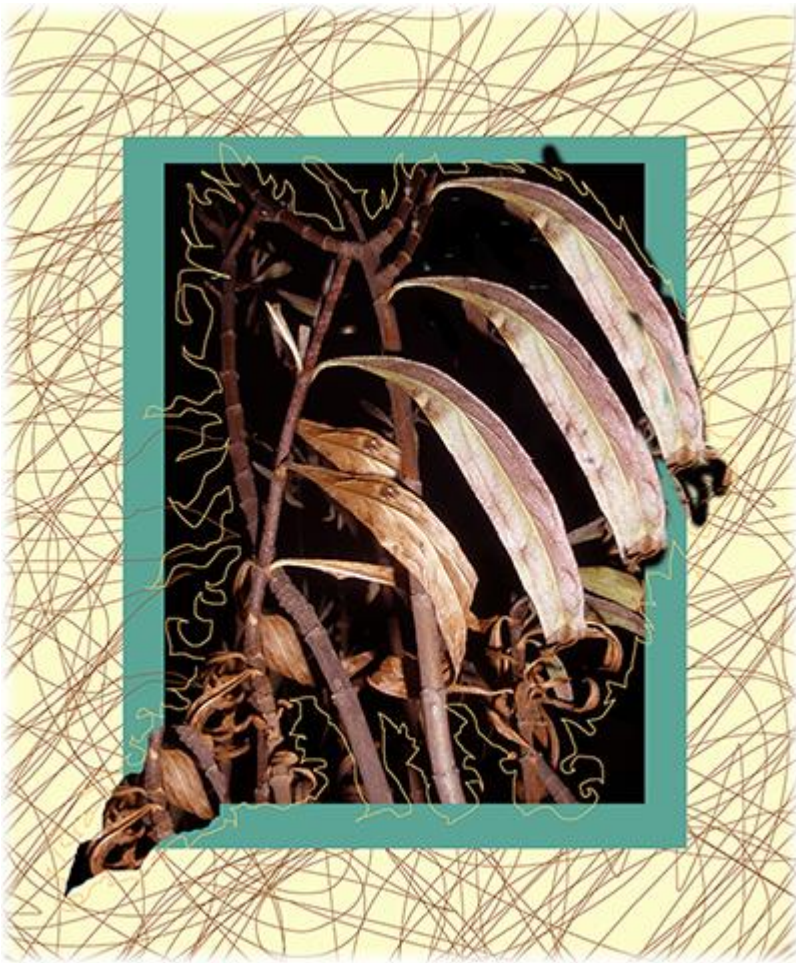


Formación del investigador educativo

Algunos aspectos teórico-prácticos

Elena Anatolievna Zhizko¹



Los posgrados en educación orientados a la investigación aparecen en México en los años ochenta. Actualmente, se encuentra en formación un número considerable de futuros investigadores del área educativa. Parte de esta matrícula nacional se encuentra en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en particular, en el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación. Este programa, como sus análogos a nivel nacional, atraviesa varios problemas: baja eficiencia terminal; heterogeneidad de la formación profesional y de posgrado de los docentes; carencia de sistema uniforme y eficaz de la formación para la investigación, falta de propuestas didácticas eficientes; la heterogeneidad de la formación profesional y la diversidad de motivos de los maestrantes. Para perfeccionar la enseñanza en un posgrado en educación, se plantean en este trabajo algunas ideas derivadas del enfoque histórico-cultural.

Los posgrados en educación surgen en México en los setenta, para insertar de una manera más sólida a diversos profesionistas que se desempeñan académicamente en relación a la educación. Su aparición no fue merced a la evolución natural del campo y cada posgrado posee orientaciones muy diferentes. Permiten el acceso a profesionistas con formación previa muy diversa, incluso alejada de la educación, tampoco cuentan con tradición académica en el campo educativo. Escasos programas brindan una preparación orientada a la investigación y pueden detectarse deficiencias en la formación teórica y epistemológica de los egresados (Barriga, 1996). La investigación educativa apenas se incluye en los años ochenta y existe en la mayoría de los posgrados en forma simbólica: a los estudiantes se les imparten los cursos de metodología o se los incorpora al proyecto de investigación de su profesor tutor. Sólo en ciertos doctorados deviene el propósito esencial. Durante el mismo periodo surge la propuesta de convertir al docente en investigador de su propia práctica. Sin embargo, «la presión institucional para que los docentes cuenten con grados académicos de maestría o doctorado ha fomentado el credencialismo, el poco interés por la investigación así como el mal uso (desperdicio) de los pocos recursos destinados a la misma» (Moreno Bayardo, 2003, p. 89).

Asimismo, con la llegada de los posgrados orientados a la investigación, aparecen los trabajos sobre formación para la investigación. Entre 1992–2002 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, registra artículos y libros científicos que en su mayoría se orientan

a los protagonistas del proceso —formadores y formandos— y abordan los siguientes tópicos: la falta de claridad de objetivos en los posgrados en educación, la proliferación de programas y la irregular calidad de sus ofertas, la carencia de formación sistemática para la investigación y propuesta de estrategias que han resultado eficaces para propiciar su desarrollo; análisis de procesos de formación para la investigación —desde la perspectiva personal e institucional de sus actores—, el desarrollo del campo temático, la formación para la investigación no sólo en la capital del país, sino además en otros estados como Jalisco y Aguascalientes; así como la heterogeneidad de la formación profesional y la diversidad de motivos de los aspirantes de posgrados en educación (Moreno Bayardo, 2003).

Puede afirmarse, pues, que la investigación educativa en México es un campo joven y la mayoría de los investigadores se han incorporado a él a través de los estudios de posgrado. Un número considerable de futuros estudiosos del área educativa se encuentra en formación —3849, según datos de ANUIES correspondientes al año 2008 (ANUIES, 2010). Parte de esta matrícula nacional se encuentra en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en particular, en el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior (PMCE-UADS).

Este programa surge en el 1995 y se convierte con el paso de los años en una de las opciones más demandadas para los estudios de posgrado en el área de la educación en el estado de Zacatecas. La calidad de su oferta la atestigua el hecho de que se encuentra en el Nivel I de CIEES. Sin embargo, en este posgrado existen varios puntos rojos que demandan atención inmediata, uno de ellos es la eficiencia terminal que constituye sólo 18% (de los 179 egresados se titularon únicamente 31 maestrantes). Lo anterior se debe, básicamente, al hecho de que la investigación y la tesis (dos actividades esenciales en un posgrado orientado a la investigación, por tanto obligatorias para titularse) son la “peor pasadía” para los estudiantes. Se añan a esto la heterogeneidad de la formación profesional y de posgrado de los docentes; carencia del sistema uniforme y eficaz de la formación para la investigación, falta de propuestas didácticas eficientes; la heterogeneidad de la formación profesional y la diversidad de motivos de los maestrantes.

A decir de M. G. Moreno Bayardo, la investigación es una formación que no tiene que sufrirse, puede gozarse intelectualmente el descubrimiento y la generación de conocimientos. ¿Por qué cuesta tanto trabajo realizar tareas que implican construcción personal? Puede obedecer a la formación recibida en el sistema educativo: se prepara más para la dependencia que para la independencia intelectual, más para manejarse dentro de la certeza, que dentro de la incertidumbre, más confianza en lo que diga el maestro que en los propios descubrimientos. Entonces, ante el trabajo intelectual de la investigación se vive la angustia y la incertidumbre de romper con lo que se sabía hacer y se siente la ausencia de herramientas para hacer cosas desconocidas y diferentes (Moreno Bayardo, 2003).

El oficio de investigador es un saber organizado, mediatizado y fundado en los quehaceres y operaciones que generan los conocimientos. La estrategia asociada a la generación de conocimientos implica que no existe un camino único para generar conocimientos, aunque existe eficacia diferencial; las vías para alcanzar la generación de conocimientos son inéditas para cada investigador; el investigador construye la vía que le parezca más adecuada para lograr el objetivo. Además, un acto aislado no constituye una estrategia, ésta supone el proceso para la generación de conocimiento y el proceso implica acciones sucesivas y recurrentes.

Para poder generar los nuevos saberes, la persona tiene que desarrollar las habilidades investigativas que son el conjunto de habilidades de diferente naturaleza que inician a desarrollarse desde antes que el sujeto tenga acceso a los procesos sistemáticos de formación para la investigación. En particular, se trata de las operaciones de apertura, creatividad, pensamiento divergente, libertad de asociación, hallazgos súbitos; hábitos de observar, reunir la información, tratarla, analizarla y socializar el conocimiento en forma escrita; actitudes de rigor, disciplina, cuidado minucioso, colaboración, ayuda mutua, diálogo, tolerancia; destrezas de construcción de conceptos, juicios, raciocinio, concepción y diseño de la investigación, estrategias técnicas y teóricas.

Además, se enseña a investigar investigando y se enseña a escribir un reporte o una tesis escribiéndolos. Tal vez es una frase trivial, pero cierta. Los docentes estamos tan ocupados con las reestructuraciones curriculares, elaboraciones de los PIFIs, reuniones interminables, preparación de los congresos, el llenado de infinitos formularios de PROMEP, SNI, apoyos

CONACyT, becas, etc., que simplemente no tenemos tiempo para revisar con detenimiento los trabajos de los estudiantes. Y no sólo revisar, sino además después analizar con cada uno de ellos o en grupo sus escritos, a fin de lograr una retroalimentación. No obstante, lo único para que nos alcanza el tiempo (en el mejor de los casos, ya que a veces ni leemos los ensayos) es decirles que el trabajo está mal y tienen que rehacerlo. Pero, ¿en qué está mal? Según la encuesta realizada en los grupos de los estudiantes unas semanas antes de su graduación del programa de maestría, lo que más esperaban de sus profesores durante la carrera, es que les pusieran atención a sus trabajos escritos, que los leyeran y dejaran observaciones, que les explicaran sus errores. Es cierto que los maestrantes vienen con la formación previa muy diversa, carecen de muchas habilidades básicas, sin embargo, culpando la calidad de los niveles educativos previos al posgrado, no se logra remediar la situación. Es necesario elaborar las estrategias eficaces para superar los rezagos que vienen arrastrando la mayoría desde la primaria.

Está claro que invertir el tiempo en un trabajo de construcciones metodológicas innovadoras y perfeccionamiento de su función docente, restaría al maestro dedicación a su trabajo científico y profesional. Además, esta labor tiene poco estatus y reconocimiento social. La mayoría de los docentes de posgrados, por lo general, consideran que basta con poseer un dominio de los contenidos científicos de la materia que imparte para desarrollar su actividad como profesor. Pocas veces admiten la posibilidad de que las limitaciones que afronta el estudiante en el aprendizaje puedan deberse a insuficiencias en su forma de enseñar. Por esta razón, son proclives a adjudicar esta responsabilidad a carencias del estudiante, a su desinterés, falta de responsabilidad o escaso desarrollo de estrategias de aprendizaje y estudio. A pesar de eso, hay muchos docentes interesados en el perfeccionamiento de su práctica, sin embargo, las innovaciones metodológicas que desarrollan, adolecen de un fundamento teórico. Por otro lado, hay que reconocer que la riqueza de ideas que existen en el pensamiento educativo actual no repercute en transformaciones sustanciales de la enseñanza.

A la problemática antes descrita se añan las dificultades derivadas de las propias características del proceso de apropiación del conocimiento científico, de estrategias y destrezas en un campo profesional; del desarrollo de intereses profesionales y de una ética

de la profesión; de la adquisición de un nivel de autonomía en el futuro campo laboral, de capacidad de innovación y creación. Estos aspectos tienen que fundamentarse en el conocimiento de la individualidad de cada estudiante y de sus potencialidades, de la regularidad del proceso de aprendizaje y formación personal, de la capacidad para seleccionar o diseñar las estrategias de enseñanza más propicias para cada situación de aprendizaje.

Para perfeccionar la enseñanza en un posgrado en educación, pueden ser de mucho provecho las ideas derivadas del enfoque histórico-cultural que constituye un fundamento teórico permitiendo contextualizar y hacer más activo el proceso de aprendizaje y de conocimiento del estudiante, el cual se concibe como un *proceso de construcción personal* que transcurre como parte de una colaboración entre el alumno y el profesor en la actividad conjunta que ellos realizan.

El carácter integral de esta concepción se revela no sólo en que se concibe en su unidad la relación de muchos diferentes componentes bipolares que se han escindido en la psicología tradicional (individuo-sociedad; individuo-objeto del conocimiento; lo externo y lo interno, actividad-conciencia; actividad-comunicación), sino también porque parte del carácter integral de la personalidad del estudiante, de la *unidad de lo afectivo y lo cognitivo*, y en general de las formaciones psíquicas superiores, tradicionalmente bifurcadas en polos opuestos (CEPES-UH, 1994:12).

Esta tendencia pedagógica supone el carácter activo de la enseñanza, donde el alumno debe formular y resolver los problemas educativos concretos. Se basa en la idea que las operaciones de aprendizaje se facilitan por las acciones de la enseñanza. El proceso de enseñanza es la actividad conjunta del maestro y del alumno. La enseñanza es el acto de coacción del enseñante y del educando con fin de transmisión por el primero y asimilación por el segundo de la experiencia socio-cultural. Ambas partes del proceso: el maestro y el alumno, participan activamente pero de distintas maneras en dicha actividad: el profesor guía las actividades del estudiante. El proceso de enseñanza-aprendizaje se estructura a partir de protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad. Es decisivo orientar al educando hacia la búsqueda activa del conocimiento, mediante un sistema de actividades que propicien la indagación y exploración del conocimiento desde posiciones

reflexivas, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva. Para eso, el proceso de enseñanza se organiza siguiendo tales principios como:

—La dirección del proceso de aprendizaje a través de su programación, tanto como carácter sistemático que se presenta en organización cíclica de la enseñanza, donde cada ciclo es el periodo autónomo y finalizado cuyo objetivo es la resolución de cierto problema de aprendizaje (aprendizaje etapa por etapa de Galperin);

—La modelación y adecuación del contenido de la disciplina que se estudia, creación de determinado mínimo del material de aprendizaje;

—Establecimiento del sistema dinámico y equitativo de interrelaciones en la clase;

—Individualización del proceso de aprendizaje que parte de la idea que cada estudiante es individuo que posee ciertas capacidades de carácter común y particular (experiencia personal, contexto de su actividad, sus intereses, sus emociones y sentimientos, su visión del mundo, su estatus en el colectivo, etc.);

—Desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje;

—Carácter novedoso del contenido y organización, estimulación del interés hacia el aprendizaje, motivación de los alumnos;

—Impulso de aprendizaje consciente, que supone el apoyo de los estudiantes en los conocimientos previos sobre el tema;

—Accesibilidad que se expresa en el momento de construcción del curso y resolución de problemas que tienen significado para los estudiantes que se encuentran en cierta etapa de aprendizaje y tienen cierta experiencia de estudios, con otras palabras, adaptación del material de aprendizaje hacia las necesidades del alumno;

—Carácter activo de la enseñanza que se basa en la actividad activa (exterior) y el desarrollo de potencial creativo del estudiante durante su trabajo autónomo, a base de conocimientos adquiridos (interior);

—Carácter comunicativo de la enseñanza que asegura el contacto no sólo con el profesor, sino además la comunicación dentro del grupo de estudiantes, tanto como la comunicación intergrupala, la comunicación con otros profesores, etc., en el proceso de aprendizaje;

—Visualidad a través de ilustraciones y material auditivo, videos, presentaciones en computadora, etc. (Zhizhko, 2010: 23).

Por otra parte, a partir del concepto de *zona de desarrollo próximo*, se propicia la construcción de ambientes y condiciones que contribuyen a promover el aprendizaje del estudiante, concebido no como mera apropiación individual de los objetos y modos socialmente elaborados, sino como actividad que transcurre en un contexto social determinado con la ayuda, orientación y relación interpersonal con otros sujetos (profesor, compañeros del grupo, familia).

A partir de su carácter integral, se reconoce a su vez, el carácter globalizador del conocimiento, la necesidad de que se logren representaciones cognitivas, estructuras de conocimiento que sean significativas para el estudiante y que dinamicen y regulen su práctica cognoscitiva y profesional a partir de una comprensión totalizadora del sistema estructural y dinámico del objeto de conocimiento en su génesis y desarrollo (CEPES-UH, 1994:13).

La aplicación de estas ideas para explicar el proceso de génesis y desarrollo de formaciones psíquicas superiores ha permitido evidenciar en el desarrollo ulterior de este enfoque, la relación entre la actividad externa y la interna, el papel de componentes mediadores, como los signos, símbolos e instrumentos en la relación sujeto-objeto. En particular, el papel del lenguaje como elemento mediador fundamental, no sólo para designar e identificar objetos y fenómenos de la realidad, sino para la comunicación entre los seres humanos.

Es importante además tomar en cuenta que en el proceso de enseñanza interactúan los siguientes componentes: el alumno con sus motivos del aprendizaje; el profesor con sus métodos, técnicas, medios, formas de enseñanza; la materia y sus unidades, etc. las que deben ser “introducidas” en la memoria del alumno. De tal suerte que para formar la postura positiva del alumno hacia la materia, mantener y estimular su motivación, lograr

aprendizaje exitoso de los educandos, es necesario tomar en cuenta, *a quién se imparten las clases, para qué, cómo enseña el profesor y qué es lo que enseña.*

El proceso enseñanza–aprendizaje consta de múltiples elementos, es autorregulado y se coordina a través de las relaciones internas —interacción del maestro y el alumno— y las externas —relaciones del proceso pedagógico con otros componentes del sistema educativo y con el ambiente. Aquí el papel del profesor se centra en la coordinación y la regulación del aprendizaje del alumno.

Para que el maestro pueda cumplir con todas estas tareas es necesario que aprenda dirigir y organizar conscientemente sus acciones de enseñanza. Para eso le es indispensable adquirir los *conocimientos metodológicos*, o sea *el sistema de orientadores que se ubica en la base de las acciones de enseñanza del maestro*. Sin embargo, la metodología no es un conjunto de reglas o algoritmos para el comportamiento del maestro en la clase, más bien *es* información sobre los factores que el maestro debe tomar en cuenta para resolver los problemas de aprendizaje de sus alumnos. De hecho, los factores pueden variar y ser desde didácticos hasta psicológicos, fisiológicos, profesionales, etc. Los conocimientos metodológicos deben ser bastante generales para servir de base orientadora para un sinnúmero de decisiones que debe tomar el maestro en diferentes situaciones concretas.

A partir del enfoque histórico-cultural, la concepción del proceso de aprendizaje como eminentemente cualitativo aporta otra forma de considerar, no sólo el propio proceso en sí y los diferentes momentos por los que transita, sino también su control y valoración, al concebir un conjunto de nuevos indicadores (adecuación, generalización, reflexión, dominio, solidez) que aportan criterios de calidad para la valoración del aprendizaje del estudiante. De esta forma, se transfiere la atención del profesor del resultado hacia el proceso, de lo cuantitativo que entraña la medición de los resultados en calificaciones finales, hacia lo cualitativo de las etapas por las que transcurre el proceso y por las transformaciones que se producen en sus indicadores fundamentales (CEPES-UH, 1994:14).

El error pierde su connotación punitiva para concebirse como parte del proceso de aprender; el control se instrumenta sobre todo con el fin de favorecer el desarrollo del

autocontrol y la autorregulación al suministrarle al estudiante los indicadores y criterios de verificación. Partiendo de esta premisa de la tendencia histórico-cultural, la revisión sistemática de los trabajos escritos de los alumnos de maestría, así como el análisis en grupo de los errores, se tornan actividades fundamentales para un aprendizaje eficaz. Lo anterior sucede bajo una condición: establecimiento de nueva relación entre el alumno y el profesor, en la cual éste deja de ser un simple transmisor de información para convertirse en guía, orientador y apoyo de este proceso en el estudiante, aporta una concepción de mayor autonomía e independencia del estudiante, al propiciar que sus ideas e intereses puedan ser tomados en cuenta en la realización del proceso educativo.

En resumen, la concepción histórico-cultural del proceso de enseñanza en el posgrado, se fundamenta en un principio general básico: el principio de la enseñanza que desarrolla. Es decir, se parte del supuesto de que una enseñanza que se organiza sobre tales fundamentos debe propiciar el desarrollo de formaciones psicológicas vinculadas con el aprendizaje. Con otras palabras, la enseñanza es la transmisión de la cultura, que se define como todo aquello que puede aprender el estudiante de punto de vista cognitivo, educativo, práctico, profesional y de su desarrollo personal.

Notas

¹ Docente-investigador de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

Bibliografía

ANUIES (2010). Estadísticas de la Educación Superior.
URL:http://www.anui.es/servicios/e_educacion/index2.php, revisado el 9 de Julio de 2010

- CEPES-UH (1994). *Innovaciones didácticas en la educación superior*. Grupo de Pedagogía y Psicología. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1996). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. En: Cuadernos del CESU–UNAM, 20. México, CESU-UNAM.
- MILERYAN E.A. (1986). “Características psicológicas de la transferencia de capacidades técnicas en los estudiantes de escuelas superiores”. En: Luria, Leontiev, Vigotsky. *Psicología y pedagogía*, Madrid: Akal.
- MORENO BAYARDO, M. G. (2003) “Procesos de formación en educación superior. Los retos para el posgrado”, en *La Universidad hoy*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 157-172
- MORENO BAYARDO, María Guadalupe, Sánchez Puentes, Ricardo, Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Pérez Rivera Graciela y Klingler Kaufman Cynthia (2003). Formación para la investigación. En: Ducoing Watty, Patricia (coordinadora). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones, La investigación educativa en México 1992–2002, Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. México: Grupo Ideograma Editores.
- VYGOTSKY L. (1996). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones Quinto Sol.
- WERTSCH J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH J.V. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En: Moll L.C. (compilador) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- ZHIZHKO, E. (2010). Enfoque histórico-cultural como base de la enseñanza por competencias. México: Taberna librería.