producto brandy, y ahí, pues aquí vemos que ya se ve un poquito mejor, 75 %, 69 el 100 %, 88 %. También es como una escala más o menos moderada que te puede dar como porcentaje estandariza-

do. Otro serían los tipos de escala de medición.

Aa: Aquí está la gráfica de, en la escala diferencial semántico, más bien para evaluación. Aquí sería cómo elegir cuál es la mejor, va desde la mejor y la peor, no nada más es como una opción sino dos opciones. Por ejemplo, aquí en “satisfecho” [...] pues con qué marca también.

Aa: Pero aquí, podemos ver que no te pide explicaciones, o sea, solamente seleccionas la opción que tú deseas poner [...].

Mo: Un énfasis en eso porque es importante y es justamente una característica de las escalas. La escala presume que puede medir actitudes, y que las mide en mejor medida en cuanto a que responden lo más rápido posible, lo primero que les viene a la mente, digámoslo así, porque justamente cuando la gente empieza a pensar, bueno es que depende de, a ver, ¿por qué me lo preguntas?, ¿en qué contexto? Eh..., ya sería otro tipo de instrumentos hasta una entrevista, por ejemplo. Pero la escala, esa es la presunción, que puede medir actitudes y que entonces lo que contesta la gente es, de manera lo más inmediato posible, es lo que realmente piensa, esa es la presunción, es un enfoque positivista, es un enfoque cuantita-

tivo y así lo van a ver en ese sentido. En este diferencial semántico que ha sido muy utilizado, por ejemplo, ante una serie de adjetivos que califican la ..., a la escuela por ejemplo, y ponen la escuela para mí en cuanto a docentes, libros, etcétera, y ponen un continuo que también es de lo positivo a lo negativo y qué tanto se acerca a lo positivo, qué tanto se acerca a lo negativo, o a lo satisfecho, o a lo insatisfecho, esa es la presunción de las escalas en términos generales. No es para llevar a casa, no es para analizar con calma, es para contestar lo primero que se les viene a la mente, digámoslo así ..., ¿algo más?

Aa: Bueno, este es un ejemplo donde dice que la matriz de lado A, lado de análisis de datos. Aquí también se puede ver cómo es que no se está justificando la opción de la elección que se tiene, este, al tener el cuestionario. Por ejemplo, un ejemplo sería, servicio al cliente, empaque del producto y tiempo de entrega. Este, aquí viene una escala de qué tan importante es o hasta qué nivel, viene siendo más importante, por ejemplo, aquí dice: “no importante”, “muy importante”, “insatisfecho” y “muy satisfecho”. Entonces, aquí vemos claramente cómo está marcado cada uno de los recuadros para ver qué tan satisfecho y qué no tan satis-

fecho. Es la opción que se marca ahí. Entonces, ah, si vemos, no hay ningún espacio en donde se diga ¿por qué se cree que es satisfecho? o ¿por qué se cree que no es satisfecho?

Aa: O puede que no sea congruente, porque dice que no es importante, pero está muy satisfecho.

Aa: También.

Mo: Buen punto, una escala también tiene lo que se llaman “preguntas de control”, donde a veces, cuando ustedes contesten una encuesta, chéquense ahí ese tipo de preguntas de control. Nos preguntan lo mismo, pero de diferente manera. Y a veces sucede que contestamos cosas muy diferentes, ¿no? No sé si algún ejemplo se les viene a la mente pero, el maestro es excelente, le ponen y ya vemos si le ponen totalmente de acuerdo, en desacuerdo, etcétera. Y en el mismo instrumento, a la mejor ponen: “caracteriza a tu maestro”. Ya veremos si coinciden esas dos preguntas, bueno, las respuestas, más bien. ¿Qué más?

Aa: De aquí, esto es lo que, bueno, se le comentaba al principio, esto es como que digamos la metodología para, este, la construcción de una escala de medición, es decir, ya en la investigación o cómo es que lo podemos plantear, ya sea en una encuesta o en un tipo de formulario que lo podamos

llevar a cabo. Por ejemplo, la primera es la definición del constructo; la dos es la definición de las dimensiones; la tres es la selección de los ítems y técnica de escalamiento; cuatro, validez del contenido, eh..., cinco, diseño de la población y muestra; este..., seis, prueba piloto, ajustes a la escala; ocho, aplicación del cuestionario; nueve, diseño del diagrama de par; diez, viabilidad y validez de constructo; once, ajuste final de la escala. Digamos que estos once pasos son principalmente lo que caracteriza a cómo es que se va a crear esta escala de medición y qué es lo que debe tener para que esté mejor diseñada. Este, en la mayoría de los puntos, es decir, en un inicio, se empieza a buscar las estructuras que posiblemente vayan a contemplarse más importantes, ya en el cuestionario o en la encuesta. Por ejemplo, yo cuando estaba leyendo, me quedó una duda, dije: ¿qué es la prueba piloto? Entonces, mi compañera me dijo: Es que la prueba piloto es ya cuando realmente tenemos todo y los, ah, digamos, sale a funcionar o al campo de donde se va a realizar toda esta práctica y realmente observamos y nos damos cuenta si realmente va a funcionar o no se puede llevar a cabo.

Aa: O ¿qué se tiene que mejorar? y ¿qué se tiene que eliminar?

Aa: Y ahí es donde entra el paso siete, que sería el ajustar la escala, ¿qué fue lo que funcionó? y ¿qué fue lo que no?

Mo: Excelente, esto es básico en todo este tipo de instrumentos cuantitativos que se tiene que validar, y es una forma justamente. Normalmente se habla de dos tipos de validaciones en términos muy generales: uno es la aplicación, precisamente, para ver si nos da los resultados que queremos; y la otra es pedir a expertos que la revisen, o a veces es complementario, que revisen la redacción; cada una de las preguntas de los ítems y vemos si pasa esa prueba y justamente para que ya la aplicación final esté validada, ya sea, en métodos estadísticos, ya lo veremos en próximas sesiones, o hacer la validación por expertos, como se le llama. Perfecto, ¿algo más?

Aa: Sería todo.

Mo: Muchísimas gracias. No ha llegado el profesor. Entonces, aprovechamos, así [...] el último equipo.

Aa: Es que tenemos que empezar a exponer, por eso no llega el maestro. [...]

Aa: Bueno nuestro tema es la entrevista y la guía, el instrumento de la guía, la entrevista.

Mo: El otro equipo, por favor.

Aa: Bueno, pues la definición de entrevista es que esta es una conversación

entre dos o más personas que abarca relaciones verbales y no verbales, no es un encuentro entre iguales, ya que está basada en la distinción de roles entre los participantes. Porque pues, uno es el entrevistador y otro el entrevistado. Y la guía de entrevista es el documento que contiene los temas, preguntas sugeridas y aspectos a analizar en una entrevista. Pues sí, son complementarios.

Aa: La guía de la entrevista contiene la entrevista, es la guía que va a seguir el entrevistador.

Aa: Bueno, aquí vienen los tipos de entrevista. La primera es la estructurada y dice que el guion se elabora a partir del análisis del contenido y la hipótesis derivada, esto ¿qué quiere decir?, que son estructuradas, que ya no debes de cambiar al tiempo de estar haciendo la entrevista, ya no debes de cambiar nada, ya, así como si son veinte preguntas debes de hacer las veinte preguntas. En la semiestructurada, está pues, sujeta a cambios, por ejemplo, si decimos que la siete ya no va a ir pero la cambiamos por otra más importante, es ahí cuando se cambia. Y en profundidad es que, bueno ahí ya no hay ni un orden ni una secuencia de la entrevista. Es decir, no está estandarizada, y las preguntas surgen durante el tiempo en el que se está haciendo la entrevista.

Aa: Este, los tipos de entrevista van a definir la guía de entrevista. Por ejemplo, si tenemos una entrevista, la guía de entrevista va a ser definida y no va a ser modificada nunca, en el tiempo en que se está haciendo la entrevista. En cambio, si tenemos una semiestructurada, pues podemos ir metiendo preguntas de acuerdo con las respuestas que nos va dando el entrevistado y es así como va modificándose la guía de entrevista. Y en la de profundidad, como lo decía Flor, aquí puede ser en varias sesiones, por eso es que se llama profundidad, que lo que no preguntaste o se te pasó en una sesión, pues en la próxima lo puedes preguntar y así pues llegas más profundo a lo que quieres saber y conocer del entrevistado.

Ao: Este, bueno, aquí está la importancia del *rapport*. Eh, se debe mostrar una comprensión y aparte ser empático, favoreciendo el clima de confianza y de aceptación, evitando los enjuiciamientos o presión o coacción. Un problema de las entrevistas es que muchas veces el entrevistador mete mucho de su subjetividad. Exacto, puede pensarse algo subjetivo a la hora de hacer la entrevista justamente, como dijo el profesor antes de salirnos a hacer todo esto, es que si yo estoy haciendo una entrevista pero desde el... vamos, estoy presu-

poniendo algo en la respuesta, como decir ¿qué piensa del hecho de que esta estupidez haya logrado tal cosa? Ya le estoy diciendo al entrevistado mi punto de vista sobre tal cosa y empiezo a ser muy subjetivo en el rapport, se supone que el entrevistador debe dar la confianza de que es una persona, tanto que entiende al entrevistado, entiende a qué viene y sabe qué dirección va a tomar. [...].

Aa: Pues ya al final, aquí tenemos un ejemplo de una guía de entrevista. Eh, pues sí, es una guía de entrevista, se supone que para un puesto, y pues ya debe incluir datos personales como el nombre del puesto, puesto de que estoy pidiendo, datos que reportan, y bueno, estas son como preguntas abiertas y ya también semiabiertas.

### **Inferencias**

Un aspecto que aún prevalece es el uso del tiempo para cada sesión. Esto no me permite realizar un cierre adecuado.

### **Ruta crítica**

Identifica.

### **Cuerpo del registro**

Mo: Muchísimas gracias. Bueno en lo que me pasan sus memorias con la información, les pido un ejercicio así muy rápido y muy sencillo. Con una palabra, máximo con dos, cada uno de nosotros va diciendo qué le deja la sesión. Entonces piénsenlo en lo que me pasan las memorias y les pido que lo escriban de manera más amplia, conclusiones y sugerencias, que lo pongan en una hojita, no le pongan nombre y, ¿a quién le pedimos que me lo entregue?, ¿Gina? Nos haces favor de recoger

las hojitas que van a hacer tus compañeros después de esto.

Aa: Las de conclusiones.

Mo: Conclusiones y sugerencias en general.

Aa: Esas se las entrego la próxima clase.

Mo: Al rato, por favorzote. Sí, yo voy a estar aquí, cuando terminen en algún ratito que tengan, escriban toda una “cartota”, algo sencillo, pero digo, un poco más amplio que las una o dos palabras que van a decir ahorita. Te escuchamos entonces Teresita ¿Teresita?

Aa: Aprendizaje  
Mo: Gracias, ¿Efraín?  
Aa: Ah, herramientas o instrumentos.  
Mo: Gracias, ¿alguien más?  
Aa: Técnica.  
Aa: Instrumentos.  
Mo: Traten de no repetir, de lo que aprendieron de lo que sintieron, también se valen las emociones, ¿qué más?  
Aa: ¿Cómo hacer una investigación?  
Mo: Una palabra, ¿quién sigue por allá? Georgina y...  
Aa: Eh, observaciones.  
Mo: Sí.

Aa: Conflicto.  
Mo: ¿Conflictos?  
Aa: Sí.  
Mo: ¿Gina?  
Aa: Ah, pues creo que me da ideas.  
Mo: Ideas, ¿qué más?  
Aa: Resultados.  
Mo: Sí.  
Aa: ¿Nada más una?  
Mo: O dos.  
Aa: Buena investigación.  
Ao: Imaginación.  
Mo: Bueno nos vemos mañana y les encargo eso, observaciones y sugerencias.



## REGISTRO NÚMERO 3

### **Momento 1. Indicaciones.**

10:20-10:25 a. m. (5 min.)

#### **Inferencias**

Dar la oportunidad para que todos los alumnos participen en la evaluación me permite identificar aspectos relevantes para emitir una calificación con mayor detalle.

#### **Ruta crítica**

Identifica e interpreta.

#### **Cuerpo del registro**

Mo: Es la conclusión del semestre donde pretendemos que se refleje; no es un examen final como tal, pero donde pretendemos que se refleje lo que hemos venido haciendo durante el semestre de manera sintética. Para ello, tendremos la entrega del trabajo en extenso que ya me han estado enviando y que ahorita voy a recibir por correo o en memoria, como se les facilite; por lo pronto, tengo solamente dos, con esos empezamos en lo que recibo los otros para abreviar tiempo.

Tienen un aproximado de diez, quince minutos para su presentación... les voy a pedir que tengan una hoja en blanco al resto del grupo para que, este, anoten el nombre de su compañero o compañera que

presentan, ¿eh?, y hagan sus comentarios al respecto: me gustó por esto, no me gustó por esto, esperando que les sirva de retroalimentación, no va a influir en su calificación, no muevan las manos de “ahora es cuando”, no. Eh, no le pongan su nombre de ustedes, de quien lo hace, pero si les pido que le ayude al compañero ¿eh?, sobre todo para la continuidad de este trabajo. En consecuencia, les, eh, yo me encargaré de transcribir esos escritos que ustedes hagan, buscando concentrar lo que le dicen todos a cada uno de sus compañeros para después entregárselos a cada pareja, o a cada equipo que corresponda ¿sí? Entonces, les pido esa valoración, ¿qué les gusta?, ¿qué no les gusta?, ¿qué le sugieren?

Aa: ¿Al compañero?

Mo: Al compañero o compañeros de la exposición, ¿sí? Y me lo entregan al final.

Aa: Individual.

Mo: ¿Mándeme?

Aa: ¿Individualmente, no por exposición?

Mo: Por exposición, porque bueno, entiendo que la exposición es de dos personas, de tres, de quien sea. Entonces, por exposición, pero con los nombres de las dos o tres personas o una persona, para identificarlo claramente. ¿Sí me doy a entender?

Aa: Sí.

Mo: Sale, eh, y ahora tienen ustedes una hojita con el plan de trabajo que bueno pues son esas situaciones generales. El objetivo general que hemos tenido para la, eh, materia y en particular el objetivo de esta sesión que tiene que ver con lo que ya les decía, ¿no? La presentación de estos

avances finales y bueno, ahí vemos la agenda desde, eh, la lista de asistencia que está circulando, por cierto, la presentación de esto que estoy diciendo de la organización del trabajo, etcétera, los tiempos.

Pasaremos ahora a la presentación y después tendremos un pequeño espacio de evaluación abierta en algún sentido de lo que ustedes tienen ahí, pero en alguna otra hojita que les voy a entregar, donde para esos casos que es una serie de reflexiones alrededor de estos enfoques que llamamos pensamiento complejo y demás, eh, pudieran hacer ustedes, igual también no les voy a pedir que le pongan su nombre, pero bueno, eso sería el siguiente punto, para no saturar de información ni confundir, escuchamos a sus compañeras en este caso y pedimos la valoración de ustedes como ya les decía. Adelante por favor.

## **Momento 2. Exposiciones.**

10:25-11:10 a. m. (45 min.)

### **Inferencias**

A partir de lo que el alumno conoce trata de interpretar la realidad, sin embargo, aún se presentan ideas sueltas en sus temas de investigación.

## EXPOSICIÓN 1

10:25-10:38 a. m. (13 min.)

### Inferencias

A partir de lo que el alumno conoce trata de interpretar la realidad, sin embargo, aún se presentan ideas sueltas en sus temas de investigación.

### Ruta crítica

Contextualización. Lectura intuitiva de la realidad.

### Cuerpo del registro

Aa: Buenos días, compañeros. El tema de mi compañera y yo es “Educación rural y los enfrentamientos del docente en el nivel primaria”. Bueno, con esto les vamos a hablar un poco sobre el contexto. La localidad en la que estuvimos haciendo observaciones fue en San Isidro.

Aa: Y fue en una escuela primaria llamada Álvaro Obregón. Esta escuela es una escuela multigrado, en donde solo hay ochenta y un niños y diez docentes. Esta comunidad ha sufrido de cambios por la urbanización. Ahora hay más tránsito vehicular por esta zona y ya está pavimentada, y a consecuencia de esto, pues son recursos insuficientes que se encuentran aquí.

Aa: ¿Es multigrado y con un solo docente?

Aa: No, son tres docentes, pero, bueno, o sea, en total.

Aa: Bueno, principalmente el planteamiento de este problema de nuestra investigación fue que, bueno, la comunidad se encuentra frente a cambios de urbanización y lo cual pues, realmente se ha desarrollado y pues ha habido pues, un aspecto negativo y uno positivo. Por una parte, en el proceso de desarrollo de la urbanización que ha tenido o que ha sufrido esta comunidad, pues ha traído buenas satisfacciones, porque como tal, ya se ha construido una carretera y ya se tiene mejor comunicación con esta comunidad y por lo tanto, ya pueden entrar, este, mayores actualizaciones dentro de la escuela en beneficios, también de igual forma de la comunidad. Pero pues, también, el aspecto negativo es que pues, la demanda educativa también aumenta y por lo tanto como sabemos, es una escuela multigrado, entre mayor

haya un número de alumnos mayor, se va a ver obligada la escuela a tener mayor una demanda educativa. Porque por lo mismo, las necesidades que sufre esta escuela son muy amplias, no se tiene como tal todos los recursos que se requieren para llevar a cabo la educación.

Aa: Bueno, dentro de los objetivos, nuestro objetivo general es “Analizar la práctica docente de los profesores en esta escuela primaria” y con la pregunta de investigación “¿Cómo se llevan a cabo diariamente las clases en esta primaria multi-grado?”

Los objetivos específicos. Nos enfocamos hacia el área de que al tener, pues, ciertas carencias educativas, pues podemos identificar los principales obstáculos a los que se enfrentan los docentes al impartir clases en esta escuela. También, “Cómo

influye el nivel socioeconómico en la educación rural” y con las preguntas específicas “¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan en la escuela rural Álvaro Obregón?” Y “¿De qué manera afecta el nivel socioeconómico en la educación rural?”

En sí, la investigación va enfocada más al docente que a los alumnos.

Aa: Bueno, dentro de nuestras investigaciones, bueno pues, una de la cita principal que generaría el desarrollo del tema, dentro de la investigación, eh, pudimos percatarnos como de manifestar este mayor interés o de encontrar más congruencia al tema en esta cita, que fue el propósito general de la educación rural, consiste en incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna.

## **Inferencias**

Consideran distintas variables que son de utilidad para su investigación, dichos elementos les permiten enfocarse en su unidad de análisis.

## **Ruta crítica**

Construcción de subjetividades.  
Identifica. Interpreta. Justifica y sintetiza.

## **Cuerpo del registro**

Y bueno, en esta cita la relacionamos mucho porque es principalmente donde nuestra investigación está enfocada en esta escuela multigrado de esta comunidad. Como sabemos, pertenece más a una zona rural que urbana a pesar de que está dentro de un entorno de un Estado que, pues sabemos que está más modernizado y tiene mayor actualizaciones; pero como tal, esta comunidad carece principalmente de esta educación y por lo tanto, también el docente sufre mucho, pues sufre una falta de conocimiento para poder impartirlo o, como sabemos, hay solamente tres docentes en una escuela multigrado.

Aa: Bueno, y aquí pudimos hacer una diferenciación de contextos socioeconómicos a través de las, la información recabada y bueno, conclusiones generales a las que llegamos en el contexto rural es que satisface solo las necesidades del contexto y tiene más apego a la cultura en compara-

ción a una ..., a la escuela urbana, se da el fenómeno de escuelas multigrado y, también, la falta de servicios públicos es muy notoria y la inestabilidad económica provoca que no se logren estudios superiores, provocando que igual haya más deserción que, que en el contexto urbano y pues, son menos las oportunidades. En el contexto urbano, bueno, aquí se satisfacen las necesidades más completas relacionadas con la globalización y el capitalismo. Además, están en constante actualización y tienen estructuras más modernas, más, pues más bien estructuradas que una escuela rural, y cuentan con todos o la mayoría de los servicios públicos y mayores oportunidades.

Aa: Bueno, pues esta comparación que hicimos de lo rural y lo urbano nos ayudó mucho, porque igual mi compañera y yo nos pudimos visualizar en cómo podemos investigar o realizar la investigación de esta forma

como un tipo de entrevista al docente o investigar cómo es que está la zona de este a comparación de la urbana, porque no podemos comparar, este, un maestro de zona urbana con un maestro de zona rural,

porque diferentemente carecen de muchas cosas totalmente diferentes y por lo tanto va a ser como, muy diferente el análisis que hagamos en cada una de estas escuelas.

### **Inferencias**

A partir de lo que el alumno conoce trata de interpretar la realidad, sin embargo, aún se presentan ideas sueltas en sus temas de investigación.

Consideran distintas variables que son de utilidad para su investigación, dichos elementos les permiten enfocarse en su unidad de análisis.

De manera gradual los alumnos realizan con mejor calidad sus presentaciones, supongo que el trabajar de forma colaborativa en los procesos de investigación les permite adquirir nuevas habilidades para comunicarse e integrar la información de forma más clara.

Los alumnos son capaces de considerar distintas variables que son importantes en sus temas de investigación. Algunos cuentan con dificultades para sustentar la importancia de sus temas y el impacto que cada una de sus investigaciones tiene.

### **Ruta crítica**

Sintetiza y justifica.

### **Cuerpo del registro**

Aa: Ah, nuestro instrumento. Pues solo fue una pequeña guía de entrevista en la que pusimos el nombre del entrevistado, el nombre de la institución, la ubicación, fecha y nuestro objetivo que es: “Conocer y analizar la práctica educativa en las escuelas rurales para poder sustentar cuáles son los factores que influyen en ella

y qué estrategias se requieren para ser mejorada”. Solo pusimos cinco preguntas y son estas:

¿Cuáles son las principales carencias a las que se enfrentan al trabajar en escuelas rurales?

¿Qué condiciones ambientales influyen en el ámbito educativo?

¿Cómo influyen las carencias de los servicios al impartir clases?

¿De qué manera adecúan el modelo educativo con el contexto escolar?

Y, ¿qué apoyos existen por parte de instituciones educativas para que las escuelas rurales funcionen correctamente?

Porque también, bueno, analizando vimos que hay mucha diferenciación entre los que se van a un área y a otra, aquí en específico, en Guanajuato, pues es muy notorio cómo vemos el centro, pues hay escuelas muy bonitas con una plantilla docente completa, a lo mejor, quizás hasta de mejor calidad en el contexto rural en los enfrentamientos que hay y no solo, bueno, en una cita decía que el maestro docente no solo va a impartir clases, sino que también va apoyar a los campesinos, porque a veces los campesinos igual tienen dudas, o quieren también aprender. Entonces es muy distinto el panorama.

Aa: Porque, por ejemplo, sabemos que un docente de zona urbana se enfoca solamente a su trabajo, tiene una visualización de lograr un objetivo de solamente educar a los niños que ocupan, a los niños que se ocupa o que está a cargo de turno en aula, pero si llegamos o nos prestamos a comparar el contexto del maestro rural, el maestro rural se enfrenta

más que a este tipo de acción porque está relacionado con los padres de familia y los niños, entonces influye mayormente que en la zona urbana.

Aa: Y pues ya dentro de la conclusión general, pues es obvio que no se logró avanzar mucho en esta investigación, pero con lo recaudado será más fácil profundizar y continuar. Por ejemplo, a mi compañera a ella sí le interesa mucho este tema, entonces creo que va a ser de más ayuda para ella. Y pues, se obtuvo un panorama distinto de lo que es la educación rural, ya que es muy compleja y, es muy triste ver también que el gobierno no pone tanta atención sobre este contexto social. Y pues...

Aa: Yo tengo una duda, ¿cuál es la preparación de los maestros que están impartiendo clases en esta escuela?

Aa: ¿La preparación?

Aa: O sea, me refiero a si son maestros de CONAFE que, por lo regular, son los que mandan a comunidades o tienen una preparación, no sé, universitaria o normalista.

Aa: Ah, por ejemplo, aquí en la escuela multigrado en la comunidad que investigamos fue que los maestros tienen una carrera universitaria, en este caso, multigrado. Pero en parte, esta escuela sí pertenece a la Secretaría de Educación. En el caso de las escuelas CONAFE realmente, eh, no

nos enfocamos mucho en las escuelas CONAFE, sino en este caso solamente en esta escuela multigrado.

Mo: ¿Alguna otra pregunta o comentario?

Ao: ¿Qué significa CONAFE?

Aa: CONAFE es Consejo Nacional de Fomento Educativo, pero como tal, al principio de nuestra investigación, ahorita relacioné la pregunta de Vane, porque al principio de nuestra investigación como que yo le, este, mi tema, los unimos porque en específico ella era de los maestros y yo era de la educación de CONAFE pero vimos que era un poco más apropiado para unir las ideas, enfocarnos en la educación rural y en este caso en el docente, pero como tal, no llevamos una investigación con los maestros del CONAFE.

Aa: Y tengo otra duda, o sea, cuál..., ¿qué pretenden resolver con su investigación o de qué tipo es la investigación que ustedes realizaron?

Aa: Es más descriptiva.

Aa: Pero, ¿descriptiva? O sea, ¿van a hacer algo después de las preguntas?, o sea, ¿se va a llegar a algo más o menos? Se pretende resolver.

Aa: Bueno, pues en un futuro sí se puede profundizar, porque bueno, en mi caso, bueno, hablando ya en un futuro de lo que es mi tema, no, no me interesa para eso, pero a mi compañera por lo que veo sí. Entonces, pues ella, igual puede retomar esta información para igual así haciendo un análisis dependiendo el enfoque que ella le dé.

Aa: En este caso como en el que mencionaba de los maestros, sí me interesaría mucho.

Mo: ¿Alguien más?

Ao: Yo tengo una pregunta, ¿puedes pasar una o dos diapositivas atrás? Donde hablan de los contextos socioeconómicos, ¿cómo supieron cuáles son las diferencias?

Aa: Ah, las diferencias. A partir de la observación y también en distintos libros, bueno, en las ponencias del Congreso Internacional, de ahí sacamos, en una ponencia en específico hablaban sobre esta homogeneización.

Ao: Gracias.

Mo: Bueno, ¿alguien más? Muchísimas gracias, escuchamos entonces al otro equipo ¿ya están listos? El que está ahí su presentación.



## EXPOSICIÓN 2

10:38-10:55 (17 min.)

### **Inferencias**

Considero que los alumnos analizan las problemáticas que afectan su entorno social, tal vez porque tengan el compromiso o la inquietud de hacer algo para solucionarlo.

Los alumnos en cada una de sus investigaciones muestran interés por temas educativos en distintos niveles. Tal vez la selección de los temas es porque ellos consideran cierto dominio o conocimiento de estos.

### **Ruta crítica**

Contextualización. Interpreta. Analiza. Sintetiza y justifica.

### **Cuerpo del registro**

[Algunos estudiantes preguntaron si el trabajo era impreso].

Mo: Adelante, por favor.

Aa: Buenos días, compañeros. Este, bueno, todo esto que ven aquí es mi tema, todo esto, bueno, se los leo, dice “Motivaciones y expectativas de estudio en alumnos de nivel medio superior hacia la educación superior en el municipio de Silao”. Pues, como todos saben, yo soy de Silao, entonces decidí enfocar mi tema en este municipio, ¿por qué? bueno, este estudio lo que pretende [es] ser un estudio, eh, primero cualitativo y descriptivo, porque, bueno, yo como parte de mi experiencia personal por así decirlo, pues puedo, pude observar que durante mi estancia y en las

escuelas en Silao, pues vi que mis compañeros nunca manifestaron un interés en asistir a una universidad o rebasar más allá del nivel secundaria o nivel medio superior, entonces, pues eso a mí me causaba mucho conflicto y pues, este, creo que no se ha hecho un estudio. No se le ha dado el interés, la importancia, y por eso es que yo pretendí, pretendo, eh, pues dar, hacer completamente evidente, para ver por qué está pasando, por qué está actitudes o por qué esta poca expectativa de querer entrar a una universidad, y bueno, así es como surgió.

Mi objetivo dice: “El objetivo de este estudio es observar y determinar el impacto de las motivaciones

que recibe el estudiante del NMS [Nivel Medio Superior] silaoense en sus expectativas de estudio universitario”. Este, justificación, se las leo completita: “En el municipio de Silao, Guanajuato sólo el 16.3 % de la población de quince años, o más, cuenta con educación media superior por un 9.1% con la superior (INEGI). Dadas las cifras alarmantes, considero pertinente discurrir cuáles son esas expectativas de estudio y las motivaciones exteriores que determinan la trayectoria académica del estudiante silaoense que engendran dichas cifras, pues como revelan las estadísticas, el acceso a la educación superior es algo que se da con mucha rareza entre los jóvenes de dicho municipio. La importancia de este estudio radica en que, al parecer, se ha hecho caso omiso a estas cuestiones, ignorando el carácter público de la educación, y no se ha establecido un criterio que determine por qué la juventud, y en general, las personas, parecen discriminar el acceso a la educación superior de sus vidas diarias.

Bueno, eso es parte de lo que ya les comentaba al inicio, de que, pues, la gente del municipio parece no interesarle y no consideran como relevante el nivel, asistir a las universidades y creo que no se le ha dado el

tema, digo, la suficiente importancia por parte de las autoridades, no sé, de los gobiernos que, pues merecen, que este tema sí merece [...] consideración. Yo creo que la educación debe ser para todos, como iguales, pues todos somos responsables. Y bueno, parte de mi marco teórico de las investigaciones que estuve haciendo pues primero de Zygmund Bauman en *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, afirma que uno de los retos de la educación en nuestro contexto actual es el hecho de que el conocimiento ha perdido su valor de duradero, es decir, los adolescentes han dejado de ver el conocimiento como algo que deba atesorarse y conservarse para siempre.

En mi caso, yo no pretendo culpar a un adolescente del porqué ha decidido no darle importancia a su aprendizaje; sino más bien, dilucidar cuáles son esas motivaciones, cuál es la razón de que se esté perdiendo, se esté perdiendo este valor por el aprendizaje, por el conocimiento o por ir a la escuela. Este, por otra parte, Ana Delia López Suárez en el 2011, esto es de una tesis de doctorado de la UNAM que hizo esta psicóloga. Este, dice que, afirma que la decisión de qué metas —en este caso relacionados con la trayectoria

académica— se eligen, dependen del contexto social, económico o educativo del individuo, donde la opinión de otros influye radicalmente a tal grado de que la probabilidad de elegir una meta se incrementa por el factor de la “deseabilidad”. Y, ¿qué quiero dar a entender con esto? Pues que, en el contexto del estudiante, pues va a haber factores que van a determinar sus expectativas, el tema de la deseabilidad. ¿Qué, qué meta se concibe como deseable o que cumple con los patrones de conducta del

contexto social al que pertenece el individuo? Y bueno, pues estas dos investigadoras Joaquina Palomar y Amparo Estrada (2017) encontraron en uno de sus estudios que hicieron en México, que las metas educacionales de los adolescentes son producto de la influencia de las expectativas familiares, pues sus hallazgos explican cómo la expectativa de alcanzar niveles más altos de educación está determinada, entre otras, por una mayor escolaridad parental.

## **Inferencias**

Los alumnos son capaces de transitar los procesos de la ruta crítica dado que recuperan, analizan e interpretan con base en sus conocimientos y los alcances de su investigación.

## **Ruta crítica**

Identifica e interpreta.

Construcción de subjetividades. Identifica, interpreta y justifica.

## **Cuerpo del registro**

Estas investigadoras encontraron que en el estado de México los estudiantes tenían, digo los estudiantes que tenían papá con mayor escolaridad, por ejemplo en nivel de licenciatura, pues tenían como esas expectativas de poder acceder a ese nivel a comparación de niños que venían de, de jóvenes que venían de

comunidades rurales o de contextos marginados donde sus papás pues no tenían un nivel de licenciatura o más allá; entonces estos chicos tenían menos, menor expectativa de poder acceder a la Educación Superior y eso es por mi parte del marco teórico. Y bueno, mi trabajo está, mi proyecto de investigación, este, está muy

relacionado con la motivación, consideré que es importante, consideré importante tomar la postura que dice Bruner identificó cuatro principales fuentes de motivación extrínseca que acarrear al aprendizaje, y son:

- Nosotros mismos.
- Los familiares, amigos, vecinos, es decir, nuestros colegas más cercanos.
- Un mentor o guía de apoyo.
- El entorno natural.

Este, y bueno, otras ya no me acuerdo quiénes hicieron esto, pero bueno, ahorita les paso los investigadores que llegaron a esto dice que hay algunas motivaciones positivas hacia el aprendizaje, inician en el aula desde:

- El interés por los temas de estudio.
- La cooperación en el aula entre alumnos que trabajan para alcanzar sus metas.
- Sentirse competente y hábil para realizar las tareas educativas.
- El vincular el trabajo en el aula con el proyecto personal y,
- Sentir el acompañamiento del profesor y de los compañeros de clase.

O sea, que el estudiante sienta que el profesor realmente lo está apoyando o tiene interés en apoyar a..., en apoyarlo para que aprenda, más

que nada. Y bueno, contrario a este contexto que acabamos de ver de las motivaciones que fomentan el aprendizaje, pues el INEE [Instituto Nacional para la Evaluación y la Educación], en una encuesta realizada a jóvenes en 2008, reveló que los principales detonadores de abandono escolar inician precisamente “en las actividades en el aula”; segunda: “El disgusto por estudiar”; tercera: “Considerar trabajar más importante que estudiar”; cuarta: “Falta de entendimiento entre maestro y alumno”.

O sea, que no llevaban una buena relación, una buena comunicación y, bueno, de lo otro.

A razón de lo anterior, considero pertinente escuchar al estudiante adolescente silaoense, tomando en cuenta su propia subjetividad, para que explique cómo se percibe a sí mismo en los entornos escolares en los que se desenvuelve, cuáles son sus expectativas de estudio y cuáles son las motivaciones extrínsecas que recibe en relación con su presencia en las aulas escolares.

A partir de lo anterior, pretendo determinar si estas creencias, expectativas y motivaciones son un factor que antecede el éxito académico del adolescente, dado que, según el INEGI, en el municipio de Silao, sólo

el 16.3% de la población de quince años o más cuenta con educación media superior por un 9.1% con la superior (INEGI).

Eso ya se los mencioné y eso es ya como que mi objetivo específico y, bueno, mi marco metodológico, como les explicaba al inicio este proyecto, eh, es descriptivo y cualitativo. Entonces, este, le comentaba al profesor que ya no sabía si quería hacer

un cuestionario, porque yo no quería como que limitar al estudiante a que respondiera lo que venía planteado ahí, entonces me encontré con esta técnica que se llama grupo focal. Un grupo focal es una reunión de un grupo de individuos seleccionados por el o los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación.

### **Inferencias**

El alumno es capaz de relacionar sus intereses de investigación con lo que otros ya han investigado, aunque le cuesta trabajo generar nuevos conocimientos, sin embargo, esto también lo coloca en un proceso complejo de aprendizaje.

### **Ruta crítica**

Construcción de subjetividades.

Elaboración de ideas y posturas propias a partir de marcos conceptuales.

### **Cuerpo del registro**

Aa: Bueno, les platico: un grupo focal es como una reunión entre diez y doce participantes máximo, lo mínimo son tres, pero para mi caso serían entre diez y doce, en los que se reúnen; está el investigador, está la discusión, la tiene que dirigir un experto en prácticas de grupo y un observador que va a estar analizando y va a estar grabando la sesión de discusión para conservar los de-

talles, etcétera. No se puede grabar en video porque no está permitido. Y bueno, ¿qué pretendo con esto? Dice: “La importancia de realizar grupos focales para la investigación que pretendo desarrollar radica, precisamente, en que mediante esta técnica tendré la oportunidad, de una forma más abierta, de recopilar información sobre las percepciones de los adolescentes acerca de sus

expectativas de estudio y de las motivaciones que las fuentes de su contexto social les brindan”.

Y bueno, según yo, pretendo, si es que se da este proyecto, pues elaborar unos grupos focales en la escuela, en una escuela de un contexto rural en la ENMS en Silao y en una escuela, este, privada que está incorporada a la universidad, pues para extender según yo el alcance y, bueno, serán las sesiones de discusión, serán de una hora y estarán guiadas por investigadores, por especialista en técnicas de grupo para que ella dicte las preguntas porque, ah bueno, aquí está la guía de preguntas para, ocultas se podría decir, porque van a ser las detonadoras de la discusión porque se van a ir incorporando lo que vayan diciendo los estudiantes. Y bueno, aquí está mi categoría, la pregunta y cuáles son mis objetivos. Y bueno, en la pregunta dice:

“¿Cómo se percibe el adolescente a sí mismo en los entornos escolares en los que se desenvuelve?” Y la pregunta dice: en general, ¿les gusta asistir a la escuela?, ¿sí o no?, ¿por qué?

“¿Vienen a la escuela por decisión propia o porque los obligan su padre, madre, padres, abuelo, abuela, tío, tía y demás?”.

El objetivo de esta pregunta, [está] contextualizada en lo que va a tratar

la discusión y para determinar la percepción de sí mismo en la escuela.

La otra categoría de preguntas... esta a su vez, se divide en tres motivaciones extrínsecas que recibe el alumno en relación con su vida académica. Y bueno, algunas preguntas son: “En general, su figura de autoridad ¿los apoya para que asistan a la escuela?” “¿Creen que su escuela les brinda los espacios, herramientas de aprendizaje, docentes, etcétera, que les garanticen su desarrollo académico?”.

“¿Cómo calificarían el desempeño de sus profesores impartiendo clases?”.

“¿Se apoyan entre compañeros de escuela para cumplir sus metas?”.

Y bueno, este bloque de preguntas se divide entre las fuentes de motivación que recibe el alumno. Su finalidad es determinar si dichas motivaciones son positivas, a fin del éxito académico del alumno.

Y expectativa de estudio. El objetivo de este bloque de preguntas, que se divide en dos partes, es que el alumno comente cuáles son sus expectativas, pero también cuáles son sus oportunidades de estudiar una vez que concluya el bachillerato.

“¿Quieren estudiar una vez que concluyan el bachillerato?”.

“¿Tienen contemplado estudiar o trabajar una vez que concluyan el bachillerato?, ¿por qué?”

¿Lo han decidido por su cuenta?, ¿los han orientado?”

“¿Conocen la oferta educativa que ofrecen las universidades de la región?”

Y bueno, ya, en esto consiste mi trabajo de investigación.

Mo: Muchas gracias, Laura, ¿preguntas, comentarios?

### **Momento 3. Cierre y auto-evaluación.**

10:55-11:15 (20 min.)

#### **Inferencias**

En general, los alumnos logran avanzar en sus temas de investigación; sin embargo, en algunos hay confusión en cuanto hacia dónde quieren llegar.

Los alumnos aún no se sienten con la libertad de expresar sus ideas tal vez sea por temor a que eso afecte su calificación.

#### **Ruta crítica**

Construcción de subjetividades.

#### **Cuerpo del registro**

[La exposición del tema fue muy corta].

Mo: Bueno, pues ya, veremos las cuestiones generales que les anoté en su trabajo, pero para empezar con el último, ya no me quedó claro y se habló muchísimo de la homosexualidad y es el título, pero al final cierra con la sexualidad, me parece que son dos cosas evidentemente relacionadas, pero no son sinónimos, entonces habría que delimitar también para dónde vamos y hacia uno u otro tema o cómo relacionamos ambos. Veán todos sus trabajos también,

ya les había dicho, les insisto y eso va de aquí a todos los días, de aquí hasta que terminen yo supondría que hasta que terminen su maestría y doctorado que espero que, muchísimos o todos de ustedes lo tengan en un futuro cercano y estos les van a estar diciendo que las referencias ¿quién lo dijo?, está bien que ustedes lo comenten, pero también inclusive pueden decir: a partir de entrevistas, a partir de comentarios, a partir de esa observación que hice en la escuela tal, porque es muchísima información. Casi casi veo que el 99%

que no tiene las referencias, hay algunos que tienen que el INNE, que el INEGI, que las estadísticas y a los otros es evidente que no son datos que ustedes inventaron o que ustedes recabaron. Es importante que lo digan y recuerden, que en esto de las referencias finales, quedamos que el formato tipo APA, que el alfabeto nos sirve para eso también, para ordenar, y no todas están ordenadas de esa manera. Chequen por favor, habrá algunas anotaciones más específicas, pero esperamos que esto les pueda servir porque pues, es un trabajo que van a, bueno, creo que la gran mayoría a continuar en otro semestre. ¿Alguna conclusión general del curso en los dos segundos que nos quedan? Antes de que llegue su profesor Salvador, ¿qué más?, ¿ningún otro comentario? Bueno, les voy a pedir, porque pronto llegará su profesor y no nos dejará continuar, que pues, no lo vería mal porque es su hora, les voy a pedir que esta hojita que tienen en sus manos, que tiene que ver con el desarrollo de cómo hemos estado relacionando, que no lo hemos hecho tan explícito, en diferentes etapas del desarrollo que ustedes pudieran tener, a partir del enfoque del pensamiento complejo. ¿Alguien falta de autógrafos? Anoten, desde su

punto de vista, en dónde se ubican de las cuatro categorías que están ahí y por qué, eso es importante que lo ubiquen y también, como complemento de esto, ya que no dijeron verbalmente, alguna conclusión que quieran poner sobre el semestre o sobre la materia en particular, se los agradecería, no le pongan su nombre si no quieren, si se lo quieren poner tampoco los limite o las limite, pero de manera general, no es necesario el nombre, [...] ¿no?

Primero es contextualizar, lo segundo es construcción de subjetividades, conocimiento transdisciplinar y problemática, ¿en cuál de esas categorías se ubican ustedes? y ¿por qué? Razones, es la pregunta. Espero que quede claro y si no, este, cualquier pregunta, esperamos poderlo aclarar y, les decía también que anoten después de eso, conclusiones sobre la materia.

[...]

Aa: Maestro, en donde dice me identifico con: ¿colocamos la letra de acuerdo con cuál de las cuatro?

Aa: ¿Se pueden seleccionar dos o nada más una?

Mo: Las cuatro, si gustas, pero nada más nos dices por qué, las que gusten. Yo había pensado en una en particular, pero si ponen más de una no impor-



ta, nada más nos dicen por qué por favor.

Mo: Bueno, intereses y habilidades que identifiques. Karla Vanessa y Lisset, les decía, y bueno, ya para ser parejas de que los recibo, son en electrónico, [...].

Aa: La, el comentario sobre la, los, sobre la materia en la hoja.

Mo: Después de eso.

Aa: En esa.

Mo: En esa misma después de, de lo otro.

A ver, un comentario de la doctora respecto de lo que están escribiendo, bueno leyendo para escribir, ay, por favor.

Ma: A ver, muchachos, miren, para que se les haga mucho más fácil ubicarse, [...]. Procuren ubicarse en el que ustedes consideren. Por eso tienen ahí algunos verbos. Miren, por ejemplo, tienen, en el primero que es contextualización, bueno dice la lectura intuitiva, es decir, lo que yo percibo de manera natural, obviamente lo que ustedes presentaron hoy no fue de manera natural solamente porque ya se dedicaron, ya se pusieron a investigar, se pusieron a leer, o sea, llegaron [...] de herramientas, o sea, entonces aquí dice: recupera, forma, establece, analiza y compara. Eso sería, digamos, lo que engloba la lectura intuitiva, pero después sigue construcción de subjetividades, ela-

boración de ideas o posturas propias a partir de marcos conceptuales.

Yo no sé si alguien haya alcanzado este nivel, si consideran que, de una forma y de otra, dice: “creación de nuevas rutas y construcciones personales”, es decir, yo puedo tomar una postura con base en lo que he leído. Y aquí los verbos, dice: identifica, interpreta, justifica, no solamente analiza, sino sintetizó, no solamente desmembrar, es decir: separa, fragmenta, sino que es capaz de volver a unir. [...] ¿me explico? O por lo menos, me quedó más claro y me pude meter por ahí a cosas, conocimiento transdisciplinar, a ver muchachos, quien tenga un conocimiento general sobre cultura, sociedad, economía, educación, desarrollo personal, quien considera que tiene eso, ahí se va a ubicar quien tiene todo eso, ¿sí? Quien considera que integra los diferentes campos disciplinares. Por eso es transdisciplinar, que integra, sí, con todo lo que implica, implica muchas cosas y luego por eso dice, una unidad... del conocimiento, ¿cuándo se logra?

Bueno, piensen la dificultad o los grados de dificultad que esto implica, porque alguien va a decir “sí yo, sí lo logro”, o sea, ¿lo logras?

Aquí están los verbos: “rompe, instaura, significa”, o sea, es capaz de

significar, como tiene un conocimiento integral... Y luego problematiza, reflexión crítica sobre la realidad de un problema, articula la realidad práctica y teórica pero ya la articula, ya la tiene no es que esté en el proceso, ¿sí?

Pensamiento metafórico, crea, [...] argumenta, articula, resignifica, no solamente significa, sino que ahora puede resignificar, volverse hacia atrás de manera reversible y regresar otra vez al punto, ¿sí? Verifíquelo, por eso, aquí abajo dice cuando logre este conocimiento, “es un conocimiento que implica captar un conocimiento holista, estructural, multidimensional, que trata las realidades solidarias, conflictivas, que

finalmente respete lo diverso y reconozca lo único”, la idea de esta hojita es, háganos saber, vean ustedes estas cuatro, no importa que digan “estoy arriba” y por esto esa respuesta es la que voy a poner, es aquí donde dicen ustedes ¿por qué?, ¿por qué me ubico aquí? Basado en qué y con toda la confianza del mundo anoten lo que ustedes consideren, porque esto nos interesa mucho.

Mo: Ah, sí, gracias, recuerden, por favorzote, la hojita de evaluación de las presentaciones de sus compañeros con el nombre de la presentación y del compañero para poder regresárselas considerando que les podrían ayudar. Gracias

[El maestro recibió los trabajos].



*Investigación de la práctica docente para la mejora continua.*  
*Una experiencia con el proyecto RECREA,*  
se terminó de editar en noviembre de 2019, en la División  
de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato,  
México.



## En el marco del proyecto RECREA,

el presente libro es resultado de una práctica para la transformación docente a través de un enfoque epistemológico, cuya metodología es la investigación-acción puesta en práctica en la materia Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de la Licenciatura en Educación. El desarrollo de la investigación consta de tres fases: la primera de ellas es la caracterización de la práctica docente; la segunda es la problematización, conformada básicamente por el análisis de los elementos constitutivos, la fundamentación teórico-metodológica y la construcción de una ruta crítica de la innovación. Por último, la tercera fase organiza el proceso de innovación, que implica analizar lo que se hizo, lo que se logró, los alcances, pero también las limitantes a las que nos enfrentamos, y lo que sigue en el futuro para este proyecto. Finalmente, cierra con una construcción de preguntas, porque desde este posicionamiento consideramos que absolutamente todo se encuentra sujeto a cambios.



Campus Guanajuato

División de Ciencias  
Sociales y Humanidades

ediciones  
del lirio