



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EMPLEADOS EN
ASIGNATURAS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA 4 Y 6 DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, PLAN DE ESTUDIOS 2010 EN LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

GUADALUPE MONTSERRAT VÁZQUEZ CARMONA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. VÍCTOR FRANCISCO CABELLO BONILLA

CIUDAD UNIVERSITARIA. SEPTIEMBRE 2015





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este trabajo está dedicado a mi familia, especialmente a mis padres, por saber acompañarme y guiarme a lo largo de la vida. Para ellos, todo mi amor y gratitud.

Agradecimientos:

A Dios, por permitirme llegar hasta donde he llegado, por darme fortaleza para enfrentar los retos de la vida y guiar cada uno de mis pasos.

A mis padres, por ser el mejor ejemplo a seguir, porque con su amor, paciencia y enseñanzas he podido ser la persona que soy hoy en día. Gracias a ellos por apoyarme en cada decisión, por confrontarme conmigo misma y alentarme a cumplir cada reto que me propongo. Gracias a ellos, por dar sentido a mi existir.

A mi hermano y mi abuelita, porque sin ser su intención, me han enseñado cosas importantes y me motivan a esforzarme día a día para ser un buen ejemplo para ellos.

A mi compañero de vida, por el amor que me brinda cada día, por ayudarme a descubrir lo mejor de mí, por estar conmigo cada vez que lo necesito, por acompañarme en cada enseñanza y cada aprendizaje.

A mis amigos y amigas, que con su apoyo, hicieron más agradable el proceso para conformar este trabajo y por compartir conmigo durante largo tiempo, sus risas, enojos, frustraciones, angustias y alegrías.

Al Dr. Víctor Francisco Cabello Bonilla, por su apoyo y guía en cada paso del proceso para conformar este trabajo, porque en el camino no solo aprendí metodología, sino también enseñanzas de vida. Gracias a él por ser un buen ejemplo de lo que necesitan ser los docentes en la actualidad.

Al seminario de titulación, a todos y cada uno de los miembros que lo conforman, por el apoyo brindado, por los conocimientos compartidos, por los ánimos constantes, por el compañerismo y las críticas constructivas, porque ellos también colaboraron con la realización y perfeccionamiento de este trabajo.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. La Investigación pedagógica	6
1.1 Definición de investigación pedagógica	7
1.1.1 Características de la investigación pedagógica	9
1.1.2 El proceso de investigación	11
1.2 Plan de estudios Pedagogía 2010	19
1.2.1 Área de investigación pedagógica	24
1.2.2 Asignatura de Investigación pedagógica 4 y 6	29
Capítulo II. Evaluación del aprendizaje	37
2.1 Definición del concepto Evaluación del aprendizaje	37
2.2 Características de la evaluación del aprendizaje	47
2.3 Tipos de evaluación del aprendizaje	51
2.3.1 Según su funcionalidad y temporalización	52
2.3.2 Según su normotipo	54
2.3.3 Según sus agentes	55
2.4 Mecanismos de evaluación del aprendizaje	58
2.4.1 Enfoque cuantitativo	58
2.4.2 Enfoque cualitativo	60
2.5 Técnicas e instrumentos de evaluación	63
2.5.1 Técnicas de evaluación informales	64
2.5.2 Técnicas de evaluación semiformales	66
2.5.3 Técnicas de evaluación formales	67

Capítulo III. Análisis de resultados	72
3.1 Metodología implementada	72
3.1.1 Población	74
3.1.2 Cuestionario aplicado	75
3.2. Análisis e interpretación de resultados de Investigación Pedagógica 4	77
3.3 Análisis e interpretación de resultados de Investigación Pedagógica 6	122
Conclusiones	169
Referencias bibliográficas	175
Anexos	178

ÍNDICE DE CUADROS

Nombre del cuadro	Pág.
Cuadro 1. Asignaturas obligatorias de Investigación Pedagógica	26
Cuadro 2. Asignaturas optativas de Investigación Pedagógica	27
Cuadro 3. Técnicas específicas para la evaluación de contenidos conceptuales	61
Cuadro 4. Técnicas específicas para la evaluación de contenidos procedimentales	62
Cuadro 5. Estudios profesionales de docentes de Investigación Pedagógica 4	78
Cuadro 6. Referentes para planeación de clases de Investigación Pedagógica 4	87
Cuadro 7. Referentes para el diseño de estrategias de enseñanza de Investigación Pedagógica 4	89
Cuadro 8. Contenidos contemplados para el diseño de estrategias de enseñanza de Investigación Pedagógica 4	91
Cuadro 9. Estrategias de enseñanza que proporcionan resultados favorables de Investigación Pedagógica 4	96
Cuadro 10. Estrategias de enseñanza pertinentes para aprendizaje de investigación de Investigación Pedagógica 4	97
Cuadro 11. Elementos importantes para un proyecto de investigación pedagógica de profesores de Investigación Pedagógica 4	99
Cuadro 12. Recursos importantes para la clase de Investigación Pedagógica 4	103
Cuadro 13. Criterios de evaluación utilizados en Investigación Pedagógica 4	113
Cuadro 14. Instrumentos de evaluación utilizados en Investigación Pedagógica 4	114
Cuadro 15. Estudios profesionales docentes Investigación Pedagógica 6	123
Cuadro 16. Tiempo empleado en la planeación de clase de profesores de Investigación Pedagógica 6	133
Cuadro 17. Referentes para planeación de clases de profesores de Investigación Pedagógica 6	134
Cuadro 18. Contenidos contemplados en el diseño de estrategias de profesores de Investigación Pedagógica 6	137
Cuadro 19. Referentes para el diseño de estrategias de enseñanza de profesores de Investigación Pedagógica 6	141
Cuadro 20. Elementos importantes para elaborar un proyecto de investigación según profesores de Investigación Pedagógica 6	142
Cuadro 21. Estrategias de enseñanza pertinentes para la investigación pedagógica según profesores de Investigación Pedagógica 6	143
Cuadro 22. Estrategias de enseñanza que proporcionan resultados favorables según profesores de Investigación Pedagógica 6	144
Cuadro 23. Motivos de importancia de la interacción personal según profesores de Investigación Pedagógica 6	152
Cuadro 24. Motivos de importancia del acompañamiento según profesores de Investigación Pedagógica 6	156
Cuadro 25. Referentes para definir criterios de evaluación según profesores de Investigación Pedagógica 6	159
Cuadro 26. Criterios de evaluación utilizados por profesores de Investigación Pedagógica 6	161
Cuadro 27. Referentes en el diseño de instrumentos de evaluación utilizados por profesores de Investigación Pedagógica 6	162
Cuadro 28. Instrumentos de evaluación utilizados por profesores de Investigación Pedagógica 6	163

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Nombre del cuadro	Pág.
Gráfica 1. Edad de docentes de Investigación Pedagógica 4	77
Gráfica 2. Experiencia docente en licenciatura de profesores Investigación Pedagógica 4	79
Gráfica 3. Experiencia docente en posgrado de profesores Investigación Pedagógica 4	80
Gráfica 4. Experiencia realizando Investigación Pedagógica de profesores Investigación Pedagógica 4	81
Gráfica 5. Tiempo dedicado semanalmente a planeación de clase de profesores Investigación Pedagógica 4	85
Gráfica 6. Elaboración del programa de profesores de Investigación Pedagógica 4	92
Gráfica 7. Concepción de alumnos en el diseño de estrategias de profesores Investigación Pedagógica 4	94
Gráfica 8. Tiempo y actividades dedicados a contenidos teóricos de Investigación Pedagógica 4	102
Gráfica 8.1. Tiempo y actividades dedicados a contenidos prácticos de Investigación Pedagógica 4	102
Gráfica 9. Desarrollo del acompañamiento en clase de Investigación Pedagógica 4	109
Gráfica 10. Desarrollo del acompañamiento extraclase de Investigación Pedagógica 4	109
Gráfica 11. 3° Referente para definir criterios de evaluación de Investigación Pedagógica 4	111
Gráfica 12. Evidencias de aprendizaje solicitadas en Investigación Pedagógica 4	116
Gráfica 13. Frecuencia de solicitud de evidencias de aprendizaje en Investigación Pedagógica 4	116
Gráfica 14. Tiempo dedicado a la revisión de evidencias de aprendizaje solicitadas en Investigación Pedagógica 4	117
Gráfica 15. Formas de evaluar evidencias de aprendizaje solicitadas en Investigación Pedagógica 4	118
Gráfica 16. Edades de los docentes de Investigación Pedagógica 6	122
Gráfica 17. Experiencia docente en licenciatura de profesores de Investigación Pedagógica 6	124
Gráfica 18. Experiencia docente en posgrado de profesores de Investigación Pedagógica 6	125
Gráfica 19. Experiencia como investigadores de profesores de Investigación Pedagógica 6	127
Gráfica 20. Años realizando investigación de profesores de Investigación Pedagógica 6	128
Gráfica 21. Horas contratadas como investigadores de profesores de Investigación Pedagógica 6	129
Gráfica 22. Horas contratadas como docente de investigación pedagógica en FFyL de Investigación Pedagógica 6	130
Gráfica 23. Grupos de investigación pedagógica atendidos por profesores de Investigación Pedagógica 6	131
Gráfica 24. Número de alumnos por grupo atendidos por profesores de Investigación Pedagógica 6	132
Gráfica 25. Asignaturas de Investigación Pedagógica que impartió en el semestre 2014-1 de profesores de Investigación Pedagógica 6	139
Gráfica 26. Porcentaje de tiempo y actividades dedicados a contenidos teóricos de profesores de Investigación Pedagógica 6	146
Gráfica 27. Porcentaje de tiempo y actividades dedicados a contenidos prácticos de profesores de Investigación Pedagógica 6	147
Gráfica 28. Distribución de materiales de profesores de Investigación Pedagógica 6	149
Gráfica 29. Interacción docente-alumno según profesores de Investigación Pedagógica 6	153
Gráfica 30. Acercamiento de alumno a docente según profesores de Investigación Pedagógica 6	154
Gráfica 31. Acercamiento de docente a alumno según profesores de Investigación Pedagógica 6	154
Gráfica 32. Acompañamiento en clase según profesores de Investigación Pedagógica 6	157
Gráfica 33. Horas contratadas como profesores de Investigación Pedagógica 6 en la Facultad de Filosofía y Letras	158
Gráfica 34. Evidencias de aprendizaje solicitadas por profesores de Investigación Pedagógica 6	164
Gráfica 35. Frecuencia de solicitud de evidencias de aprendizaje solicitadas por profesores de Investigación Pedagógica 6	165
Gráfica 36. Tiempo dedicado a la revisión de evidencias de aprendizaje solicitadas por profesores de Investigación Pedagógica 6	166

Introducción

La investigación en la educación superior y específicamente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es primordial para que se atiendan las necesidades sociales. En ese sentido, valdría decir que además de formar profesionales en las diversas áreas del conocimiento (ciencias biológicas, químicas y de la salud, ciencias físico-matemáticas, ciencias sociales y humanidades y las artes) se deben formar también investigadores dentro de estas áreas. Ello con la finalidad de que puedan ejercer su profesión y de que contribuyan con el aporte de construcción de conocimiento de la universidad.

No obstante, el tiempo y espacio donde se puede enseñar, aprender y hacer investigación es la mayoría de las veces el posgrado, sea éste, maestría o doctorado, esto sucede así gracias a la forma en cómo se llevan a cabo las actividades de este nivel. Sin embargo, habría que recordar que la matrícula de los posgrados es baja y que no todo el que concluye una licenciatura, ingresa a un posgrado. De ahí la importancia de que la licenciatura inicie a los estudiantes en la investigación, mientras fomenta el gusto, interés y hábito por llevar a cabo esta actividad.

Ahora bien, para lograr este objetivo es necesario que los docentes de licenciatura impartan las clases de investigación de forma tal, que el estudiante se interese por esta área, lejos de verla como algo tedioso. Podemos encontrar entonces que dentro de la práctica docente de los profesores se encuentra la evaluación, la cual deja ver elementos importantes respecto a lo que el docente considera indispensable para la enseñanza de la investigación y también deja a la vista las circunstancias en que los docentes llevan a cabo su labor.

Es por ello que surge el interés de investigar qué sucede respecto a la evaluación en las asignaturas de investigación de la licenciatura en Pedagogía (Plan 2010) de la Facultad de Filosofía y Letras. Ello debido a que la importancia de dichas asignaturas en el plan de estudios radica en que éstas proporcionan a los estudiantes las herramientas básicas necesarias para hacer una investigación, en

su caso, la más cercana sería el proyecto de titulación que cada uno debe presentar para poder obtener el título de Licenciado en Pedagogía,¹ aunque estas herramientas también podrían ser funcionales para apoyar a los estudiantes en su futuro laboral.

Con base en esto, se decidió abordar esta licenciatura, porque recientemente se modificó el plan de estudios, ya que anteriormente se venía trabajando con el plan de 1966, y en agosto del 2009 entró en vigor el nuevo plan de estudios 2010.

Cabe señalar que surgió el interés en trabajar con el nuevo plan de la licenciatura, ya que éste en todos sus semestres cuenta con asignaturas de investigación

¹ Según el documento Opciones de titulación en la UNAM. Facultades y escuelas. Existen en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM nueve opciones de titulación para cada una de las carreras impartidas en este recinto, entre ellas, la Licenciatura en Pedagogía. Las nueve opciones deben mostrar que los estudiantes cuentan con una formación adecuada en la disciplina y que son capaces de organizar sistemáticamente los conocimientos y expresarlos con orden y coherencia, además deben estar escritas con claridad, incorporar información actualizada, contar con índice, bibliografía, aparato crítico y sin errores ortográficos o sintácticos, dichas opciones se enlistan a continuación: 1) Mediante tesis. Consiste en un trabajo propio donde debe desarrollarse un tema con reflexiones personales, mostrando rigor en la argumentación. 2) Mediante tesina. Ésta opción debe incorporar información actualizada, mostrar rigor en la argumentación. 3) Por informe académico. Este trabajo recoge la experiencia de una actividad profesional o de investigación. Dicho informe debe contar con las siguientes características: describir la tarea sobre la que trata el informe, valorar críticamente la actividad desempeñada, contener marco teórico. Cabe aclarar que hay seis distintos tipos de informe: a) Informe académico por actividad profesional. Se elabora a partir de una experiencia profesional al menos de un año que se centre en actividades concretas. b) Informe académico por artículo académico. Para su elaboración es necesario que el estudiante haya estado incorporado a algún proyecto de investigación registrado en la Facultad de Filosofía y Letras, durante al menos un año, el trabajo debe derivar en un ensayo o artículo que haya sido publicado o aceptado para su publicación en una revista o libro. c) Informe académico de investigación. Para su elaboración, el alumno debe estar incorporado en algún proyecto de investigación por al menos un año, y elaborar un informe académico donde plasme su trabajo realizado durante su participación en el proyecto de investigación. d) Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia. Consiste en la elaboración de un material de apoyo para la docencia y la elaboración de un informe que exprese el conocimiento sobre el contenido y la capacidad de uso del material por parte del estudiante, vale la pena decir que la elaboración del material debe estar inserto en un programa institucional. e) Informe académico por servicio social. Se trata de la elaboración de un informe sobre las actividades realizadas durante el servicio social del alumno, cabe señalar que el tiempo entre la conclusión de servicio y el registro del informe no deberá exceder de un año. f) Informe académico por trabajo de campo. Para su elaboración es necesario que el plan de estudios incluya prácticas de campo aprobadas, las cuales derivarán en un informe sobre las mismas, el tiempo entre las prácticas y el registro del informe no deberá exceder de un año. Según el tipo de informe que se quiera elaborar y registrar el estudiante deberá presentar su curriculum, la carta de la institución donde se realizó el servicio social, la constancia de participación en un proyecto de investigación, o bien, el programa de las prácticas de campo.

UNAM. Secretaría General. DGAE. Cuadernos básicos de Administración Escolar. (2011). Opciones de titulación en la UNAM. Facultades y escuelas. Facultad de Filosofía y Letras. Págs. 76-79.

pedagógica, ya sean obligatorias u optativas, lo cual resulta conveniente para el estudio que se realizó.

En ese sentido, el objetivo de la presente investigación es el siguiente:

Describir el quehacer docente en relación con las asignaturas Investigación Pedagógica 4 y 6 del plan de estudios de pedagogía 2010 en el ciclo escolar 2014-2, identificando los instrumentos de evaluación del aprendizaje empleados por los profesores y su relación con los contenidos de los programas en la elaboración de proyectos de investigación viables.

Justamente la elaboración de proyectos viables es uno de los fines de la enseñanza de la investigación en la licenciatura, de ahí la importancia de contemplarla como uno de los elementos de este trabajo.

El objetivo de este trabajo, se acompaña de un supuesto, el cual plantea que:

Si la formación profesional, la experiencia docente en nivel licenciatura y posgrado, el quehacer docente de los profesores y su experiencia en investigación pedagógica de las asignaturas de Investigación Pedagógica 4 y 6 se apegan a los contenidos teórico-metodológicos de los programas del área de formación de Investigación Pedagógica, entonces existen más posibilidades de que los procedimientos de evaluación que implementen se acerquen a dichos contenidos, lo que permitirá a los alumnos tener mayores posibilidades de elaborar proyectos de investigación viables.

Como se observa, lo que se busca es obtener información inicial acerca de la relación entre las formas de evaluar y los contenidos de los programas de las asignaturas de investigación pedagógica, ya que los instrumentos que empleen los docentes además de proporcionar información respecto a cómo enseñan los docentes también proporcionará datos respecto a lo que enseñan. Puesto que el abordaje de los contenidos sumados a las formas de enseñanza y evaluación nos dirán si hay convergencia o diferencia con el objetivo de la asignatura, y con el perfil de egreso del pedagogo, dicho perfil es importante porque su cumplimiento

implica que los estudiantes concluirán sus estudios sabiendo hacer investigación pedagógica viable. También cabe mencionar que el correcto cumplimiento del perfil de egreso favorece que la universidad cumpla con su función formadora y de construcción de conocimiento, recordando que la Universidad Nacional Autónoma de México “Tiene como propósito primordial estar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura.”²

Además de ello, los resultados del presente trabajo sobre instrumentos de evaluación del aprendizaje, proporcionan información respecto a las características que deberían tener los docentes que imparten estas asignaturas para formar pedagogos con vastos conocimientos en investigación que apoyen a la universidad en dicha función.

Se observan también algunas conclusiones respecto a los docentes, destacando su formación profesional, su experiencia docente y en investigación, así como algunos elementos de los programas de las asignaturas abordadas y de las formas de evaluar más convenientes en la investigación, a partir de los objetivos y el perfil de egreso del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2010 de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Para poder trabajar con el supuesto, el reporte de esta investigación se organizó en tres capítulos:

El primer capítulo es teórico, en éste se plantea la definición de investigación pedagógica, sus características y la forma en que se lleva a cabo este proceso. De igual forma, se describe el plan de estudios de Pedagogía 2010 y en específico se describen algunas características del área de formación de Investigación pedagógica en este plan de estudios y de las asignaturas de investigación pedagógica 4 y 6.

² Universidad Nacional Autónoma de México. Sitio electrónico oficial. Acerca de la UNAM. (Consultado en línea 6 Julio 2015) <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>

En el segundo capítulo, teórico también, se define el concepto de evaluación del aprendizaje, se mencionan sus características y se describen los distintos tipos de evaluación que existen, así mismo, se habla de los dos enfoques de mecanismos de evaluación que existen y de las técnicas que se pueden emplear para llevar a cabo evaluaciones informales, semiformales y formales, dentro y fuera del aula.

Finalmente el capítulo tres, es un capítulo empírico y para la construcción de éste se emplearon algunos instrumentos de investigación, tales como cuestionarios que fueron aplicados a docentes, el análisis e interpretación de los resultados de dichos instrumentos, se presentan en este último capítulo, algunos elementos que bien podrían ser un referente del perfil de los docentes que podrían impartir las asignaturas de investigación pedagógica. Para la realización de esta investigación se tomaron en cuenta sólo dos asignaturas, las de investigación pedagógica 4 y 6, ya que ambas marcan el fin de las asignaturas obligatorias (del área de formación de Investigación Pedagógica), investigación pedagógica 4 con un enfoque cuantitativo e investigación pedagógica 6 con un enfoque cualitativo, ya que después de éstas, las otras dos asignaturas de investigación que pueden cursarse son optativas, lo cual significa que puede haber estudiantes que no deseen cursar más asignaturas de investigación.

Cabe hacer la aclaración de que debido a que se trabajó con una población muy enfocada y delimitada, los resultados no pueden generalizarse y tampoco hacerse extensos a otras asignaturas ni a otros profesores. Sin embargo la descripción de los hallazgos servirá como referente de lo que sucede con una pequeña población, lo cual sin duda dará pie a futuras investigaciones que posiblemente puedan ser más generalizables, o bien, servirá de punto de partida en el estudio de temas de evaluación del aprendizaje de la investigación dentro y fuera del aula. Recordemos que la población con la cual se trabajó son algunos profesores que de manera amable colaboraron con esta investigación y que imparten estas asignaturas, no obstante, no son la totalidad de docentes que imparten investigación pedagógica 4 y 6 y mucho menos son el total de docentes que imparten asignaturas de investigación pedagógica en la Facultad de Filosofía y Letras.

Capítulo 1: La investigación pedagógica

La investigación pedagógica y la investigación educativa no son iguales, hay entre ambas algunos contrastes y se abordarán brevemente, debido a la diferencia conceptual que éstas implican.

Según Calvo; Camargo Abello y Pineda Báez³ la investigación educativa es aquella que se dedica a la búsqueda de aspectos generales de la educación en diversos ámbitos, entre los cuales destacan el social, económico, cultural, político, de salud y el escolar. Razón por la cual este tipo de investigación abarca una gama más amplia de ámbitos de actuación, uno de estos es el escolar, es decir, el que se refiere a los procesos educativos que suceden dentro de las diferentes instituciones educativas. Hay otro ámbito más específico, referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje ya sea dentro o fuera de la escuela, es decir, en ámbitos formales, no formales o informales, tales como empresas, instituciones, ONG's, museos, en casa, en la calle, entre muchos otros, donde la investigación se convierte en pedagógica, pero sin dejar de ser educativa.

En ese sentido, la investigación pedagógica es aquella que se enfoca en estudiar aquellos procesos educativos que se desarrollan dentro y fuera del aula, centrados principalmente en la enseñanza y el aprendizaje.⁴

³ Calvo, G., Camargo Abello, M. y Pineda Báez, C. (Julio-Diciembre 2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital Magis. En *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. (1), pp. 163-173. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. (Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687011>).

⁴ Es necesario aclarar que para hacer la distinción entre estos dos tipos de investigación (Pedagógica y Educativa) se tomaron como referentes autores españoles, ya que en América Latina no hay actualmente una discusión teórica al respecto. Cabe decir que se trata de formas de investigar que coexisten teniendo ambas como objeto de estudio la educación, y como parte de esta encontramos a los procesos de enseñanza y aprendizaje que son también el objeto de estudio de la Pedagogía ya sea en América Latina o Europa. A propósito de esta discusión encontramos que Enrique Moreno y de los Arcos hace una división de las actividades de la pedagogía. Dicha división consiste en cuatro aspectos: 1) Teórico. Consiste en exponer ideas en torno a la educación desde el punto de vista filosófico, teórico o ideológico. 2) Técnico. Se trata de desarrollar técnicas, procedimientos, ejercicios o materiales para facilitar el proceso de aprendizaje. 3) Científico. Consiste en desarrollar estudios científicos sobre los problemas de la realidad educativa. 4) Tecnológico. Se trata del intento por desarrollar tecnología educativa y por utilizar la tecnología en el ámbito de la educación. Moreno de los Arcos Enrique (1993). *Los paradigmas metodológicos de la Investigación Pedagógica*. Colegio de Pedagogos de México. Podemos observar entonces que en cualquiera de estos ámbitos la investigación pedagógica encuentra su objeto de estudio: la educación.

1.1 Definición de investigación pedagógica

Definir el concepto de investigación pedagógica puede resultar una tarea difícil si no se precisa el enfoque desde el cual se está concibiendo dicho concepto, ya que la investigación se define y realiza a partir del área de conocimiento que se trabaja. No es lo mismo hablar de investigación en las áreas de ciencias naturales y/o de la salud, que en las ciencias sociales y las humanidades, y puesto que se está hablando del área de educación y por ende de investigación pedagógica, los conceptos y características que se describirán a continuación hacen referencia básicamente a la investigación en ciencias sociales y humanidades.

Diversos autores han abordado el tema de la investigación pedagógica y cada uno tiene su propia definición al respecto, sin embargo, a pesar de tratarse de conceptos diferentes todos tienen ciertos rasgos comunes que permiten comprender el concepto de una mejor forma.

En ese sentido, Stenhouse menciona que la investigación en general es “una indagación sistemática y autocrítica”⁵ lo cual significa que no sólo se trata de averiguar sin objetivos, orden y lógica, sino que hay que hacerlo de forma ordenada.

Al respecto Pablo Latapí coincide en que es también “un proceso sistemático de generación de conocimientos”⁶ de igual forma James McMillan, afirma en otra definición, que la investigación es “un proceso sistemático de recogida y análisis lógico de información (datos) con un fin concreto”⁷

Estos tres autores se refieren a la investigación como una actividad sistemática, lo cual indica que en efecto se trata de un proceso ya que debe tener sentido, orden y coherencia, lo que significa que debe planearse y desarrollarse de forma lógica.

⁵ Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. 5° edición. Madrid: Morata. p. 28.

⁶ Latapí Sarre, P. (2000). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica. p. 197.

⁷ Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5° edición. Madrid: Pearson educación. p. 11.

En el caso específico de la investigación pedagógica no es diferente, ya que el mismo Pablo Latapí se refiere a ésta como:

Un conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos.⁸

En esta definición puede apreciarse que al hablar de acciones sistemáticas y deliberadas, existe también una finalidad u objetivo al realizar la investigación, dicho objetivo debe por supuesto procurar la mejora de los procesos de educación a través de la producción de conocimientos.

No obstante, al tratarse de una investigación que debe ser sistematizada se requiere de ciertos elementos o aspectos a cubrir, los cuales Martínez Rizo aclara en su propia definición de investigación pedagógica mencionando que se trata de...

Un conjunto de estudios de carácter básico o aplicado, desde el punto de vista de cualquier disciplina no necesariamente sofisticados, pero siempre rigurosos, que utilicen cualquier tipo de metodología o enfoque particular siempre y cuando tenga fundamentación teórica y consistencia metodológica, sobre cualquier aspecto del fenómeno educativo en el sentido escolar formal, no formal o informal.⁹

En esta definición se aprecia que la investigación pedagógica requiere de al menos dos aspectos indispensables: la fundamentación teórica y la consistencia metodológica, sin estos dos elementos la investigación simplemente no podría llevarse a cabo y, en caso de que se realizara, los resultados serían poco confiables y la investigación poco sólida.

Es por ello que en el siguiente capítulo se abordan las formas de evaluar los contenidos conceptuales, los cuales corresponderían a las fundamentaciones teóricas en las asignaturas de investigación pedagógica y de los contenidos procedimentales, que se refieren a las metodologías empleadas para trabajar en investigación pedagógica.

⁸ Latapí Sarre, P. (2000). *Op. cit.* p. 14.

⁹ Martínez Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. 2ª edición. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Ahora bien, con base en estas definiciones se puede decir que en este trabajo se entenderá a la investigación pedagógica como un proceso sistemático a través del cual se busca estudiar el fenómeno educativo, así como la producción de nuevos conocimientos, dicho proceso se respalda en fundamentos teóricos y se lleva a cabo a través de una metodología.

En ese sentido, es necesario enfatizar que de forma general el objetivo o finalidad de la investigación pedagógica en las instituciones es conocer el hecho educativo, describirlo para poder conocerlo, además de contribuir de forma directa al crecimiento de los cuerpos de conocimiento de los diversos fenómenos educativos, lo cual permite el mejoramiento de procesos educativos a través de la información obtenida.

Una vez definido en lo general el concepto de investigación pedagógica, es necesario describir algunas de sus características para poder tener más claro el concepto.

1.1.1 Características de la investigación pedagógica

La investigación pedagógica tiene diversas características que le permiten cumplir con sus finalidades y objetivos.

Algunas de éstas ya se han mencionado en las definiciones anteriores, pero enseguida se abordarán más a detalle.¹⁰

Una de las características fundamentales no sólo de la investigación pedagógica sino de toda investigación en general es que la mueve la **curiosidad**, para que alguien decida investigar sobre algún tema se requiere de una inquietud por alguna situación o problemática, dicho interés le permite al investigador llevar a cabo todo el proceso de investigación necesario para poder llegar a ciertos resultados que puedan dar respuesta a su curiosidad.

¹⁰ McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Op. Cit.* P. 11

No obstante, hay que aclarar que para que la investigación sea sólida debe cumplir con la **fundamentación teórica** necesaria, ya que esto le permite tener un respaldo teórico que avale lo que se está haciendo, también requiere de la **rigurosidad metodológica**, es decir, de llevar a cabo las investigaciones con los procedimientos adecuados y utilizarlos de forma correcta, ello será la diferencia entre hacer una investigación seria y una simple indagación sobre algún tema.

De igual forma, la investigación debe ser **objetiva**, es decir, los datos obtenidos deben lograrse en tanto el investigador no mezcle dichos datos con sus percepciones personales, ello garantiza resultados confiables, aunque es muy difícil lograr esta objetividad, recordemos que el investigador elige un objeto de estudio, pero él no es el objeto de estudio en sí, por tanto, la objetividad a la que aquí se alude consiste en alejar los prejuicios en torno a diversos temas que pueden afectar la visión del investigador al realizar su trabajo, ello significa no hacer juicios antes de obtener todos los resultados necesarios y tampoco respaldar las interpretaciones en creencias personales, prejuicios o mitos propios del investigador, más bien deben explicarse y respaldarse dichas explicaciones en los marcos teóricos y los resultados obtenidos de la recogida de datos, esto sí garantiza como se dijo anteriormente la objetividad de la investigación.

La investigación también debe ser **detallada y precisa**, es decir, debe presentarse con los detalles y pormenores de los hechos, esto significa que se deben explicar a fondo todos los datos. Es recomendable que para ello se utilice un lenguaje claro y preciso, que no sea totalmente técnico, pero que tampoco sea demasiado coloquial, y que a su vez no redunde en ideas.

El razonamiento lógico es otra de las características de la investigación, éste se refiere a aquel proceso mental que emplea reglas lógicas para poder analizar, interpretar y relacionar la información. Existen dos tipos de razonamiento lógico que se usan con frecuencia en el hacer de la investigación, se trata del razonamiento deductivo y el inductivo. El primero consiste en ir de lo general a lo específico y el segundo se refiere a ir de lo concreto a lo general, es importante mencionar que según el tipo de investigación que se realice deberá ser el tipo de

razonamiento que se utilice, ello dependerá de lo que se desee investigar, de las necesidades de la investigación y del juicio del investigador.

Cabe mencionar que en cualquier licenciatura los estudiantes deberían aprender a pensar de manera lógica, ello significa que puedan distinguir ideas y conceptos, que sepan diferenciarlos, seleccionarlos y relacionarlos para que puedan comprender, analizar e interpretar con orden, de forma lógica, lo que permite una mejor comprensión y comunicación del entorno, lo cual favorece al momento de investigar. Para poder aprender este proceso en la licenciatura, y debido a sus características, lo más recomendable es que se implemente un procedimiento empírico, donde el estudiante pueda desarrollar este razonamiento lógico, de tal manera, que la resolución de problemas y ejercicios es lo más recomendable para aprender y desarrollar este tipo de razonamiento.

Finalmente es necesario decir que en toda investigación que se realice las **conclusiones deben ser provisionales**, ya que no se puede concluir algo de forma definitiva porque el contexto, las circunstancias y las personas no son las mismas, razón por la cual los resultados y conclusiones de una investigación pueden variar, por ello, concluir algo de forma total no es lo más recomendable.

Ahora bien estas características pueden apreciarse durante todo el proceso de investigación, el cual es indispensable para poder investigar de manera formal cualquier problemática o situación.

1.1.2 El proceso de investigación

Ya que el proceso de investigación es primordial para la resolución de problemas de investigación, es importante decir que dicho proceso está conformado por etapas ordenadas de forma lógica y sistemática, las cuales se presentan a continuación.¹¹

1.- Selección de un tema o problema. Seleccionar el problema significa en gran medida definir el área de la educación en torno a la cual se investigará, ya

¹¹ Según Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Op. Cit.* pp. 11-20

que de acuerdo al problema o tema de interés se perfilará el área a la que está sujeto. Definir de forma clara y precisa hacia donde caminará la investigación es fundamental, puesto que es el arranque para comenzar a investigar y tener poca claridad al respecto puede ocasionar atrasos o retrocesos cuando se está investigando.

2.- Revisión de la bibliografía sobre el problema o tema. Esta revisión bibliográfica puede hacerse antes de comenzar la parte empírica de una investigación, o bien, puede realizarse durante la parte empírica, ambas formas de hacerlo son correctas, aunque combinarlas sería también una opción, ya que investigar sobre el problema antes del trabajo de campo permitirá tener información que nos aporte datos para poder realizar este trabajo de forma viable, no obstante, revisar la bibliografía durante el trabajo empírico nos puede proporcionar información útil que se apegue a los hallazgos que se van encontrando y así complementar la fundamentación teórica de la investigación para poder explicar mejor dichos hallazgos, o bien, si en nuestros hallazgos encontramos algún hecho que no está documentado, podemos documentarnos al respecto, aún después de haber realizado la parte empírica.

Esta revisión es importante en primer lugar porque la teoría fundamenta el estudio del problema o tema elegido, aunque no basta con estudiar las teorías acerca de un tema, en este caso es de bastante utilidad revisar las investigaciones que ya se han hecho acerca de dicho tema, esto se conoce como estado del arte o estado del conocimiento y le permite al investigador ver qué enfoques se han utilizado para abordar una misma problemática, qué se ha dicho sobre ello y qué ha faltado por hacer, lo cual enriquece el trabajo del investigador porque le permite no repetir lo que otros ya han dicho anteriormente e innovar las próximas investigaciones.

3.- Formulación de objetivos e hipótesis. Este paso puede implementarse antes de la revisión bibliográfica, hemerográfica y documental, pero todo dependerá de qué tanto conozca el investigador respecto al tema, si sus conocimientos no son bastos, lo más recomendable es documentarse antes de formular un objetivo. Esta etapa básicamente consiste en definir qué se quiere

hacer y los supuestos de los cuales partimos para investigar. Esto definirá qué tipo de investigación se realizará, con qué recursos y en qué tiempos. Es importante que llegados a esta fase se trabaje con conceptos y no únicamente con ideas superficiales, es por ello que es importante tener conocimientos de lo que se quiere trabajar, esto permitirá definir con más claridad los objetivos y los supuestos, por eso se entiende que la etapa de revisión bibliográfica se plantee previa a la formulación de objetivos.

4.- Determinar la metodología. Consiste en elegir la secuencia de pasos, tiempos, tareas, acciones y productos con que se trabajará, incluye la población, las técnicas que se emplearán y en caso de utilizar algún instrumento, es necesario diseñarlo o elegirlo. Para hacer todo esto es indispensable tomar como referencia los propósitos de la investigación, es decir, lo que se pretende hacer o investigar, para qué se pretende investigar y la población con la que se trabajará, ya que eso es la clave para poder seleccionar adecuadamente la metodología, las técnicas y los instrumentos que permitan recoger eficazmente la información necesaria y de esta manera realizar de forma coherente la investigación, desde el objetivo hasta el producto final.

Rafael Bisquerra afirma que “La metodología es la descripción y análisis de los métodos. La metodología de investigación se refiere, por tanto, al estudio de los métodos de investigación”¹²

En ese sentido, este autor también considera que “Los métodos de investigación constituyen el camino para llegar al conocimiento científico; son un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación.”¹³

¹² Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: Ediciones CEAC. p. 55.

¹³ *Ídem*.

A partir de los postulados de Bisquerra¹⁴, encontramos que hay dos tipos de metodologías que puede elegir el investigador educativo: la cuantitativa y la cualitativa.

La metodología cuantitativa tiene como objeto de estudio los aspectos externos a los sujetos; trabaja con muestras grandes y representativas de sujetos, donde se tiene total control de las variables y los referentes empíricos; hace uso de instrumentos de recolección de datos tales como test y pruebas objetivas, entre otras; además utiliza por lo general la estadística en el análisis de datos; busca validar hipótesis preestablecidas.

Por otro lado la metodología cualitativa tiene como objeto de estudio los aspectos particulares e internos de los sujetos; trabaja con muestras reducidas de sujetos, a veces de estudios de caso, que se seleccionan por métodos no probabilísticos; los datos son recabados a través de observaciones, entrevistas, o encuestas; no se utiliza la estadística para el análisis de datos, en su lugar se aborda la triangulación de los mismos, finalmente en esta metodología no hay hipótesis que validar.

5.- Recogida de datos. Consiste en implementar las técnicas seleccionadas y los instrumentos diseñados para poder recoger los datos necesarios para la interpretación y el análisis de los mismos, sin embargo, habría que decir que la adecuada recolección de datos dependerá del buen diseño de los instrumentos y el uso correcto de las técnicas, de ahí la importancia de que el investigador tenga conocimiento no sólo sobre lo que está investigando, sino también sobre cómo aplicar las técnicas y cómo diseñar o elegir instrumentos que sean pertinentes y que en verdad recojan la información que se requiere y no otra.

6.- Análisis de datos. Para analizar los datos y presentarlos pueden utilizarse varios medios, tales como un software especializado, aplicaciones tecnológicas, cuadros comparativos, tablas de información, gráficas, diagramas, entre otros. Esto permite leer la información de forma más rápida, y con más

¹⁴ *Ibidem.* pp. 63-64

claridad. Hay que señalar que para llevar a cabo esta etapa del proceso es indispensable que el investigador conozca las formas de procesar la información, ya que esto le permitirá agilizar el proceso, de lo contrario, debe dedicar tiempo al aprendizaje de cómo manejar las herramientas y recursos para procesar información, lo cual le tomará más tiempo.

7.- Interpretación de resultados y conclusiones. En esta etapa se construye el informe con la interpretación de los resultados y las conclusiones a las que se llegaron a partir de éstos. También puede presentarse alguna propuesta o alternativa de solución, en caso de que sea necesario, o bien, por iniciativa del propio investigador.

Como puede observarse, este proceso consiste en etapas de aplicación generalizadas, es decir, que pueden ser aplicables a cualquier caso, pero que no siempre se siguen o implementan en el orden establecido, todo depende de las circunstancias en que se lleve a cabo la investigación y la experiencia de los investigadores que la llevan a cabo.

De forma más general, una de las características principales de este proceso es que todo objetivo de investigación debe estar justificado, el investigador debe justificar todo lo que haga, lo que elija y lo que diseñe porque la investigación pedagógica implica la búsqueda reflexiva, sistemática, lógica y ordenada de su objeto de estudio. De ahí surge la importancia de que todo lo que se haga debe justificarse, ya que en el fondo, existe una razón por la cual se decide hacer cierto tipo de investigación y no otro.

En ese sentido, vale la pena decir que la investigación pedagógica, puede llevarse a cabo a partir de tres posturas o paradigmas distintos, según Mardones y Ursua:

- 1) Postura empírico-analítica,
- 2) Postura fenomenológica hermenéutica y lingüística
- 3) Postura dialéctica o crítico-hermenéutica.

- 1) Postura empírico-analítica. La racionalidad empírico-analítica de esta postura se apoya en tres aspectos: a) la no fundamentación última de la ciencia, esto significa que siempre debe haber una búsqueda por explicar

los hechos, aun cuando ya se hayan estudiado con anterioridad; b) la objetividad de la ciencia yace en el método científico, esto implica que debe ser crítico y apoyarse en la coherencia lógico-deductiva de los argumentos; c) Las hipótesis o teorías se acreditan como científicas en tanto resistan los intentos de falsificación que puedan surgir.

- 2) Postura fenomenológica hermenéutica y lingüística. Esta postura es la oposición al pensamiento positivista de la postura empírico-analítica. La postura fenomenológica hermenéutica y lingüística plantea la comprensión como el método más adecuado para captar el mundo significativo de los sujetos, esto implica mostrar parcialidades en la explicación causal a partir de los propios sujetos puesto que esta postura se liga al proceso de vida cotidiana a la interacción comunicativa y al lenguaje común de las personas con las que se trabaja.
- 3) Postura dialéctica o crítico hermenéutica. Esta postura intenta ser crítica de los presupuestos que la postura empírica no cuestiona, tales como: el carácter contradictorio racional-irracional de la sociedad, la necesidad de situar los hechos en un todo social para poder encontrar el sentido en los mismos y la interacción objeto-sujeto en las ciencias humanas y sociales, explicando que el objeto es gracias al sujeto y el sujeto a su vez se encuentra inmerso en una sociedad, motivo por el cual esta postura trabaja bajo el supuesto de que nadie piensa solo. Cabe mencionar que para esta postura el diálogo es la base de la ciencia.¹⁵

Estas tres posturas marcan claramente la diferencia en su objeto de estudio, la primera se enfoca en los hechos, la objetividad y la búsqueda constante, la segunda se aborda a partir de los sujetos, de lo que éstos piensan y de cómo

¹⁵ Mardones J.M. y Ursua, N. (1999). *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Ediciones Coyoacán.

perciben su alrededor, finalmente la tercera se aborda a partir del diálogo y el sujeto como parte de la sociedad.

Al interior de la discusión pedagógica de hace unos años encontramos a Enrique Moreno y de los Arcos que tiene otra clasificación de paradigmas, misma que se presenta a continuación, con el objetivo de complementar las distintas posturas.

Enrique Moreno en su artículo *Los paradigmas metodológicos de la Investigación Pedagógica* afirma que existen tres paradigmas diferentes.¹⁶

- 1) Paradigma de la Pedagogía experimental o medición psicopedagógica. Consiste en la implementación y experimentación de técnicas para diferenciar las características de los sujetos y así encontrar resultados en investigaciones con técnicas didácticas. Surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, abordando la medición de las características psicopedagógicas de las personas a través de pruebas o instrumentos de medición. La Investigación Pedagógica aprovechó el auge de las técnicas de medición para hacer estudios y experimentar con técnicas didácticas y de esta manera poder medir la inteligencia, las habilidades, el razonamiento verbal y numérico, entre muchos otros aspectos.
- 2) Paradigma de la estadística inferencial y paramétrica. Consiste en comparar técnicas y sistemas diferentes de enseñanza buscando relaciones causales entre los fenómenos estudiados, ello a través de la implementación de instrumentos metodológicos precisos que proporcionan datos útiles para hacer uso de herramientas estadísticas al interpretar los resultados. El auge de este paradigma se centró en los años sesenta.
- 3) Paradigma de la estadística no paramétrica. Se utiliza para trabajar con datos no cuantitativos, por el contrario los datos a abordar en este paradigma son los cualitativos. En este paradigma no se comparan hechos

¹⁶ Moreno y de los Arcos Enrique. (1993). *Los paradigmas metodológicos de la Investigación Pedagógica*. México: Colegio de Pedagogos de México.

entre sí, ni se parte de supuestos o hipótesis y es aplicable a cualquier población.

Como se puede apreciar los paradigmas o posturas que se conciben son distintos en nombre y en algunas de sus características, sin embargo, la clasificación a la que nos referiremos en este trabajo es la de Mardones, por ser los paradigmas a los que se alude en los programas de las asignaturas de Investigación Pedagógica del Plan de estudios de Pedagogía 2010.

A partir de la clasificación de estos tres paradigmas podemos decir que se puede trabajar con dos metodologías distintas la cualitativa y la cuantitativa, mismas que ya se han descrito en páginas anteriores, pero para hacer más clara esta diferencia se tomará como referente a Madeleine Grawitz, autora del libro *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales*,¹⁷ quien destaca algunas diferencias entre ciencias fundamentales y ciencias aplicadas, dentro de las cuales podríamos considerar a la investigación fundamental y la investigación aplicada respectivamente. En ese sentido, se menciona que la investigación fundamental es lo que podríamos llamar investigación teórica que se hace únicamente con la finalidad de conocer respecto a algún tema, circunstancia o hecho; por el contrario, la investigación aplicada es aquella que se lleva a cabo para un fin práctico, es decir, aquella que no se hace por mero interés de conocer, sino por cubrir alguna necesidad de la práctica.

En ese sentido, Grawitz menciona que en la investigación aplicada se persiguen objetivos prácticos que pueden ser más concretos y precisos pero que esta investigación se apoya de los hallazgos de la investigación fundamental y viceversa. Esto significa que ambas se aportan elementos teóricos y empíricos para llevar a cabo sus funciones.

Es importante no perder de vista el por qué y cómo se lleva a cabo investigación pedagógica y de la diferencia de forma de la metodología cuantitativa y cualitativa.

¹⁷ Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Tomo I y II. Barcelona: Editorial hispano-europea. pp. 444-453.

Cabe destacar que a pesar de la forma distinta de llevar a cabo cada tipo de metodología, ambas cuentan con todos los elementos que requiere una investigación, mismos que ya se han abordado en párrafos anteriores.

De tal manera que el proceso de investigación es complejo, pero es el único camino para investigar, de ahí la importancia de enseñarlo a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y (de ahí surge la importancia) de evaluar el aprendizaje de este proceso, ya que ésta es la única forma de verificar si los estudiantes lo comprenden y lo llevan a cabo de forma adecuada.¹⁸

Vale la pena mencionar que de este proceso de investigación lo más importante es enseñar a los estudiantes el razonamiento que se utiliza en el hacer de la investigación, nos referimos al razonamiento lógico, aquel que encuentra relaciones causa-efecto en hechos cotidianos.

Es precisamente esta forma de razonar la que hace posible que se lleve a cabo el resto del proceso de investigación. De ahí que si se centra la enseñanza en el elemento señalado anteriormente, aquello que el alumno podrá diferenciar en su aprendizaje de las distintas asignaturas de investigación es el *hacer*, es decir, la parte práctica, que tiene que ver con los procedimientos.

1.2 Plan de estudios de Pedagogía 2010

Hasta hace cinco años el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) impartía la Licenciatura en Pedagogía con el plan de estudios de 1966, lo cual no resultaba pertinente ya que, a pesar de que se le hicieron algunas adecuaciones, este plan ya no cubría las necesidades generadas por el cambio de la sociedad actual.

¹⁸ En el siguiente capítulo se abordará a detalle la evaluación del aprendizaje de las asignaturas de investigación pedagógica y ahí se desarrollarán las formas de evaluar el aprendizaje del proceso de evaluación.

Frente a este panorama y con la necesidad de formar profesionales que pudieran resolver las problemáticas actuales, se decidió en el año de 1992 que el plan de estudios de Pedagogía debía reformarse.

Recordemos que la labor de los profesionales en general y en específico de los profesionales de la educación es atender las demandas sociales y del mercado laboral, por ello, un plan de estudios no actualizado formaría profesionales poco aptos y preparados para atender dichas necesidades, es por ello que surge la necesidad de modificar todo el plan de estudios para poder formar profesionales que atiendan las necesidades actuales de la sociedad y del mercado laboral.

De esta forma y atendiendo a todas las necesidades económicas, culturales, educativas y laborales de la sociedad actual, el plan de estudios de Pedagogía 2010 tiene como principal objetivo:

...formar profesionales de la Pedagogía con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo —en términos nacionales e internacionales—, incidir en la solución efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, así como generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico, con un profundo sentido ético del desempeño profesional.¹⁹

Con base en esto se puede comentar que la selección de los contenidos, estrategias de enseñanza y los mecanismos de evaluación son fundamentales para que en efecto el plan de estudios logre su objetivo principal. No obstante, es necesario aclarar que todo lo dicho anteriormente también dependerá del docente, ya que son los profesores, quienes están a cargo de los procesos de enseñanza y de evaluar los aprendizajes logrados por los estudiantes. De ahí la importancia de conocer cómo evalúan los docentes el aprendizaje de los alumnos, puesto que es la evaluación precisamente la que permite conocer el grado de avance de los estudiantes a través de la comparación de los aprendizajes de éstos con algunos criterios o parámetros previamente establecidos.

¹⁹ Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. (2007). *Proyecto de modificación del Plan y los Programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UNAM. pp. 8-9.

Ahora bien, este proceso de evaluación llevará necesariamente al descubrimiento de aspectos importantes en los procesos de aprendizaje, que identificados a tiempo, pueden atenderse para la mejora de los procesos y los resultados de aprendizaje y por ende obtener el logro de los objetivos de aprendizaje y del mismo plan de estudios.

Si bien es cierto que existe un objetivo general que pretende cubrir el plan de estudios de Pedagogía, también es verdad que dicho objetivo se hace operativo en el perfil de egreso que el estudiante debe lograr.

Según el Plan de estudios de Pedagogía 2010 del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el perfil de egreso del estudiante de Pedagogía debe ser el siguiente:

El egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras se distinguirá como un profesional con sólidas competencias para:

- Analizar e integrar los conocimientos propios del campo y conexos para comprender, contextualizar y explicar hechos educativos.
- Desarrollar estudios sistemáticos de la educación que contribuyan a ampliar la base de conocimientos acerca de este fenómeno.
- Proponer y desarrollar estrategias y métodos de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos de diversa índole, en las distintas modalidades, niveles y contextos educativos.
- Generar metodologías educativas innovadoras para diversos escenarios pedagógicos.
- Valorar las condiciones sociales, políticas y económicas que inciden en su intervención como profesional de la Pedagogía.

Así, al término de la licenciatura, los alumnos dominarán:

Conocimientos sobre:

- El entorno social, cultural y político que le permitan desarrollar proyectos educativos de diversa índole.
- Los enfoques teórico-metodológicos que describen y explican el proceso educativo para comprenderlo más ampliamente, desde la Teoría Pedagógica.
- Las metodologías de investigación que les permitan comprender y analizar problemas pedagógicos, para proponer estrategias de construcción de conocimiento y de solución.
- Los diferentes niveles de intervención del profesional de la Pedagogía

Habilidades para:

- Fundamentar teórica, filosófica y técnicamente su actuar profesional en distintas instituciones y escenarios educativos y sociales.
- Identificar e interpretar problemáticas educativas.
- Planear, diseñar, evaluar e implantar planes y programas de estudio en cualquier nivel y modalidad educativa.

- Usar críticamente las nuevas tecnologías en el desarrollo de programas educativos.
- Integrar, coordinar y participar en equipos de trabajo multi e interdisciplinarios.

Actitudes de:

- Responsabilidad y compromiso con la educación.
- Sensibilidad hacia los problemas educativos y sociales, buscando el bienestar común.
- Respeto en el diálogo con los especialistas de otras áreas que intervienen en los procesos educativos.
- Apertura a la innovación en la aplicación de nuevas tecnologías y metodologías en los procesos educativos.
- Honestidad y actuación ética en todos los ámbitos de su actividad profesional.²⁰

Puede observarse que dicho perfil cubre diversas y amplias áreas de conocimiento pedagógico y va desde la educación formal, no formal e informal, presencial, en línea, en escenarios emergentes, escenarios empresariales, entre otros. Vale la pena decir que para lograr todo esto es necesario proporcionar a los estudiantes una amplia gama de conocimiento y desarrollo de habilidades para poder comprender los problemas actuales que se presentan en estos campos de estudio.

Para ello, el Plan de estudios de Pedagogía 2010 divide su estructura curricular en cuatro áreas: área de Teoría, Filosofía e Historia; área Interdisciplinaria; área de Integración e Intervención Pedagógica y área de Investigación Pedagógica. A continuación se describe cada área²¹, profundizando con mayor detalle en el área de investigación.

La importancia del Área de Teoría, Filosofía e Historia radica en que a través de ésta el estudiante podrá dominar las teorías, principios y enfoques que le permitirán detectar problemáticas, explicarlas, interpretarlas y llegado el momento, fundamentar sus propuestas de solución.

²⁰ *Ídem.*

²¹ *Ibidem.* pp. 11-12.

El área interdisciplinaria le permitirá al estudiante relacionar los conocimientos pedagógicos con otras áreas y campos de conocimiento de disciplinas diferentes a la Pedagogía. Esto es importante, ya que hoy en día las necesidades sociales, culturales, económicas, empresariales y educativas tanto nacionales como globales, exigen el trabajo interdisciplinario de los profesionistas.

El área de Integración e Intervención Pedagógica se relaciona con el desempeño profesional del estudiante a través de 7 temas o subáreas, las cuales se mencionan a continuación sin describir de forma exhaustiva cada una, ya que no es la finalidad de este trabajo ahondar en esta área de la pedagogía.

- Procesos de enseñanza y aprendizaje
- Planeación y evaluación educativas
- Comunicación y tecnologías en la educación
- Orientación educativa y atención a la diversidad
- Educación No formal
- Administración educativa
- Política, sociedad y educación

Cabe mencionar que cada una de dichas subáreas temáticas tiene objetivos muy particulares, no obstante, las habilidades que se necesitan para desarrollarse en cada una de estas áreas no varían, ya que el estudiante debe saber planear, diseñar, dirigir, aplicar conocimientos, analizar, comprender, describir y evaluar entre otras cosas.

Finalmente está el área de Investigación Pedagógica, la cual, por ser parte fundamental de este trabajo, se describe con más detalle a continuación.

1.2.1 Área de investigación pedagógica

El área de investigación pedagógica tiene como objetivo principal:

...sistematizar la formación en torno a los paradigmas, métodos y herramientas susceptibles de ser utilizados para la construcción del conocimiento pedagógico; tiene como objetivos que el estudiante de pedagogía: desarrolle un estilo de pensamiento inquisitivo, creativo, sistemático, objetivo y riguroso para comprender y explicar los procesos y las realidades de la educación; domine los diversos enfoques teóricos, epistemológicos, metodológicos e instrumentales para orientar la investigación pedagógica; aplique las metodologías e instrumentos cuantitativos y cualitativos para el análisis de los datos pedagógicos; diseñe, desarrolle e interprete proyectos de investigación pedagógica; conozca el estado del arte de la investigación pedagógica; valore la importancia y la necesidad de la investigación para fundamentar mejores prácticas educativas e impulse el desarrollo de la investigación pedagógica como única base constructiva y confiable para la toma de decisiones en materia educativa.²²

La finalidad de la investigación pedagógica es (desde el plan de estudios 2010 del Colegio de Pedagogía): la comprensión de los fenómenos, procesos, realidades y problemáticas, para lo cual plantea el dominio de una teoría y la aplicación de una metodología y de unos instrumentos, tal como se mencionó en páginas anteriores, ya que a pesar de ser ésta un área más en el plan de estudios de Pedagogía 2010, también es una parte importante del perfil de egreso de los estudiantes, porque ayudará al cumplimiento de los objetivos de las otras áreas del plan de estudios.

El plan de estudios, en su estructura curricular²³ tiene abundante carga de asignaturas de investigación pedagógica desde el primer semestre y hasta el último, porque estas asignaturas se llevan como obligatorias del primer al sexto semestre, teniendo opción de cursarlas como asignaturas optativas en el séptimo y octavo semestre, marcando así un eje de formación del plan de estudios. De ahí la importancia de estas materias para el cumplimiento del perfil de egreso tal como lo indica el Proyecto de modificación del Plan y los Programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía:

²² *Ibidem*. Pág.12

²³ Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (Octubre 2014). Mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía (Recuperado de <http://pedagogia.filos.unam.mx/files/2014/05/MAPA-CURRICULAR-01.pdf>)

Las [asignaturas] obligatorias han sido pensadas para asegurar el perfil general del egresado, lo cual supone cursar 35 asignaturas de carácter obligatorio, las cuales son comunes a todos los estudiantes, así como una obligatoria de elección. Se busca que el logro de los objetivos y la revisión de los contenidos de estas 36 asignaturas, que van del primero al octavo semestre, garanticen una sólida formación para el estudiante, base esencial para su desempeño profesional.²⁴

Con base en ello, se puede decir que si bien, las asignaturas obligatorias son pensadas para cumplir con el perfil de egreso de los estudiantes, entonces las asignaturas optativas lo ayudarán a dar dirección a dicho perfil según sus intereses particulares. Por lo tanto, el Plan de estudios de Pedagogía 2010 al manejar las asignaturas de investigación pedagógica como obligatorias durante los seis primeros semestres²⁵ plantea que la investigación es parte fundamental de lo que deben *saber y saber hacer* los egresados.

De ahí la importancia no sólo de enseñar adecuadamente estas asignaturas, sino de evaluarlas de la mejor forma, para que los estudiantes puedan notar sus errores y corregirlos, de esta manera sus investigaciones podrán ser viables, confiables, válidas y con buen sustento, de tal forma que sean provechosas para el ámbito educativo.

Ahora bien, siguiendo con el mismo eje en el área de investigación pedagógica se puede decir que ésta se compone por diversas asignaturas, las cuales se mencionan a continuación, para posteriormente hacer hincapié en dos de éstas, puesto que son el objeto de estudio de este trabajo.

Las asignaturas que se plantean como obligatorias en este plan de estudios son las siguientes:

²⁴ Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. (2007). *Proyecto de modificación del Plan y los Programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UNAM. p. 14 (Los corchetes son de la autora de este trabajo).

²⁵ Es importante aclarar que no hay ninguna otra asignatura que se lleve como obligatoria por tantos semestres durante la licenciatura.

Cuadro 1. Asignaturas obligatorias de Investigación Pedagógica

Asignatura	Temáticas
Investigación Pedagógica 1 (1º semestre)	<ul style="list-style-type: none"> - Naturaleza de conocimiento. - Visión retrospectiva de las ciencias sociales y las humanidades hasta la pedagogía. - Clasificación de la investigación pedagógica. - Esquema general de la investigación pedagógica. - La elaboración del aparato crítico de los reportes de investigación y documentos escritos.
Investigación Pedagógica 2 (2º semestre)	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación cuantitativa. Modalidad no causal. Postura o enfoque empírico-analítico-explicativo. - Tipos de investigación de la modalidad no causal. - Las variables. - Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos. - Estadística descriptiva. - El muestreo.
Investigación Pedagógica 3 (3º semestre)	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación cuantitativa causal. Postura o enfoque empírico-analítico-explicativo. - Las hipótesis. - Tipos de investigación causal. - La investigación experimental en pedagogía.
Investigación Pedagógica 4 (4º semestre)	<ul style="list-style-type: none"> - La investigación causal no experimental. - Análisis estadístico de los datos recopilados y aplicación en la investigación causal.
Investigación Pedagógica 5 (5º semestre)	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes epistemológicos. - Propósito de la investigación cualitativa en la postura o enfoque fenomenológico-hermenéutico-interpretativo. - Tipos de investigación cualitativa. - Construcción del objeto de estudio y su significado. - Construcción de técnicas e instrumentos clínica de acercamiento y dispositivo psicoanalítico. - Presentación del estudio cualitativo.
Investigación Pedagógica 6 (6º semestre)	<ul style="list-style-type: none"> - La investigación cualitativa en la postura o enfoque crítico orientado al cambio. - Investigación acción. - Muestreo intencional en la investigación educativa. - Programas informáticos para el análisis cualitativo. - Investigación cualitativa no interactiva. - El uso de los datos históricos en la investigación pedagógica. - La posición personal del investigador y el manejo de los datos históricos. - El proyecto de investigación histórica.

Elaboración propia, a partir de los programas del Plan de estudios de Pedagogía 2010.²⁶

²⁶ Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (Mayo 2014). Programas de Investigación Pedagógica 4 y 6 de la Licenciatura en Pedagogía. (Sección planes de estudio, lista de materias Plan 2010). (Recuperado de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/planesdeestudios/>)

Puede observarse que la primera asignatura de Investigación Pedagógica que conocen los estudiantes es introductoria a la investigación y a los tipos de investigación que se abordarán a lo largo de la carrera. El segundo, tercer y cuarto semestre se centran en la investigación a partir de la postura empírico-analítica-explicativa, la cual maneja una metodología cuantitativa. El quinto semestre aborda la investigación a partir de la postura fenomenológica-hermenéutica-interpretativa utilizando la metodología cualitativa, y finalmente el sexto semestre se enfoca en la investigación a partir de la postura dialéctica-crítico-hermenéutica que también hace uso de la metodología cualitativa. De esta manera, al término de las asignaturas obligatorias los estudiantes deberían conocer la investigación desde las tres posturas, con el uso de la metodología correspondiente en cada una de las mismas. Así mismo, los estudiantes pueden seguir cursando si así lo desean asignaturas optativas de investigación, las cuales se muestran a continuación.

Cuadro 2. Asignaturas optativas de Investigación Pedagógica

Semestre	Asignatura	Temáticas
7°	Seminario de Investigación Pedagógica 1	Enfoques epistemológicos y metodológicos
	Seminario de Investigación Pedagógica 3	Historicidad de la Pedagogía y de las prácticas pedagógicas
	Taller de Investigación Pedagógica 1	Técnicas e instrumentos cuantitativos
	Taller de Investigación Pedagógica 3	Elaboración del proyecto de investigación
	Taller de Investigación Pedagógica 5	Estadística en investigación pedagógica
8°	Seminario de Investigación Pedagógica 2	Enfoques epistemológicos y metodológicos
	Seminario de Investigación Pedagógica 4	Historicidad de la Pedagogía y de las prácticas pedagógicas
	Taller de Investigación Pedagógica 2	Técnicas e instrumentos cualitativos
	Taller de Investigación Pedagógica 4	Realización del proyecto de investigación

Elaboración propia, a partir de los programas de asignatura del Plan de estudios de Pedagogía 2010.²⁷

²⁷ *Ídem.*

Estas asignaturas optativas que los estudiantes pueden cursar por elección en los últimos dos semestres de la licenciatura, intentan profundizar más en los enfoques, las metodologías, las técnicas, los instrumentos y en la realización misma de un proyecto de investigación. No obstante, ello no significa que durante los primeros seis semestres los estudiantes no conozcan nada de investigación, por el contrario, durante ese tiempo y gracias a las asignaturas obligatorias de investigación pedagógica²⁸, los estudiantes deberían saber cómo hacer una investigación, en cuyo caso, las asignaturas de investigación pedagógica que son optativas profundizan y proporcionan más elementos para poder elaborar proyectos de investigación.

Podría decirse entonces y desde esta perspectiva que lo más recomendable sería que los estudiantes también cursaran al menos una asignatura de investigación pedagógica, durante el séptimo y octavo semestre para reforzar sus conocimientos en investigación y si así se desea para encaminar la profesión hacia esa área de la pedagogía, que si bien se maneja como un área por separado, proporciona elementos valiosos para poder ejercer la profesión en cualquier ámbito o área que se desee. De esta manera se estará cumpliendo el perfil de egreso del profesional de la Pedagogía. En ese sentido, vale la pena decir que la visión del plan de estudios converge con la realidad en el perfil de egreso que debe cumplir el estudiante al término de la licenciatura, de ahí la importancia de no perder de vista este elemento, ya que los contenidos deberán converger con el perfil de egreso, porque es lo que definirá los conocimientos y habilidades profesionales del alumno al concluir la licenciatura. Ahora bien, con base en esto es que se han tomado las asignaturas de investigación pedagógica 4 y 6 para realizar este trabajo, ya que ambas son asignaturas obligatorias terminales de investigación cuantitativa y cualitativa respectivamente, razón por la cual se profundizará más respecto a éstas.

²⁸ Recordemos que las asignaturas obligatorias garantizan el perfil de egreso de los estudiantes, lo cual significa que a los estudiantes se les proporcionan todas las herramientas necesarias para hacer investigación hasta el sexto semestre, ya que éste es el último en el que llevan como obligatoria la asignatura de investigación pedagógica.

1.2.2 Asignaturas de Investigación Pedagógica 4 y 6

Dentro del plan de estudios de Pedagogía 2010, la asignatura de Investigación Pedagógica 4 es de tipo teórico práctica, manejando la mitad de sus 64 horas como teóricas y la otra mitad como prácticas. Se imparte en el cuarto semestre y sus objetivos son:

[El estudiante] Ubicará la estadística inferencial en el marco metodológico de la investigación cuantitativa causal: experimental y no experimental. Expresará la importancia y peculiaridades del diseño causal no experimental de la investigación cuantitativa en la investigación pedagógica. Diferenciará este diseño con los diseños causales experimentales. [El estudiante] Distinguirá los fenómenos susceptibles de investigación con este diseño. Diseñará un proyecto de investigación Ex post facto empleando los mecanismos de control que requiere este diseño. Aplicará la estadística inferencial para el análisis y la interpretación de datos en referencias concretas de estudio. Aplicará los conocimientos adquiridos en los programas cibernéticos para el análisis y la interpretación de datos en referencias concretas de estudio.²⁹

Según los objetivos de este programa se trata de cerrar la parte de la investigación cuantitativa que los alumnos deben conocer, ya que en las asignaturas de investigación pedagógica dos y tres se abordan contenidos que también son de tipo cuantitativo³⁰, pero que se cierran o finalizan en este curso de investigación pedagógica 4, puesto que los siguientes cursos de investigación 5 y 6 abordan la investigación cualitativa.

Los contenidos temáticos de la asignatura de investigación pedagógica 4 se muestran en el temario del programa de asignatura que se presenta a continuación.

²⁹ Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (Mayo 2014). Programas de Investigación Pedagógica 4 y 6 de la Licenciatura en Pedagogía. (Sección planes de estudio, lista de materias Plan 2010). (Recuperado de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/planesdeestudios/>).

³⁰ Algunos de los contenidos de investigación pedagógica 2 son: la investigación cuantitativa en la modalidad no causal; tipos de investigación en la modalidad no causal; las variables, métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos; la estadística descriptiva y el muestreo.

Algunos de los contenidos de investigación pedagógica 3 son: la investigación cuantitativa causal; los tipos de investigación causal; las hipótesis; la investigación experimental en pedagogía.

Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (Mayo 2014). Programas de Investigación Pedagógica 4 y 6 de la Licenciatura en Pedagogía. (Sección planes de estudio, lista de materias Plan 2010). (Recuperado de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/planesdeestudios/>)

- **Unidad 1. La investigación causal no experimental (32 horas)**
 - 1.1. Características
 - 1.2. Diseño: Ex Post Facto
 - 1.3. Fenómenos factibles a investigar con este tipo de diseño
 - 1.4. Diferencias de este diseño con los no causales y los causales experimentales
 - 1.5. Ventajas y desventajas de este diseño
 - 1.6. Mecanismos de control:
 - 1.6.1. Sustitutos para la manipulación directa de las variables
 - 1.6.2. Sustitutos para la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos
 - 1.6.3. Procedimiento de "casualización"
 - 1.7. Construcción de los instrumentos de recolección de datos
 - 1.8. Resultados de la investigación y posibilidades de generalización. Aparato crítico del reporte
- **Unidad 2. Análisis estadístico de los datos recopilados y aplicados en la investigación causal (32 horas)**
 - 2.1. Estadística inferencial
 - 2.1.1. Pruebas de significación estadística:
 - 2.1.1.1. T de Student
 - 2.1.1.2. Análisis de varianza
 - 2.1.1.3. Análisis de covarianza
 - 2.1.1.4. Análisis multivariado
 - 2.1.1.5. Coeficiente de correlación
 - 2.2. Técnicas no paramétricas
 - 2.2.1. Prueba de Chi cuadrada
 - 2.2.2. Prueba U-Mann Whitney
 - 2.2.3. Coeficientes de Spearman y Kendall (análisis de varianza)
 - 2.2.4. Prueba de Kruskal-Wallis (análisis factorial)
 - 2.3. Empleo de programas cibernéticos para el análisis de datos
 - 2.3.1. SYSTAT
 - 2.3.2. SPSS
 - 2.3.3. MINITAB³¹

Se aprecia en el temario de esta asignatura y en el objetivo de la misma que se proporcionan un conjunto de contenidos y las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan elaborar un proyecto de investigación bajo la postura empírico-analítica-explicativa, a través del uso de metodologías cuantitativas, con lo cual se da por terminado el abordaje de contenidos de investigación cuantitativa (en asignaturas obligatorias) y se da paso al abordaje de contenidos de investigación en las asignaturas de investigación pedagógica 5 y 6.

³¹ *Ídem.*

Ahora bien, la asignatura de investigación pedagógica 6 se encuentra como obligatoria dentro del plan de estudios de Pedagogía 2010, se imparte en el sexto semestre de la licenciatura y es la última asignatura de investigación pedagógica que los alumnos deben cursar como obligatoria. Se trata de una asignatura de tipo teórico-práctica, dedicando la mitad de su carga horaria (64 horas) a la teoría (32 horas) y la otra mitad a la práctica (32 horas). Los objetivos de esta asignatura son:

El alumno explicará las corrientes teóricas que sustentan la investigación cualitativa orientada al cambio social. Ubicará la importancia de la investigación cualitativa en el ámbito pedagógico. Valorará la importancia de la investigación histórica en el terreno pedagógico. Comprenderá el uso de los datos históricos en la investigación pedagógica y así mismo Conocerá el procedimiento sistemático empleado en los estudios pedagógicos de carácter histórico.³²

Con base en estos objetivos, se aprecia que se trata principalmente de investigación con el enfoque o postura dialéctica-crítico-hermenéutica, es por ello que con esta asignatura se concluye el abordaje de contenidos sobre investigación cualitativa, porque en la asignatura previa, es decir, en investigación pedagógica 5 se abordan contenidos que también tienen que ver con investigación cualitativa³³ bajo el enfoque o postura fenomenológica-hermenéutica y lingüística, ya que en los semestres siete y ocho las asignaturas de investigación son optativas y por tanto los contenidos son diversos (entre investigación cuantitativa y cualitativa) para que los estudiantes puedan elegir el que más convenga a sus intereses profesionales.

Los contenidos temáticos de la asignatura de investigación pedagógica 6 se encuentran en el temario de la misma:

³² *Ídem.*

³³ Algunos de los contenidos de la asignatura de investigación pedagógica 5 son: antecedentes epistemológicos de la investigación cualitativa, tipos de investigación cualitativa, construcción del objeto de estudio y sus significados, técnicas e instrumentos y la presentación del escrito cualitativo.

- **Unidad 1. La investigación cualitativa en la postura o enfoque crítico orientada al cambio social** (10 horas)
 - 1.1 Antecedentes epistemológicos que sustentan este tipo de investigación
 - 1.2 Importancia y propósitos de este tipo de investigación
 - 1.3 Intencionalidad y características
 - 1.4 Tipos de fenómenos
- **Unidad 2. Investigación acción** (8 horas)
 - 2.1. Investigación colaborativa
 - 2.2. Investigación participativa
- **Unidad 3. Muestreo intencional en la investigación educativa** (8 horas)
 - 3.1. Tipos de muestreo: comprensible, de variación máxima, cascada y en función del tipo de caso
 - 3.2. El tamaño de la muestra
- **Unidad 4. Programas informáticos para el análisis cualitativo** (4 horas)
 - 4.1. Atlas.ti®
 - 4.2. Etnograph®
 - 4.3. QSR, QSR Nvivo® (antes NUD IST)
- **Unidad 5. Investigación cualitativa no interactiva** (8 horas)
 - 5.1 La investigación histórica
 - 5.2 Características e importancia
 - 5.3 Investigación histórica en el ámbito pedagógico
 - 5.4 Diferencias de la investigación histórica con la investigación cualitativa no causal y la Ex post facto
- **Unidad 6. El uso de los datos históricos en la investigación pedagógica** (10 horas)
 - 6.1. Las fuentes de los datos
 - 6.2. Crítica de los datos históricos
 - 6.3. Fuentes primarias, secundarias y generales
 - 6.3.1. Libros, artículos de revistas, artículos de periódicos, documentos institucionales internos
 - 6.3.2. Documentos y estadísticas oficiales
 - 6.3.3. Documentos y estadísticas no oficiales
 - 6.3.4. Las fuentes orales (entrevista a familiares y conocidos)
 - 6.3.5. Los archivos históricos
 - 6.3.6. Los fondos históricos y sus expedientes
- **Unidad 7. La posición personal del investigador y el manejo de datos históricos** (8 horas)
 - 7.1. Los propósitos personales y los de la investigación
- **Unidad 8. El proyecto de investigación histórica** (8 horas)
 - 8.1. El tema: planteamiento, delimitación (en el tiempo, en el espacio y como universo de análisis y justificación)
 - 8.2. Objetivos
 - 8.3. Especificación del marco teórico
 - 8.4. Tipología de las fuentes que serán utilizadas y elecciones técnico-metodológicas
 - 8.5. Cronograma
 - 8.6. Índice preliminar
 - 8.7. Listado de fuentes³⁴

³⁴ *Ídem.*

Puede apreciarse que en esta asignatura se abordan contenidos a partir de la postura dialéctica-crítico-hermenéutica, con el uso de metodologías cualitativas, que en este caso se enfocan en la investigación histórica, dejando de lado otros tipos de investigación, tal es el caso de la investigación etnográfica, ya que en investigación 5, se dan de forma general los antecedentes de la investigación cualitativa, se mencionan de forma general los tipos de investigación cualitativa, se habla de cómo construir el objeto de estudio y las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Posteriormente, en el programa de investigación pedagógica 6, se da espacio al abordaje de contenidos que tienen que ver con la investigación acción, el muestreo, los programas para el análisis de datos, la investigación cualitativa no interactiva y dentro de ésta la investigación histórica a la cual se dedica la mitad del programa.

De esta forma se cierran las asignaturas de investigación pedagógica obligatorias, con una asignatura de investigación cualitativa que tiene un programa excesivamente cargado de contenidos, que bien podría abordarse en dos semestres en lugar de en un solo.

Esta carga excesiva de contenidos centrada en el enfoque o postura dialéctica-crítico-hermenéutica y en la postura fenomenológica hermenéutica y lingüística podría indicar dos cosas: 1) Puede marcar una tradición en investigación que se arraiga en un solo elemento, es decir, en una sola área de la investigación que expresa la tradición que los pedagogos han seguido y transmitido desde hace algún tiempo. 2) También podría expresar una incongruencia en el ámbito curricular del Plan de estudios, ya que dedica un semestre más al abordaje de contenidos de la investigación cuantitativa bajo la postura empírico-analítica³⁵ y carga en exceso de contenidos uno de los dos semestres dedicados a la

³⁵ Recordemos que se dedican tres semestres al abordaje de contenidos de investigación cuantitativa. Siendo las asignaturas de Investigación Pedagógica 2, 3 y 4 las que abordan este tipo de investigación, en el segundo, tercer y cuarto semestre respectivamente.

investigación cualitativa bajo la postura dialéctica-crítico-hermenéutica.³⁶ Esto significa que en términos de tiempos no hay una coherencia para el abordaje de los contenidos excesivos de la asignatura de Investigación Pedagógica 6, lo cual podría reflejar una distribución poco homogénea de contenidos y tiempos en el diseño curricular.

De la misma forma que en esta asignatura de investigación pedagógica 6, en cada una de las asignaturas de investigación pedagógica se manejan contenidos teóricos y prácticos, para que al finalizar el semestre los estudiantes puedan elaborar una investigación según el tipo de enfoque que se haya abordado durante el semestre, no obstante habría que preguntarse ¿Es suficiente un semestre para que los alumnos aprendan contenidos teóricos, metodologías, técnicas, diseño de instrumentos, análisis e interpretación de datos y redacción de informe de investigación, que les permitan elaborar proyectos o investigaciones en torno a algún tipo de investigación?

Desde nuestra perspectiva el tiempo es poco para abordar todos estos elementos del proceso de investigación, en cada enfoque de investigación, durante un semestre, ya que los contenidos difieren y en ocasiones resulta necesario comenzar un semestre a partir de cero en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de estos contenidos.

A partir de mi experiencia como estudiante del Plan de estudios de Pedagogía 2010, este hecho proporciona una visión fragmentada de la investigación pedagógica, ya que cada cambio de semestre o año escolar se proporciona una visión diferente del proceso de investigación, de tal manera que podría parecer que hay diversos procesos de investigación, cuando en realidad existe un solo proceso, visto desde diferentes perspectivas, paradigmas o enfoques y con diferentes metodologías. Dicha situación podría causar confusión en los

³⁶ En el Plan de estudios se dedican dos semestres al abordaje de contenidos de investigación cualitativa. Siendo las asignaturas de Investigación Pedagógica 5 y 6, de los semestres quinto y sexto correspondientemente, los que se enfocan en la investigación cualitativa.

estudiantes, a menos que desde el primer semestre se estudien los contenidos que deben abordarse y se haga así en todos los semestres, además de dar continuidad a los contenidos teóricos y metodológicos de cada asignatura en cada semestre, ya que la experiencia propia indica que no se hace así la mayoría de las veces.

Ahora bien, si el tiempo es poco para poder desarrollar estos contenidos, de igual forma lo es para evaluar, ya que si bien una de las mejores formas de evaluar los proyectos de investigación es a través del acompañamiento,³⁷ hay que destacar que resulta poco provechoso evaluar tan rápido un proceso que requiere tiempo, como lo es el proceso de aprendizaje de la investigación. De ahí la importancia de conocer cómo es que los profesores evalúan el aprendizaje de los estudiantes, ya que debido al poco tiempo con que cuentan, pueden caer en evaluaciones poco efectivas para la mejora de los procesos.

En este punto hay que aclarar que esta situación no es completamente responsabilidad de los docentes, sino también del diseño de los programas de asignatura, cuestión con la que tienen que lidiar los docentes día a día, al punto en que para algunos es más fácil diseñar su propio programa donde se aborden quizá menos contenidos, y se dé más tiempo a la práctica o viceversa, no obstante hay que preguntarse ¿los contenidos que se sacrificarían con esta alternativa no son importantes? ¿Aún se cumpliría el perfil de egreso de los estudiantes si los docentes diseñan su propio programa?

Se hace mención de esto porque parece importante señalar que si los contenidos son excesivos, las formas de evaluar deberán modificarse y quizá no tanto porque el profesor lo quiera, sino porque se ve en la necesidad de hacerlo. Ya que abordar tantos contenidos en tan poco tiempo no resulta provechoso para el aprendizaje de los estudiantes. De ahí la importancia de saber cómo es que los docentes evalúan tantos contenidos y procesos, o bien, qué de todo eso abordan y cómo lo evalúan.

³⁷ En el siguiente capítulo se habla más a detalle de las formas de evaluar la investigación.

Recordemos que la evaluación del aprendizaje es un proceso a través del cual se busca la mejora de los procesos y de los resultados de aprendizaje. Por tanto, si se evalúan adecuadamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes respecto a la investigación pedagógica, apegándose a los contenidos, habrá mayores probabilidades de que los estudiantes logren elaborar investigaciones viables, confiables, válidas y que propicien la mejora de los procesos formativos en los diferentes ámbitos de la educación. Es por ello que era necesario hacer una revisión de contenidos para saber qué es lo que deben *saber* y *saber hacer* los estudiantes en cuanto a investigación y de esta forma poder determinar cuáles serán las formas de evaluar más pertinentes para cumplir con los objetivos que plantea no sólo el plan de estudios, sino los programas mismos.

Capítulo 2: Evaluación del aprendizaje

Hoy en día la evaluación es uno de los elementos más importantes de la educación, ya que una de sus funciones es comprobar si los estudiantes en verdad saben lo que deben saber y al mismo tiempo, se pretende comprobar si la escuela está cumpliendo su función y cómo lo está haciendo.

En ese sentido, existen muchos tipos de evaluación educativa, tales como la evaluación docente, la evaluación de las instituciones, la evaluación del curriculum y la evaluación del aprendizaje, ésta última es la que se aborda a lo largo de este capítulo, ya que es precisamente el aprendizaje de los alumnos y su evaluación lo que interesa estudiar en este trabajo.

En este capítulo se desarrollan elementos como la definición de evaluación del aprendizaje, sus funciones, los tipos de evaluación del aprendizaje que existen, así como algunos mecanismos de evaluación que se pueden utilizar para valorar el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a los mecanismos e instrumentos de evaluación se ha decidido abordar aquellos que parten de dos enfoques: el cualitativo y el cuantitativo, ya que estos se relacionan con los tipos de investigación que estudian los programas de asignatura de esta área de la licenciatura en Pedagogía, plan 2010, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

2.1 Definición del concepto Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje no es algo sencillo de definir, ya que ésta se encuentra ligada a conceptos como el de educación, además de que obedece a un modelo educativo en específico. Sin embargo, sea cual sea el enfoque o modelo educativo con el que se trabaje, la evaluación siempre está al servicio de los protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, de alumnos y profesores, y su función principal es la mejora de estos procesos y de los resultados de los mismos.

Es por ello que para trabajar el concepto de evaluación del aprendizaje se ha decidido tomar una definición que responde a cualquier concepción de educación y cabe en cualquier modelo educativo.

En ese sentido y para los fines de este trabajo entenderemos la evaluación del aprendizaje como “Un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación, previamente determinados.”³⁸

Esta definición entra en cualquier modelo o enfoque, porque ya sea que se trabaje a partir del conductismo, del cognoscitivismo, del enfoque por competencias o de cualquier otra postura, siempre habrá metas, objetivos o finalidades por cumplir y es ahí donde la evaluación interviene como proceso para constatar si dichos objetivos, metas o finalidades se cumplen o no. Es cierto que los objetivos y las concepciones de aprendizaje serán diferentes según cada postura, pero ese no es un tema a tratar a profundidad en este trabajo, es precisamente por ello que se ha elegido esta definición que se adecua perfectamente a cualquier situación.

Ahora bien, siguiendo con dicha definición de evaluación del aprendizaje, puede apreciarse que como toda evaluación, se trata de un proceso sistemático, ello se refiere a que hay una estructura en dicha evaluación. Esta estructura va desde la definición de parámetros, recolección e interpretación de información, emisión de un juicio de valor y finalmente la transmisión de los resultados de dicha evaluación.

Al ser un proceso sistemático se habla de que existe una estructura que se debe llevar a cabo. Al respecto, Álvarez Méndez³⁹ considera que existen en la estructura de la evaluación algunas preguntas que son indispensables para llevarla a cabo, tales como:

- ¿Qué se va a evaluar?
- ¿Por qué se va a evaluar? y ¿Para qué se va a evaluar?
- ¿Cómo se va a evaluar?

³⁸ Saavedra R, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Editorial PAX. p. 1.

³⁹ Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata. p.51.

Responder estas preguntas antes de comenzar el proceso de evaluación es fundamental ya que la evaluación del aprendizaje, siempre tiene como finalidad la mejora del proceso de aprendizaje y por tanto hay que tener claro qué y cómo se va a evaluar. Según Álvarez Méndez, una vez que se han respondido estas cuestiones se tienen que seguir algunas etapas del proceso de evaluación:⁴⁰

1.- **Definir criterios de evaluación.** Se refiere a establecer algunos parámetros o puntos de referencia que guiarán el proceso. Estos parámetros se definen con base en los objetivos de la asignatura previamente planteados.

2.- **Recabar información.** En esta etapa se debe definir en primer lugar qué tipo de información se va a recabar, teniendo en cuenta lo que se quiere evaluar, con base en ello se selecciona la información a recabar y el método o técnica con el cual se hará, es importante que los mecanismos para recabar información obedezcan al tipo de información que se quiere obtener, ello con la finalidad de que el proceso tenga congruencia y validez.

3.- **Interpretar la información.** La información obtenida por sí misma no es evaluación y tampoco podemos formular un juicio con tan solo tener la información. Por el contrario es necesario interpretarla, es decir, compararla con los parámetros o criterios que se han establecido anteriormente, para poder verificar en qué medida se está cumpliendo con los objetivos de aprendizaje que se han planteado. Esta etapa es sumamente importante, ya que es la que dará la pauta para emitir un juicio de valor respecto a lo que se tiene en un determinado momento.

4.- **Emitir un juicio de valor.** El juicio de valor se refiere a la valoración que se tiene sobre algún proceso, en este caso, sobre el proceso de aprendizaje y los aprendizajes logrados. La valoración que el profesor emite respecto a los aprendizajes de los alumnos puede ser positiva o negativa, sin embargo, debe fundamentarla en la información y la interpretación de ésta, ya que emitir juicios de forma arbitraria y sin fundamento no propicia la mejora de los aprendizajes.

⁴⁰ *Ídem.*

Para poder emitir un juicio deben tomarse en cuenta no solo la interpretación de la información recabada, sino también los objetivos planteados; estos dos elementos sumados a la experiencia del profesor, propiciarán la correcta emisión de juicios de valor que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y logren la mejora de los procesos de aprendizaje y sus resultados.

5.- Comunicar los resultados. Ésta es una de las últimas etapas⁴¹ del proceso de evaluación ya que se trata de informar a los alumnos cuáles fueron los resultados de dicho proceso. En este punto es necesario aclarar que si bien los resultados pueden expresarse a través de una calificación, ésta por sí sola no es la evaluación. Hay muchas formas de comunicar los resultados, ya sea con calificaciones, con retroalimentaciones en un trabajo, con comentarios de forma verbal, entre otras, y el responsable de elegir la forma de comunicar los resultados será quien evaluó, ya que esa persona tiene la facultad de decidir puesto que se ha hecho cargo de todo el proceso y por tanto sabe cuál es la forma más óptima de comunicar esto a sus alumnos.

La evaluación no es un proceso sencillo, sin embargo llevarlo a cabo propiciará la mejora del proceso de aprendizaje, tal como se comentó anteriormente.

Ahora bien, hay que mencionar que la evaluación del aprendizaje puede abordarse desde diferentes aspectos según lo que se evalúe del aprendizaje, es decir, lo que se aprende no son solo contenidos sino también procedimientos, habilidades e incluso valores.

Puesto que la finalidad de este trabajo es estudiar la evaluación de las asignaturas de investigación pedagógica, se abordará la evaluación del aprendizaje de los contenidos conceptuales y los contenidos procedimentales, ya que desde nuestra perspectiva estos dos tipos de evaluación son fundamentales en el ámbito de la investigación pedagógica. Esto se debe a que la parte aplicada del conocimiento en investigación pedagógica se compone por dos tipos de conocimientos: el

⁴¹ Me refiero a ésta como una de las últimas etapas, ya que según el momento y tipo de la evaluación, pueden darse otras etapas posteriormente, tales como la adaptación de un proceso, el mejoramiento de estrategias, entre otras. Más adelante se abordará este tema.

conceptual y el procedimental. De ahí la importancia de evaluar estos dos tipos de contenidos.

❖ Evaluación del aprendizaje de los contenidos conceptuales.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas⁴² mencionan que existen tres tipos de contenidos dentro de cualquier currículum, se trata de los contenidos declarativos, los procedimentales y los actitudinales, no obstante y para efectos de este trabajo, abordaremos únicamente los dos primeros.

En ese sentido, los contenidos declarativos se dividen en dos: los factuales, que se refieren a los hechos y datos que deben memorizarse tal cual se presentan y los conceptuales, a los que me referiré de aquí en adelante.

Los contenidos conceptuales se conforman, como su nombre lo indica, por conceptos y principios, los cuales implican cierto nivel de abstracción para poder identificar las características de éstos y así mismo extraer o comprender su significado, para ello es indispensable poder relacionar los conceptos con sucesos ordinarios, experiencias, conocimientos previos y otros conceptos.

Aprender conceptos permite a los alumnos comprender y dar significado a la información que estudian, esto se debe a que los conceptos implican un nivel de concreción y también uno de abstracción, lo cual permite aplicar dichos conceptos en situaciones de la vida real y cotidiana.

Los contenidos conceptuales se encuentran dentro del “saber pensar”, uno de los cuatro pilares de la educación según Jacques Delors, en su informe *La educación encierra un tesoro*, presentado ante la UNESCO.⁴³

Según Delors, el “saber pensar” se encuentra en uno de los pilares de la educación llamado *Aprender a conocer*, dicho pilar consiste en aprender a conocer y comprender el entorno que nos rodea y ello implica la activación de nuestra

⁴² Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª edición. México: Mc Graw Hill. pp. 52-60.

⁴³ Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO. pp. 92-94.

atención, nuestra memoria y por supuesto del pensamiento, estos tres elementos son los que nos permiten ir de lo concreto a lo abstracto y viceversa, lo cual resulta sumamente útil no sólo en la vida escolar, sino también en la profesional.

Cabe aclarar que conocer todo lo existente es imposible, es por ello que lo importante es saber cómo conocer, ya que ésta es una actividad infinita y debido a ello podemos conocer lo que queramos cuando queramos. De ahí la importancia de este pilar de la educación y de saber cómo evaluar este tipo de contenidos.

Ahora bien, evaluar el aprendizaje de contenidos conceptuales implica valorar la comprensión y la asimilación de los mismos, lo cual no es nada sencillo, ya que supone un acompañamiento por parte del profesor y el diseño de instrumentos, para lo cual se pueden utilizar algunas de las siguientes estrategias.

- Solicitar a los estudiantes la definición de un concepto, no su repetición, más bien puede parafrasear, decir con sus palabras lo que comprendió, ejemplificar y explicar por qué utiliza esos ejemplos y no otros.
- Pedir a los alumnos que reconozcan el significado de un concepto entre varios que no lo son. Para ello el docente puede diseñar algún instrumento.
- Hacer que los estudiantes trabajen con ejemplos, que los categoricen y expliquen, también que justifiquen por qué lo hacen.
- Solicitar a los alumnos que relacionen los conceptos con otros a través de algunos recursos gráficos, tales como mapas conceptuales o mapas mentales, esto le permitirá al profesor apreciar las construcciones mentales que elaboran los alumnos con dichos conceptos, de esta manera podrá apreciar qué nivel de comprensión tienen los estudiantes.
- Pedir a los estudiantes que realicen una exposición temática donde relacionen conceptos y expliquen de forma oral o escrita, y también hagan uso de ejemplos para completar su exposición.
- El profesor puede solicitar a los alumnos que apliquen conceptos en la solución de problemas, de esta forma podrá valorar si los alumnos comprenden los conceptos para aplicarlos en situaciones concretas y si el uso de los conceptos es funcional y flexible.

Para poder llevar a cabo estas estrategias es necesario definir criterios, ya que la interpretación de conceptos y principios es gradual, en ese sentido la elaboración de una rúbrica sería funcional para poder tener una guía de lo que se espera que logre el estudiante.

Algunos de los instrumentos que puede utilizar o diseñar el docente son:

- Pruebas de preguntas abiertas
- Resúmenes
- Desarrollo de monografías
- Resolución de tareas o de problemas
- Mapas mentales o conceptuales (organizar y relacionar información)

Todo esto puede hacerse de forma escrita o impresa, aunque también puede hacerse de forma oral, todo dependerá de lo que requiera el docente y de las características del grupo.

- ❖ Evaluación del aprendizaje de los contenidos procedimentales.

Al hablar de contenidos procedimentales se hace referencia a aquellos procesos o metodologías que los estudiantes necesitan conocer y aplicar para poder adquirir o desarrollar determinadas habilidades.

El aprendizaje de contenidos procedimentales implica la articulación de conocimientos teóricos, así como la comprensión y valoración de los mismos para poder realizar determinados procedimientos o poder llevar a cabo el desarrollo de metodologías que son necesarias en la resolución de problemáticas actuales, lo cual es uno de los objetivos de la educación.

Los contenidos procedimentales forman parte del “saber hacer”, ubicado dentro de otro de los pilares de la educación, el de *Aprender a hacer*, que no es otra cosa que la práctica de los conocimientos con los que cuenta una persona, siempre buscando las soluciones más óptimas para las problemáticas que el entorno presenta.

Los contenidos procedimentales son la ejecución de acciones en orden, de forma organizada y sistemática para lograr una meta.

Es importante hacer notar que el aprendizaje de los procedimientos no se evalúa de forma memorística y hay que considerar que dicho aprendizaje debe ser funcional y flexible. De tal forma que el aprendizaje de estos contenidos ocurre a partir de tres dimensiones según Valls y para cada una existen diversas estrategias:⁴⁴

1.- Dimensión del conocimiento del procedimiento: esto se refiere a ¿Qué se debe hacer? ¿Cómo? ¿Cuándo? y ¿Por qué? se deben llevar a cabo determinados procedimientos con determinadas metodologías al hacer una propuesta o llevar a cabo alguna intervención en alguna problemática educativa.

Algunas estrategias para esta dimensión pueden ser.

- Evaluación por observación: el profesor identifica si el alumno conoce o no los pasos a través de la observación de sus trabajos.
- Solicitarle a los alumnos que nombren los pasos del procedimiento: ya sea de forma escrita u oral, de esta forma se aprecia si los estudiantes saben todos los pasos y si los saben en orden.
- Pedir a los alumnos que expliquen el procedimiento a sus compañeros: así se hace notar si se conocen todos los pasos de forma adecuada.

2.- Dimensión del uso del procedimiento: esta dimensión significa la práctica que se tiene o realiza de un procedimiento, lo cual implica la organización, la automaticidad y la funcionalidad de lo que se está realizando. También implica el grado de comprensión y ejecución de los pasos o etapas del procedimiento.

En esta dimensión entra también la automatización del procedimiento: se refiere a la ejecución continua del procedimiento pero siempre siendo pertinente. Esto permite la facilidad para ejecutar dichos procedimientos y dominarlos.

⁴⁴ Valls (1998) citado en Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª edición. México: Mc Graw Hill. p. 417

Para evaluar en esta dimensión hay que considerar tres cosas: A) La composición y organización de las operaciones o etapas que forman el procedimiento, se trata de que los alumnos ejecuten todos los pasos en orden, con destreza y precisión. B) El grado de automaticidad de ejecución, consiste en que el alumno domine el procedimiento. C) El uso generalizado o discriminado del procedimiento.

Algunas de las estrategias para utilizar en esta dimensión son:

- Observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento: puede hacerse una observación informal o utilizando una rúbrica con los criterios definidos, o bien, una lista de cotejo.
- Observación y análisis de los productos logrados a través del procedimiento: para ello es necesario definir criterios que debe cumplir dicho producto, el cual debe expresar las fases del procedimiento.
- Plantear tareas que exijan la aplicación flexible de los procedimientos: solicitar a través de tareas o actividades que los alumnos apliquen procedimientos en contextos nuevos para saber qué tanto generalizan y adaptan los procedimientos.

3.- Dimensión valorativa del procedimiento: hace referencia a la indagación e identificación de las necesidades a enfrentar en el contexto social, económico, cultural y educativo, es decir, del entorno que nos rodea. En otras palabras, se trata de dar significado a los procedimientos aplicados, buscando siempre que tengan pertinencia y que sean relevantes para la mejora de los problemas y necesidades contextuales.

- La única estrategia para valorar el esfuerzo, interés y cuidado de los estudiantes al ejecutar el procedimiento es observar de forma directa la ejecución de los procedimientos o los productos resultado de éste.

Finalmente, es importante enfatizar que tanto los contenidos conceptuales como los procedimentales deben evaluarse a la par, en caso de que se desarrollen al mismo tiempo, aunque esto dependerá de los programas de las asignaturas y de cómo el profesor lleve a cabo dicho programa.

Hay que tener en cuenta que en el presente trabajo se aborda la evaluación del aprendizaje de las asignaturas de investigación pedagógica, es por ello que resulta importante conocer la diferencia entre cómo se evalúan los contenidos conceptuales y cómo se evalúan los contenidos procedimentales, ya que en estas asignaturas, los contenidos teóricos y prácticos van de la mano, es decir, la investigación se trabaja a partir de conocimientos teóricos pero también de procedimientos que permitirán avanzar en la investigación y finalmente obtener resultados. En este punto cabe resaltar que dicha situación se expresa en el capítulo tres, en las formas en que los docentes planean y llevan a cabo sus clases y en cómo evalúan el aprendizaje de los alumnos, aspecto que se abordará más adelante.

Recordemos que en la investigación no puede trabajarse únicamente con teorías y conceptos, porque la ausencia de la parte empírica no permitiría obtener ningún tipo de resultados y por tanto la investigación perdería solidez, confiabilidad, entre otras cosas, de igual forma no se puede investigar únicamente a partir de la práctica, ya que en este caso no habría sustento conceptual y teórico que permita que la investigación sea sólida y fundamentada.

Por tanto, en las asignaturas de investigación pedagógica, la evaluación de contenidos conceptuales y procedimentales debe acompañarse mutuamente, en ese sentido, conocer cómo se evalúa cada aspecto y poder establecer relaciones entre las evaluaciones sin confundirlas, permitirá evaluar de forma pertinente y funcional los aprendizajes de los alumnos, en estas asignaturas.

Una vez señalada esta diferencia y aclarada su importancia para el desarrollo del presente trabajo, es necesario conocer las características principales de la evaluación del aprendizaje para poder profundizar en aspectos más específicos de la evaluación y relacionarlos con la investigación pedagógica.

2.2 Características de la evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje se caracteriza por algunos aspectos que en conjunto hacen que este proceso cumpla con su principal objetivo: conocer y mejorar.

Entre las principales características de la evaluación del aprendizaje destacan las siguientes, según Álvarez Méndez:⁴⁵

a) Debe ser **democrática**, esto se refiere a que todos los sujetos que son parte de la evaluación deben participar, es decir, deben expresar sus dudas respecto a cuándo, cómo y quiénes evaluarán. En el caso particular de la evaluación del aprendizaje, los actores principales deben ser los alumnos y profesores, ya que son quienes dentro y fuera del aula trabajan en conjunto para lograr los aprendizajes esperados y cumplir con los objetivos planteados, no solo por la asignatura sino por el plan de estudios en general, es justo por esto, que ellos son quienes deben tomar las decisiones respecto a cómo evaluar.

Sin embargo, la persona preparada para llevar a cabo y liderar el proceso de evaluación es el profesor, es quien debe decidir qué, cuándo y cómo evaluar, ya que los conocimientos y la experiencia sobre la asignatura que imparte le permiten tener la facultad de llevar a cabo la evaluación. En este punto, es importante señalar que si bien la participación del docente en el proceso de enseñanza y el proceso de evaluación de la investigación pedagógica es necesaria, ésta no debe ser invasiva, es decir, con base en lo que conoce debe guiar el aprendizaje y evaluar el desempeño de los estudiantes, pero sin interferir con la experiencia en investigación que los estudiantes deben adquirir.

No obstante, hay que decir que en este proceso de evaluación influyen algunos aspectos que no deben dejarse fuera, ya que de ello dependerá la forma de evaluar y los resultados de las evaluaciones.

⁴⁵ Según el texto Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata. p. 13.

Uno de los primeros elementos es el tipo de asignatura, ya que existen asignaturas teóricas, prácticas y teórico-prácticas y en ese caso las formas de evaluar no serán las mismas porque la naturaleza de las asignaturas difiere no sólo en la forma como se lleva a cabo, sino también en los contenidos que la conforman, y son precisamente los contenidos el segundo elemento que determina e influye en este proceso, ya que éstos serán distintos según cada asignatura, por ejemplo, no es lo mismo evaluar contenidos de las áreas de ciencias naturales que contenidos de las áreas de las artes, en ese sentido, las formas de evaluar cambiarán debido a las asignaturas y a los contenidos, aunque también influirán las nociones de los docentes, este es el tercer elemento, puesto que en la forma de evaluar influyen las concepciones del docente respecto al proceso de evaluación, ya que de sus percepciones y experiencias dependerá en gran medida la forma en cómo evalúa y para qué utiliza la información de las evaluaciones.

b) Otra de las características de la evaluación es que debe ser **formativa**, es decir, que está siempre al servicio de alumnos y docentes. Esto significa que la evaluación se realiza siempre con el fin de mejorar, y de aprender de todo el proceso de evaluación y de la información que ésta proporciona, recordemos que si una persona aprende de una situación, circunstancia o proceso con miras a mejorar, entonces dicha persona se está formando a través de los aprendizajes adquiridos o desarrollados.⁴⁶

Ahora bien, cuando hablamos de aprendizaje se asume que existe una responsabilidad por parte de quien aprende, el sujeto que aprende en un ámbito escolarizado tiene responsabilidades y en el caso de la evaluación al ser un proceso formativo y por ende del cual se aprende, se espera por supuesto que quienes participan de este proceso adquieran y asuman su responsabilidad.

⁴⁶ Recordemos que hay autores que mencionan que el aprendizaje se adquiere o desarrolla según el enfoque con el que se trabaje (tenemos por ejemplo a Skinner como representante de la corriente conductista del aprendizaje, a Piaget y Vigotsky como principales representantes de la corriente cognoscitivista). No obstante, desde mi perspectiva, no todos los aprendizajes se adquieren y tampoco no todos se pueden desarrollar, en ese sentido, considero que estas dos concepciones coexisten al momento de aprender. Es por ello que hago referencia a ambas.

Tanto alumnos y profesores deben estar conscientes que el proceso de evaluación requiere de tareas para poder evaluar y también de participación total de los sujetos que integran la evaluación. En el caso de los alumnos, por ejemplo, su colaboración radica en atender puntual y acertadamente las indicaciones a seguir para evaluar determinada tarea o ejercicio, y en el caso del profesor se requiere de compromiso para abrir el panorama de las distintas formas de evaluar, así como de elegir los mejores mecanismos para evaluar lo que su asignatura y necesidades grupales requieren.

c) De esta forma, llegamos a otra más de las características de este proceso, se trata de la **negociación**. Esta característica no siempre se puede llevar a cabo en cuanto a qué y cómo evaluar, ya que en ocasiones se debe evaluar lo que marca el perfil de egreso de un plan de estudios, o bien, lo que indican los objetivos de una asignatura, y en ocasiones no hay muchas formas de evaluar determinados elementos, todo dependerá del tipo de asignatura y lo que ésta indique en su programa. No obstante, sí puede haber negociación respecto a cuándo evaluar, es decir, el profesor puede negociar con los alumnos las fechas en que evaluará con base en el tipo de evaluación y el calendario escolar de la institución. Esta característica refleja la flexibilidad que todo proceso de enseñanza y de aprendizaje debe tener y en el proceso de evaluación no puede estar ausente ya que éste se encuentra integrado tanto al proceso de enseñanza como al proceso de aprendizaje.

d) En cuarto lugar, la evaluación debe ser **transparente**, con ello me refiero a que los criterios de evaluación deben comunicarse entre profesores y alumnos, ello con la finalidad de que estos últimos puedan saber a partir de qué parámetros serán evaluados y puedan trabajar para obtener resultados favorables, no solo por obtener una calificación aprobatoria, ya que esto no garantiza un aprendizaje, más bien para que sepan cuáles son los conocimientos y habilidades más importantes que deben conocer y desarrollar en una asignatura, ya que ello propicia el cumplimiento de su propio perfil de egreso.

En ese sentido, es importante que el profesor dé a conocer desde el primer momento lo que evaluará a grandes rasgos durante el transcurso de una asignatura, así como los momentos en que evaluará y los mecanismos que utilizará para hacerlo. Esto además de dar confianza a los alumnos, dará al profesor la pauta para conocer las inquietudes de sus estudiantes y poder resolverlas a tiempo.

e) Finalmente, y con base en el planteamiento de que la evaluación es un proceso, la quinta característica de la evaluación es que debe ser **procesual, continua e integrada al curriculum**. Esto significa que la evaluación no es algo que debe realizarse al final de un curso, sino debe iniciarse junto con el curso y terminarse con este mismo, esto permitirá verificar los avances que se tienen y detectar cuando algo no está funcionando como se había planeado, ello con la finalidad de poder intervenir y ayudar en el proceso de aprendizaje de los alumnos. A eso se refiere la idea de que debe ser continua, no se trata de evaluar todos los días, pero sí de ir implementando mecanismos de evaluación constantes durante un curso; es decisión del profesor cuándo y cómo implementar estos mecanismos, pero es un hecho que debe hacerlo durante todo el curso de la asignatura.

Hemos venido hablando de que la evaluación obedece a los objetivos del plan de estudios, del perfil de egreso y de las asignaturas, es por esto que la evaluación debe estar integrada al curriculum, porque ayuda a verificar el cumplimiento de sus objetivos. En ese sentido, es necesario contextualizar la evaluación, ya que ésta no será igual en todos los currícula de las diversas áreas de conocimiento. Por ejemplo, no se evalúa igual el aprendizaje de los alumnos del área de humanidades que el de los alumnos del área de ciencias de la salud, ya que ambos tienen perfiles profesionales diferentes, las cosas que deben saber y las habilidades que deben desarrollar son sumamente distintas, pero no solo en este caso se debe contextualizar, también se deben tomar en cuenta las condiciones sociales de cada época, por ejemplo, las formas de evaluar no son las mismas que hace cincuenta años, porque los tiempos han cambiado, y para poder evaluar hay que contextualizar y tomar en cuenta el tiempo en el que se está

desarrollando la evaluación y lo que la sociedad requiere que sepan hacer sus profesionistas.

En ese sentido, y puesto que los perfiles profesionales, los requerimientos de la sociedad y las condiciones económicas y sociales cambian, las formas de evaluar también deben hacerlo, de ahí la importancia de contextualizar los procesos de evaluación y con mayor énfasis en las asignaturas de investigación, ya que estas permiten a los profesionales de la educación estudiar y analizar las problemáticas actuales y proponer alternativas de solución para resolverlas, lo cual es un requerimiento actual en el campo laboral. Pensemos que si se evalúa adecuadamente el aprendizaje de la investigación, tomando como punto de referencia los objetivos de los currícula y contextualizando la evaluación en cada momento, se obtendrán resultados oportunos al investigar, ya que las evaluaciones de los aprendizajes de investigación permiten mejorar los procesos mismos de investigación y por ende sus resultados.

Como puede apreciarse, las características de la evaluación se relacionan entre sí y todas nos llevan a la misma finalidad, la mejora de los procesos de aprendizaje.

A lo largo de este apartado se habló de diferentes formas de evaluar según lo que requiera cada asignatura y las necesidades sociales, por tanto, en el siguiente apartado se hablará de los diferentes tipos de evaluación que pueden implementarse.

2.3 Tipos de evaluación

Como ya se ha dicho anteriormente, hay muchos y diversos planes de estudio, perfiles de egreso, y asignaturas de diferentes áreas de conocimiento; de la misma forma hay diferentes momentos para aplicar la evaluación, ya que como se mencionó antes, debe evaluarse constantemente durante el curso de una asignatura. Estas son las razones principales por las cuales existen diferentes tipos de evaluación para poder aplicarlos según sea más conveniente a las circunstancias.

Según Casanova⁴⁷ hay una tipología de evaluación que se sustenta básicamente en cuatro aspectos: 1) por su funcionalidad, 2) por su normotipo, 3) por su temporalización y 4) por sus agentes. A continuación se describe cada tipo de evaluación.

2.3.1 Según su funcionalidad y temporalización

La evaluación tiene diversas funciones que se emplean en diferentes tiempos, tales como la de diagnóstico, de regulación, descriptiva, de verificación, entre otras. No obstante de todas las funciones que la evaluación puede tener, la diagnóstica (inicial), la formativa (procesual) y la sumativa (final) son las más reconocidas y aplicadas en las aulas. Es por ello que en este texto solo se hablará de estos tres tipos de evaluación según su funcionalidad y temporalización.

Pero antes de hacerlo es importante enfatizar un aspecto importante que Casanova menciona en su texto, se trata de que los tipos de evaluación según la función que cumplan no se desarrollan por separado, esto significa que al evaluar se cumplen varias funciones de forma simultánea, es por ello que asignar un tipo de evaluación en un momento específico es difícil porque no se dan uno tras otro sino en conjunto. Por tanto, aunque a continuación se describan los tipos de evaluación por separado, esto no significa que se lleven a cabo de esa forma.

Función diagnóstica o inicial de la evaluación. Se trata de identificar y valorar los conocimientos, habilidades e ideas previas con que cuenta un alumno al iniciar un curso o proceso, ya que ello permitirá al profesor conocer a los estudiantes y adaptar su planeación (contenidos, estrategias de enseñanza y evaluaciones) según las características y necesidades de éstos, de esta manera se puede determinar si se puede iniciar con la asignatura o proceso tal como lo indican los programas, o si se deben dar algunas clases propedéuticas que preparen a los alumnos para lo que se estudiará.

⁴⁷ Casanova, M. A. (1998). Tipología de la evaluación, en *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: SEP-Cooperación española. Biblioteca del normalista. pp. 77-84.

Generalmente este tipo de evaluación se implementa al inicio de un curso escolar, o de un nuevo proceso a estudiar y realizar, aunque también puede hacerse al cambiar de tema o unidad para verificar que los alumnos tengan dominio de los conocimientos y habilidades del tema o unidad temática anterior.

Función formativa o procesual de la evaluación. Este tipo de evaluación se usa para valorar principalmente procesos en desarrollo, obtener datos que nos informen acerca de cómo se está llevando a cabo el proceso (en este caso los procesos de aprendizaje) y poder intervenir para mejorarlo en caso de que sea necesario. Una de las cualidades de este tipo de evaluación es que permite la acertada intervención del profesor y los alumnos para mejorar el proceso de aprendizaje, ya que se evalúa mientras está sucediendo el proceso y se pueden implementar mecanismos para mejorarlo de forma oportuna e inmediata. Debido a su naturaleza y función, esta evaluación debe aplicarse de manera continua, ya que ello permitirá rastrear posibles dificultades en el aprendizaje.

Cabe mencionar, que al mejorar los procesos se garantiza que los resultados mejoren, lo cual implica que de forma implícita se mejorará la evaluación sumativa y los resultados de la misma.

Función sumativa o final de la evaluación. Se refiere a la valoración de productos finales o procesos terminados. Este tipo de evaluación se hace al final de una etapa, es por ello que es importante que se realice también al final de un proceso terminado, ya que a la mitad del proceso no se puede realizar una evaluación sumativa, en ese caso se realizaría la evaluación formativa.

Esta evaluación no solo se hace al final del curso, también se puede hacer al finalizar una unidad, tema o proceso, lo cual podría servir por ejemplo, como evaluación sumativa de una unidad y al mismo tiempo como evaluación diagnóstica de la siguiente unidad, es por ello que se dice que las funciones se cumplen de manera simultánea, éste es un ejemplo muy preciso de dicha situación.

También es necesario comentar que este tipo de evaluación no siempre se traduce en un examen, ya que existen diversos mecanismos para la evaluación sumativa y el uso de estos dependerá de la naturaleza de la asignatura y el criterio del profesor al utilizarlos. Lo importante es poder reflexionar respecto a los objetivos que se alcanzaron después de haber concluido dicho proceso.

Como se había mencionado en apartados anteriores, la evaluación siempre tiene parámetros de comparación, en este caso, la evaluación final o sumativa puede tener tres tipos de parámetros para comparar: los objetivos y criterios de evaluación planteados por la institución educativa, la evaluación inicial realizada en la apertura de un curso o unidad y finalmente los resultados que un grupo ha alcanzado de forma general. Aunque desde mi punto de vista, esta última referencia no es tan confiable ya que los niveles alcanzados por un grupo pueden no cubrir las expectativas del programa de estudios de una asignatura y por ende tampoco se cumpliría el perfil de egreso de los estudiantes.

2.3.2 Según su normotipo

Antes de comenzar a hablar de este tipo de evaluación hay que aclarar que “el normotipo es el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto”⁴⁸, este puede ser interno o externo a los sujetos que serán evaluados. Es por ello que este tipo de evaluación se divide en dos: la evaluación nomotética y la idiográfica.⁴⁹

La evaluación nomotética aborda dos tipos de referentes, lo cual significa que dentro de ésta existen dos tipos de evaluación, la normativa y la criterial. La primera toma como referente el nivel de aprendizaje y desempeño de un grupo, es decir, los referentes para la evaluación son básicamente los avances generales del grupo, lo cual desde mi perspectiva no es lo más conveniente, ya que tomar

⁴⁸ *Ibidem.* p.82.

⁴⁹ Este tipo de evaluación idiográfica no se desarrollará en el presente trabajo, ya que ésta se enfoca en los referentes internos de los alumnos, para poder evaluar, tales como sus capacidades, posibilidades y circunstancias, esto significa que se utiliza principalmente para evaluar las actitudes de las personas, lo cual no es de interés en este trabajo, más bien interesa hablar aquí de las formas de evaluar los contenidos procedimentales y conceptuales, más que de las actitudes.

como referente el desempeño de un grupo no implica que se esté cumpliendo el objetivo, ni que la evaluación esté sujeta a los objetivos preestablecidos y bien el desempeño de los alumnos puede no cumplir con los objetivos ni con el perfil profesional que deben alcanzar.

Por el contrario, la evaluación criterial (que forma parte también de la evaluación nomotética) es en mi opinión la mejor forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos en asignaturas de investigación y en cualquier otro tipo de materias, ya que ésta toma como referentes los objetivos educativos planteados previamente, de estos precisamente se definen “criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar.”⁵⁰ En otras palabras los criterios deben traducir lo que el objetivo plantea, esto implica una tarea para los docentes de transformación, ello significa que los objetivos se transforman en comportamientos, expresiones o acciones observables y que puedan ser evaluadas, para ello como se venía diciendo anteriormente, es indispensable contextualizar estos criterios para no hacer de la evaluación algo rígido e inflexible, siempre hay que tomar en cuenta además de los objetivos, las características cognitivas de los estudiantes y el contexto social y económico en el que se desarrollan. De esta forma será más sencillo valorar si los alumnos han o no alcanzado los objetivos.

2.3.3 Según sus agentes

Al hablar de los agentes de evaluación se hace referencia a las personas que participan en dicho proceso: alumnos y maestros. Por tanto, encontramos tres tipos de evaluación según los agentes.

Autoevaluación. Se trata de que el sujeto valore sus propias actuaciones, habilidades, actitudes y conocimientos, sin que alguien externo a él lo haga. Hay que decir que esta práctica debe aprenderse, y tratar de ser lo menos subjetivo posible al respecto, para ello es indispensable que el profesor enseñe a sus

⁵⁰ *Ibidem.* p.84.

alumnos como autoevaluarse de forma seria para no sobrevalorar el trabajo propio, sino dar el justo valor a lo que cada persona hace.

En ese sentido hay que tener en cuenta que la autoevaluación también requiere de una metodología y unos criterios para poder llevarla a cabo de forma adecuada, ahí es donde el profesor debe intervenir y guiar a los estudiantes en el proceso de autoevaluarse.

Coevaluación. Se refiere a la evaluación entre pares, en este caso, entre estudiantes. Al igual que en la autoevaluación, el profesor debe lograr que los estudiantes sean lo menos subjetivos posible. Así como en la autoevaluación se intenta evitar la sobrevaloración, en el caso de la coevaluación debe evitarse la focalización de aspectos negativos entre los alumnos, por supuesto que si alguien considera que a un compañero le falta lograr los objetivos planteados debe decirlo, pero siempre de la mejor forma, sin ser ofensivos con el trabajo de los demás. De ahí la importancia de la presencia e intervención del profesor en este proceso.

Heteroevaluación. Consiste en la evaluación que hace una persona a otra sin que sean pares, es decir, no deben ser compañeros de una misma clase. Esta evaluación se refiere a la que hace el profesor de sus alumnos. Dicha evaluación resulta enriquecedora debido a la experiencia en conocimientos y habilidades del profesor y a que éste conoce perfectamente el programa de la asignatura y los objetivos que se pretenden lograr.

Al igual que con los otros tipos de evaluación anteriores, debe evitarse la subjetividad y deben seguirse ciertos criterios y parámetros que guíen la evaluación, para que esta no sea arbitraria, y que por el contrario sea confiable y logre la mejora que tanto se busca al evaluar.

Ya se ha hablado de los tipos de evaluación, de sus funciones y de sus agentes, lo cual resulta importante para este estudio, ya que algunas funciones y tiempos de la evaluación resultan más convenientes para evaluar los aprendizajes de las asignaturas de investigación pedagógica, debido a la naturaleza de dichas asignaturas, puesto que se trata de materias que no son totalmente teóricas sino

que abordan más el dominio de procesos y habilidades, aunque para ello en efecto es necesario contar con ciertos fundamentos teóricos que permitan realizar adecuadamente los procedimientos necesarios para investigar, por tanto, tenemos que asignaturas como las de investigación son de tipo teórico-prácticas por lo que evaluarlas requiere de una amplia gama de conocimientos en evaluación, de ahí la importancia de describir los tipos de evaluación, sus agentes y sus funciones.

No obstante, hay que hacer hincapié en que los elementos de esta tipología que se ajustan más en el quehacer de la investigación pedagógica son los que se relacionan con la funcionalidad y la temporalidad de la evaluación, puesto que estos dos elementos se encuentran presentes en el hacer de la investigación pedagógica.

La funcionalidad y la temporalidad son importantes ya que la investigación es un proceso y por ende debe evaluarse como tal, es decir, hay tiempos para evaluar cada parte del proceso y a su vez, cada una de éstas tiene una función, por tanto hacer la evaluación de dicho proceso con esta óptica permitirá evaluar cada etapa del proceso en el tiempo oportuno y con la función deseada, ello implica tener claridad en lo que se quiere conocer, ya sea el estado de los estudiantes al comenzar un proceso de investigación (función diagnóstica); cómo avanzan en el proceso de investigación los estudiantes (función formativa) o qué resultado obtienen después de llevar a cabo el proceso de investigación (función sumativa).

Sin embargo, para lograr esta claridad entre etapas y funciones tanto de la investigación como de la evaluación, es indispensable conocer a profundidad el proceso de investigación, la funcionalidad (diagnóstica, formativa, sumativa) de la evaluación y los tiempos en los que se lleva a cabo la misma.

Ahora es momento de describir algunos de los mecanismos utilizados para evaluar el aprendizaje.

2.4 Mecanismos de evaluación del aprendizaje

Para abordar esta temática, hay que mencionar que la evaluación puede llevarse a cabo a partir de dos enfoques: el cuantitativo y el cualitativo, el uso de cada enfoque y sus metodologías dependerá del tipo de investigación que se lleve a cabo. Es por ello que los mecanismos de evaluación también se dividen según Manuel Saavedra⁵¹ en cuantitativos y cualitativos.

2.4.1 Enfoque cuantitativo

Generalmente este tipo de enfoque emplea pruebas de reactivos, las cuales se apegan con gran ahínco a los objetivos planteados y los contenidos de los programas de estudio. En ese sentido, pueden existir dos tipos de pruebas o instrumentos en este enfoque⁵²: las estandarizadas y las elaboradas por los docentes.

Las **pruebas de evaluación cuantitativa estandarizadas** son elaboradas por especialistas en el diseño de reactivos. Estos expertos deben cerciorarse de que las pruebas cuenten con ciertas características, las cuales se presentan a continuación:

- **Pertinencia:** la prueba en sí misma debe sustentarse en los objetivos planteados.
- **Alcance:** los reactivos deben corresponder a los objetivos.
- **Eficiencia:** debe otorgarse un tiempo conveniente para responder la prueba.
- **Objetividad:** la calificación debe basarse en las respuestas correctas a los reactivos presentados.
- **Especificidad:** los contenidos deben basarse en lo que se estudió durante un curso.
- **Dificultad:** el nivel de dificultad de la prueba debe corresponder al nivel cognitivo de los estudiantes.

⁵¹ Saavedra R, M. (2001). Capítulo 2. *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Editorial PAX.

⁵² Si bien no es recomendable utilizar estas pruebas para evaluar el aprendizaje de la investigación, por la naturaleza práctica de dicha asignatura, se mencionan en este trabajo porque pueden utilizarse para saber el grado de conocimiento teórico que tienen los estudiantes sobre dicha materia.

- Discriminación: se trata de un principio para seleccionar reactivos, lo cual significa que para aprobar un reactivo éste debe ser respondido correctamente por la mayoría de los alumnos.
- Confiabilidad: la prueba debe medir en realidad lo que dice que está midiendo.

La mayor parte de los instrumentos estandarizados utilizan un procedimiento riguroso de elaboración, selección y pilotaje de los reactivos, ello con la finalidad de garantizar que toda prueba cuente con las características antes mencionadas y sea una prueba bien hecha y por tanto, confiable y válida.

Cabe destacar que este tipo de pruebas se aplican generalmente a nivel nacional y sirven para conformar las estadísticas del nivel educativo de una nación, no obstante, algunas escuelas o profesores deciden tomar los resultados de estas pruebas como parte de sus evaluaciones, sin embargo para ello es necesario tomar en cuenta que los objetivos de este tipo de evaluaciones no siempre favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes y por ende tampoco los resultados de dicho proceso, esto se debe a que los objetivos pueden ir alineados con contenidos diversos que no son precisamente los de un programa de asignatura, o bien, los objetivos de estas evaluaciones pueden encaminarse a cubrir un informe estadístico, dejando de lado contenidos y habilidades importantes para la formación del estudiante. En suma, probablemente las pruebas no contemplen contenidos fundamentales de los programas educativos y por ende, dejan pasar cosas importantes para el cumplimiento de los objetivos educativos de un plan de estudios y obviamente también del perfil profesional que se pretende lograr.

Sin embargo, existen también **pruebas de tipo cuantitativo elaboradas por los profesores**. Esto significa que el docente no utiliza lineamientos tan rigurosos con los criterios de elaboración de pruebas, ni con los criterios de interpretación de las mismas, es decir, en las pruebas diseñadas por los docentes puede existir menor rigor y una mayor subjetividad que en las pruebas elaboradas por expertos, ya que los docentes pueden integrar sus experiencias sumadas a los contenidos del

programa, lo cual a mi parecer puede ser valioso, porque puede enriquecer la experiencia de los alumnos, no obstante, si el docente no es especialista en la elaboración de reactivos, estos pueden no tener el suficiente rigor para el desarrollo de los instrumentos, lo cual puede propiciar que los estudiantes obtengan resultados más o menos cercanos a lo que en realidad saben, debido al diseño de las pruebas.

Algunos profesionales de la evaluación coinciden en que es mejor el uso de los instrumentos elaborados por los profesores, ya que éstos al ser quienes imparten los cursos y planean las clases, conocen a los estudiantes y el avance que presentan en su proceso de aprendizaje, de esta forma es más conveniente que un profesor diseñe y aplique una prueba para verificar el avance de los alumnos o el resultado que obtienen estos al final de alguna etapa importante durante el curso. Sin duda, estas pruebas proporcionan información más enriquecedora tanto para el profesor como para los estudiantes. Sin embargo, la decisión de usar pruebas externas o de elaboración propia dependerá del profesor, de su experiencia, del tiempo del que disponga para planear sus estrategias de evaluación, y de cómo lleve a cabo sus clases, en cuyo caso lo importante es poder valorar qué tan cercanos están los estudiantes de los objetivos de aprendizaje planteados con antelación.

2.4.2 Enfoque cualitativo

Este enfoque es más utilizado para la evaluación formativa ya que permite detectar con mayor facilidad la existencia de fallas o errores que pueden corregirse a tiempo durante el desarrollo de un proceso de aprendizaje y la información mostrada en estas evaluaciones puede ser más fructífera para conocer lo que pasa en el proceso y saber qué acciones tomar al respecto.

Este enfoque en realidad puede utilizarse para cualquier tipo de asignaturas de investigación, ya que todas son de tipo teórico-práctico, exceptuando los seminarios de investigación, ya que éstos son únicamente teóricos.

Se recomienda este enfoque para todas las asignaturas de investigación, ya que, sin importar si son asignaturas de investigación cuantitativa o cualitativa, todas implican un proceso tanto de investigación, como de aprendizaje, motivo suficiente para conocer cómo se lleva a cabo dicho proceso, para lo cual el enfoque cualitativo de la evaluación resulta bastante conveniente.

Debido a la naturaleza del enfoque se pueden emplear diversas técnicas según el tipo de evaluación de contenidos que se aborde, ya sea el de contenidos conceptuales, o bien, el de contenidos procedimentales.

Para dejar más claro el uso de las técnicas para cada tipo de evaluación del aprendizaje, se presentan a continuación un par de cuadros tomados de Manuel Saavedra⁵³, que marcan específicamente qué técnicas deben usarse para cada tipo de evaluación.

Cuadro 3. Técnicas específicas para la evaluación de contenidos conceptuales

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	OBJETOS DE EVALUACIÓN
Observación Directa	Escalas	Comportamiento global
	Fichas	Conductas específicas
	Carpetas	Actitudes
	Exposición temática	Relación de conceptos por su significado
Observación participante	Libro de códigos	Comprensión de procesos de construcción del conocimiento
Revisión de trabajos	Análisis de tareas	Contenido, originalidad, actualización, orden
	Demostraciones	Limpieza y expresión
	Clasificación/categorización	Relación de conceptos en situaciones dadas
	Solución de problemas	Aplicación de conceptos a situaciones problemáticas reales
Trabajo colaborativo	Escalas	Organización, integración, tareas, resultados, solidaridad, responsabilidad
Autoevaluación	Puesta en común	Proceso seguido, dificultades, materiales empleados, tiempo, contenidos, presentación
	Diálogos	Aportaciones, iniciativas y propuestas argumentadas
Coevaluación	Puesta en común	Objetivos, planeación, participación, clima del aula, resultados
	Discusión metacognitiva	Explicitación de inferencias, contradicciones, relaciones lógicas, categorías, etcétera
Diagnóstico	Registros de historia escolar	Situación de ingreso
	Cuestionarios (situaciones-	Predicción de fenómenos, sondear la

⁵³ Saavedra R, M. (2001). Capítulo 2. Conceptos de evaluación del aprendizaje. En *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Editorial PAX.

	problema) (Montanero, 1994)	existencia de teorías implícitas y alternativas
Discurso escrito	Ensayo	Asimilación significativa de principios y conceptos y capacidad de análisis y síntesis
Discurso oral	Entrevistas (estructurada, guiada y abierta)	Proceso de aprendizaje
	Intercambios orales (McKernan, 1991) Debate, sociodrama	Análisis y comprensión de hechos significativos
	Role playing Asamblea	Análisis de opiniones, actitudes y valores razonados y argumentados
Estructura cognitiva	Mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988)	Asimilación de conceptos, explicitación de relaciones semánticas y jerárquicas y diferenciación e integración progresiva de conceptos
Narrativas	Diarios	Reflexión sobre acciones, actitudes y perspectivas (Zabalza, 1991)
	Viñetas (video-audio)	Interpretación, comprensión y significado de sucesos
	Historias de vida Autobiografía	Situación existencial, actitudes y perspectivas
	Conversatorios	Asimilación de lo nuevo a lo conocido y aplicación de los conceptos asimilados
Autoinformes	Escalas	Dimensiones cualitativas
	Sociograma	Estructura de grupos

Elaboración propia a partir de Manuel Saavedra (2001). *Evaluación del aprendizaje*.⁵⁴

Cuadro 4. Técnicas específicas para la evaluación de contenidos procedimentales

TÉCNICAS/INSTRUMENTOS	OBJETOS DE EVALUACIÓN
Pruebas escritas	Explicitación del plan de ejecución seguido en un procedimiento determinado
Observación natural	Procesos y resultados de prácticas específicas
Análisis	Productos

Elaboración propia a partir de Manuel Saavedra (2001). *Evaluación del aprendizaje*.⁵⁵

⁵⁴ Tomado de Saavedra R, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Editorial PAX. pp. 143-144.

⁵⁵ Tomado de Saavedra R, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Editorial PAX. p. 144.

En realidad existe una gran gama de técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje de conceptos y procedimientos bajo el enfoque cualitativo, en asignaturas de Investigación Pedagógica, sin embargo, su uso dependerá del criterio del profesor para aplicarlos. A continuación se presenta una gama más amplia de técnicas e instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados por los docentes dentro del aula.

2.5 Técnicas e instrumentos de evaluación

Antes que nada es necesario recordar que una técnica es aquel procedimiento que se emplea para poder obtener información acerca de algo que nos interesa, y para ello es necesario el uso de algunos instrumentos que nos ayuden a recoger dicha información. Es por ello que las técnicas deben corresponder con los instrumentos utilizados.

Ahora bien, para poder hablar de las técnicas de evaluación utilizadas dentro del aula es necesario comentar que éstas pueden manejarse de manera informal o formal, esto se debe a que la evaluación del aprendizaje puede hacerse de dos maneras, la elección de utilizar una u otra forma dependerá de lo que se quiera evaluar y de la profundidad con que se quiera hacerlo, ambas cosas estarán sujetas al criterio del profesor y se fundamentarán en el programa de la asignatura impartida y en los objetivos que se persigan.

En ese sentido, y según Díaz Barriga Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo,⁵⁶ puede decirse que las técnicas de evaluación se agrupan en tres grandes categorías: las técnicas informales, las semiformales y las propiamente formales.

⁵⁶ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Op. Cit.* pp. 366-387.

2.5.1 Técnicas de evaluación informales

Se caracterizan porque el profesor no las presenta como tal ante su grupo, más bien las lleva a la práctica sin decir a los alumnos que los está evaluando, de esta forma le es más sencillo percibir el avance de los estudiantes de forma natural. Es por ello que una de las ventajas de estas técnicas es que los alumnos muestran tal cual el progreso de su aprendizaje, sin embargo existe el riesgo de que los datos obtenidos no sean muy confiables, ya que por ser una técnica demasiado libre, el docente puede perder de vista aspectos importantes y resaltar elementos poco sustanciosos para evaluar. Esto significa que los estudiantes podrían estar haciendo algo mal en el proceso de investigación y no habría manera de corregir dicho error. Lo cual en el caso de la investigación (objeto de este trabajo), se traduciría en baja calidad de la investigación pedagógica que los estudiantes realicen, ya que de alguna manera podrían estar implementando erróneamente los procesos de investigación.

Dentro de estas técnicas hay dos principales que se utilizan dentro del aula:

- A) Observación de actividades realizadas por los alumnos. Esta técnica permite valorar el aprendizaje de los contenidos curriculares, ya sean procedimentales o conceptuales. Estas observaciones pueden realizarse de forma libre o sistemática, en ambientes libres o diseñados por el docente y de forma participante o de forma no participante. No obstante, lo más recomendable es que se realicen de forma sistemática, ya que le permiten al profesor focalizar aquellos elementos que le son funcionales para conocer el desempeño de sus estudiantes. Algunos de los elementos que el profesor puede observar son, entre otros, lo que dicen los alumnos, esto le permita valorar qué grado de comprensión tienen éstos respecto a los contenidos; también las expresiones en clase, así como sus acciones y los productos que los alumnos obtienen al final de algún procedimiento realizado, esto permite conocer la destreza, habilidad, precisión, y orden de los estudiantes al realizar algún procedimiento.

Es importante señalar que las observaciones se pueden planificar para obtener mejor información que sirva para la evaluación. De esta manera se pueden plantear algunos objetivos de la observación, así como diseñar instrumentos para hacer la observación más ordenada y sistemática, los instrumentos más recomendables son los siguientes:

- Registros anecdóticos: en estos se describen sucesos importantes respecto a lo que interesa evaluar.
- Listas de control: en éstas se incluyen conductas o rasgos a evaluar y se verifica la ausencia o presencia de las mismas.
- Diarios de clase: en estos se recoge información que es relevante de la clase, son más narrativos y en ellos se debe describir el contexto, la actuación del profesor y el comportamiento de los estudiantes, éste es más reflexivo que descriptivo, debido a ello es imprescindible definir algunas categorías que guíen la observación realizada.

Cabe mencionar que llevar a cabo esta técnica implica tiempo y dedicación por parte del profesor durante las observaciones y al llenar los instrumentos elegidos.

B) Exploración a través de preguntas formuladas. Esta técnica consiste en la formulación de preguntas por parte del profesor durante la clase, las preguntas elaboradas se utilizan para poder estimar el nivel de comprensión de los estudiantes respecto a los temas vistos. El uso de esta técnica requiere de conocimiento respecto a cómo se debe preguntar, por ello, es importante considerar que al preguntar debe darse algún tiempo a los estudiantes para responder, ya que deben pensar su respuesta y formularla adecuadamente para poder contestar, el tiempo de espera lo decide el docente con base en el tipo de pregunta que realice y de los contenidos que se abordan en ese momento.

También hay que considerar que las preguntas deben formularse con base en los objetivos planteados y la temática abordada, en ese sentido, las preguntas deben estar formuladas para explorar e inducir el procesamiento

de la información en los alumnos, nunca deben hacerse preguntas que soliciten únicamente la repetición de la información.

Ahora bien, estas técnicas pueden utilizarse como se dijo antes de forma natural y los alumnos pueden no enterarse de que están siendo evaluados.

2.5.2 Técnicas de evaluación semiformales

Se caracterizan por demandar más tiempo de preparación antes de implementarlas, y porque éstas sí se comunican como actividades de evaluación a los alumnos. Algunas variantes de estas técnicas son:

- A) Trabajos y ejercicios realizados en clase. Esta técnica valora el nivel de comprensión y ejecución de los alumnos, en ese sentido, cabe aclarar que los ejercicios deben tener ciertas características entre las cuales destacan: que deben seleccionarse adecuadamente, tener sentido para los alumnos, alinearse con los objetivos, deben provocar la reflexión y no la repetición, deben profundizar en los conceptos y en la práctica de procedimientos. Al cumplir con estas características se asegura el buen diseño de las actividades lo que significa que funcionarán para evaluar lo que se quiere evaluar, y también para la toma de decisiones.

- B) Tareas o trabajos realizados fuera de clase. Estas técnicas deben tener las mismas características que las anteriores, deben fomentar la reflexión, el pensamiento y el aprendizaje. Puede solicitarse su realización de forma individual o colectiva. Ya que si el alumno realiza actividades fuera de clase éste dedica más tiempo a su realización, y ello permite constatar qué está mal en el aprendizaje del alumno. Todo ejercicio o trabajo solicitado para elaborar fuera de clase, debe regresarse al alumno con observaciones y retomar algunos aspectos importantes que considere el docente durante la clase. Debido a ello el docente debe comunicar a los alumnos cuáles serán los criterios que utilizará para la revisión del trabajo.

C) Elaboración y uso de portafolios. Consiste en una colección de trabajos y de algunos instrumentos de evaluación (cuestionarios, mapas conceptuales, etcétera) que elaboran los alumnos. Esta técnica permite evaluar todo tipo de contenidos, permite constatar los aprendizajes de los alumnos y sus progresos, así como reflexionar sobre los productos que se obtienen de las actividades realizadas. Para llevar a cabo esta técnica es necesario cumplir con algunos requisitos tales como:

- Definir el propósito del portafolios, esto permitirá no perder de vista lo que se va a evaluar con esta técnica.
- Deben proponerse criterios que determinen lo que se incluirá en el portafolio, las características de los trabajos incluidos, cuándo debe incluirse cada cosa y cómo organizarlo.
- También deben definirse criterios de valoración de los trabajos y para ello hay que tomar en cuenta: si la evaluación se hará a la entrega de los trabajos de manera individual o si se hará al final, cuando todos los elementos estén dentro del portafolio, pueden diseñarse rúbricas, listas de cotejo o escalas para poder evaluar.

A través de esta técnica se puede valorar el proceso de desarrollo de habilidades y de construcción de conocimiento a partir de los productos elaborados y almacenados.

2.5.3 Técnicas de evaluación formales

Finalmente, la tercera y última categoría de técnicas son las técnicas formales, estas se caracterizan principalmente porque se aplican en situaciones donde se tiene o se quiere mantener el control, es por ello que se requiere de una acertada planeación y bastante tiempo de elaboración de éstas. Las técnicas formales pueden aplicarse al final de un proceso, o bien, de forma periódica, algunas modalidades de estas técnicas son:

A) Pruebas o exámenes. Antes que nada hay que recordar que según Díaz Barriga Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo, un examen es un instrumento que busca verificar el grado de aprendizaje de los alumnos y se da siempre en una situación controlada, ya que una de sus peculiaridades es que pretende evitar la subjetividad, es por ello que éstos deben ser válidos (que evalúen lo que dicen que evalúan) y confiables (que si se aplican en situaciones similares se deben obtener resultados similares).

Para poder cumplir con las características antes mencionadas los reactivos que conforman un examen deben estar hechos de forma adecuada. En ese sentido hay dos tipos de reactivos que pueden conformar un examen: los estructurados o los de respuesta abierta. Los primeros se interpretan de forma rápida, ya que se usan para reconocer información, pueden ser de respuesta breve, de completamiento o de opción múltiple; estos reactivos sirven básicamente para valorar el nivel de comprensión. Por otro lado, los reactivos de respuesta abierta, demandan actividades complejas y permiten evaluar procesos más complejos. No obstante, ambos tipos de reactivos pueden utilizarse en un examen o prueba.

B) Mapas conceptuales. Es una alternativa para evaluar contenidos conceptuales, sin embargo, hay que tener en cuenta que para evaluar estos mapas es necesario establecer criterios y para ello hay que considerar qué es importante evaluar y con qué finalidad.

C) Evaluación del desempeño. Se caracteriza básicamente en diseñar situaciones donde los alumnos muestren sus habilidades y conocimientos, es por ello que sirve para evaluar contenidos conceptuales y procedimentales. Estas pruebas deben tener las siguientes características: deben corresponder con los objetivos, los contenidos y los procedimientos, deben permitir a los alumnos mostrar sus progresos. De igual forma que en las técnicas anteriores, deben definirse criterios de evaluación, para lo cual

pueden emplearse algunos instrumentos como las rúbricas, las listas de control y las escalas.

De manera general estas son las categorías de técnicas de evaluación que existen y que los docentes pueden utilizar para la evaluación del aprendizaje de los alumnos dentro del aula. De éstas las que pueden utilizarse con mayor frecuencia en las asignaturas y talleres de investigación pedagógica, son las técnicas semiformales, ya que permiten obtener evidencias de aprendizaje elaboradas por los alumnos para poder comprobar su avance y nivel de desempeño. Por ejemplo, un portafolio con todos los avances de sus investigaciones le permitirá al docente valorar no solo el avance de la investigación, sino también el avance en los aprendizajes de los alumnos, mismos que se verán reflejados en la claridad, detalle y desarrollo de sus avances. Ahora bien, las técnicas informales pueden acompañar a las técnicas semiformales para evaluar en asignaturas de investigación, ya que la observación libre o sistematizada por parte del docente le permitirá valorar cómo avanzan sus alumnos en el proceso de investigación, y apoyarlos cuando lo requieran.

Como puede apreciarse a lo largo de este capítulo, las características y funciones de la evaluación del aprendizaje son diversas, sin embargo, su uso depende de los objetivos planteados, los contenidos del programa, la naturaleza de la asignatura, los tiempos de estudio, las características del grupo y del criterio del profesor para su aplicación.

Finalmente, se puede concluir este capítulo comentando que para evaluar los aprendizajes de asignaturas de investigación pedagógica es conveniente utilizar tanto la evaluación de contenidos conceptuales como procedimentales, ya que como se mencionó anteriormente, las asignaturas de investigación se caracterizan por ser de tipo teórico-prácticas, lo que implica que deben evaluarse estos dos aspectos. El aspecto teórico-conceptual se puede evaluar a través de instrumentos como cuestionarios, mapas conceptuales, entre otros instrumentos, y el aspecto práctico se puede evaluar a través de la realización de procesos, es

decir, de la puesta en práctica de procedimientos de investigación que pueden evaluarse a través de alguna rúbrica o lista de cotejo para saber con certeza cómo es que se está llevando a cabo un proceso, en este caso, un proceso de investigación pedagógica.

En ese sentido, lo más conveniente para el aprendizaje de la investigación pedagógica es que se aborden teóricamente los contenidos, pero no dedicándole demasiado tiempo a ello, por el contrario, es indispensable dedicar más tiempo a los contenidos prácticos, ya que ello implica que el estudiante ponga en juego los contenidos conceptuales que adquirió en etapas previas. A la vez que al evaluar los procesos que lleva a cabo el estudiante de forma práctica se detectan sus errores en la forma de implementar el proceso y se comprueba su avance en la comprensión y aplicación de los contenidos teórico-prácticos.

De igual forma y en mi opinión, debe predominar la evaluación formativa o procesual, ya que la investigación en sí misma es un proceso, lo cual requiere que se evalúe como tal y que se haga de forma continua, esto permitirá encontrar los errores que suelen cometer los alumnos en el proceso de investigación y se podrán corregir a tiempo para lograr que los estudiantes en verdad sepan cómo investigar de forma adecuada, viable y eficaz. Siguiendo esta misma línea, el uso de mecanismos de evaluación de tipo cualitativo permite detectar con mayor acierto las fallas o errores que se cometen durante un proceso, ya que emplea técnicas como la observación, la revisión de trabajos y las pruebas escritas que le permiten al docente tener un panorama más amplio de lo que sucede con el aprendizaje de un alumno.

Puesto que ya se comenzó a hablar de técnicas, es preciso mencionar de nuevo que las más acertadas para evaluar aprendizajes de investigación son las técnicas semiformales y las informales, las primeras porque permiten la obtención de pruebas de aprendizaje que en su mayoría son avances de las investigaciones de los alumnos y que dejan ver con mayor claridad el avance del alumno, las técnicas informales le permiten a los docentes observar de forma natural el avance y las

complicaciones que presentan sus alumnos al investigar, por ello le permiten intervenir de forma pertinente para poder apoyarlos.

No obstante, en el caso específico de la investigación pedagógica, los mecanismos a utilizar deben ser seleccionados cuidadosamente para poder cumplir con su objetivo y ayudar a la mejora de los aprendizajes de investigación en el ámbito de la educación. En el capítulo siguiente veremos qué de todas estas actividades llevan a cabo los docentes de las asignaturas de Investigación Pedagógica 4 y 6 para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

Capítulo 3: Análisis de Resultados

Ahora que ya se han abordado los capítulos teóricos que fundamentan esta investigación, es momento de enlazarlos con el análisis de los resultados que se obtuvieron en la misma. Para ello es necesario hacer mención de algunos aspectos que son importantes para comprender el contenido de las siguientes páginas.

Evaluar la formación en investigación es importante ya que en la actualidad la investigación es un ámbito poco atendido por los especialistas en educación y porque muchas de las veces se preparan investigadores con diversos criterios de formación que vale la pena evaluar para reconocer cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación pedagógica y qué cambios se pueden hacer para mejorar dicha formación y acercarla a la realidad.

3.1 Metodología implementada

La investigación que a continuación se presenta es un estudio descriptivo de encuesta⁵⁷ cuali-cuantitativo que tiene por objetivo describir el quehacer docente de algunos profesores en relación con las asignaturas Investigación Pedagógica 4 y 6 del plan de estudios de pedagogía 2010 en el ciclo escolar 2014-2 del sistema escolarizado, ello para identificar los instrumentos de evaluación que emplean y su relación con los contenidos del programa de las asignaturas en la elaboración de proyectos viables.

⁵⁷ Según Bisquerra Rafael (1989) *Op. Cit.* Un estudio descriptivo de encuesta deriva de la investigación descriptiva, la cual consiste en obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. El estudio descriptivo de encuesta formula preguntas dirigidas a los sujetos, las encuestas pueden presentarse en dos formatos: cuestionarios o entrevistas. Cabe mencionar que la información que las encuestas recogen se puede utilizar de dos formas, ya sea para expresar en porcentajes o para buscar relaciones entre variables, aunque en ocasiones pueden combinarse ambas. Las encuestas pueden aplicarse en grande o pequeña escala. Finalmente un dato acerca de las encuestas es que “según el objetivo de la investigación, el análisis de encuestas puede presentar distinto nivel de complejidad: desde el simple recuento de frecuencias, hasta correlaciones y análisis multivariable.” p. 133. De ahí que se mencione que la metodología seguida en este proyecto de investigación fue cuanti-cualitativa, ya que en algunas etapas solo se describen los datos, se elaboraron recuentos de frecuencias con los datos y en otras etapas se intentó establecer relaciones causales.

La metodología que se empleó para llevar a cabo esta investigación y para la presentación de los resultados que en este documento se muestran, se divide en tres grandes etapas, mismas que se describen a continuación.

Una vez elegido el tema, en la primera etapa encontramos tres momentos:

- 1) Construcción de objetivo, supuesto e índice.
- 2) Elaboración del Estado del conocimiento. Consulta de investigaciones, documentos y libros sobre el tema.
- 3) Redacción de capítulos teóricos sobre evaluación e investigación

El producto de esta primera etapa fueron los capítulos 1 y 2 del trabajo.

En la segunda etapa encontramos cuatro momentos:

- 1) Identificación de la población. Incluye la selección de asignaturas, la revisión de los programas y la identificación de los profesores.
- 2) Revisión de objetivo y elección de instrumentos
- 3) Diseño de cuestionario. Se identificaron las dimensiones del cuestionario, se seleccionaron los niveles, se identificaron los indicadores, se elaboraron y seleccionaron las preguntas pertinentes a partir del objetivo de investigación.
- 4) Aplicación de instrumento. Consistió en buscar y contactar a los profesores, entregar el instrumento y recuperar el cuestionario.

El producto de esta segunda etapa fueron los cuestionarios resueltos.

En la tercera y última etapa de la investigación encontramos también cuatro grandes momentos:

- 1) Aplicación y recuperación de cuestionarios. Este momento es continuación de la segunda etapa y consistió en contactar los docentes, agendando una cita para aplicar y recoger los cuestionarios y revisar que estén respondidos.

- 2) Sistematizar información. Se decodificaron indicadores y variables, se capturó la información, se procesaron los datos y se elaboró un listado de frecuencias simples.
- 3) Análisis de información. Se revisaron las respuestas por variables, se interpretó la información, se establecieron correlaciones donde se encontraron y se hizo el análisis de los resultados.
- 4) Redacción de capítulo tres. Se hicieron cuadros y gráficas, se describieron los hallazgos y se elaboraron las conclusiones.

El producto de esta tercera etapa fue el capítulo tres y consecuentemente el borrador de la tesis.

3.1.1 Población

Para realizar esta investigación se decidió tomar dos asignaturas que se consideran clave en la formación de los pedagogos, según el plan de estudios vigente de la Licenciatura de Pedagogía del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se trata de Investigación Pedagógica 4 y de Investigación Pedagógica 6, las cuáles son obligatorias, como se mencionó en el capítulo uno. La asignatura de investigación Pedagógica 4 es una asignatura terminal de las asignaturas dedicadas a abordar la investigación cuantitativa y la asignatura de Investigación Pedagógica 6 es terminal de las asignaturas dedicadas a abordar la investigación de corte cualitativo. Es por ello que se decidió tomarlas como referente de este estudio, ya que según el plan de estudios, al cursarlas como asignaturas obligatorias, los estudiantes deberían de conocer y saber manejar los contenidos y metodologías de la investigación pedagógica ya sea cuantitativa o cualitativa que señalan los respectivos programas.

Ahora bien, para tener un acercamiento a las formas de evaluar el aprendizaje se decidió trabajar precisamente con quienes evalúan, es decir, con los docentes, ya que son ellos quienes además de tener conocimientos sobre el área de investigación, también tienen experiencia en dicho ramo y pueden darnos mayores herramientas para determinar por qué evalúan como lo hacen y no de otra forma.

Con esto se pretende visualizar a la evaluación como un proceso formativo que además de proporcionarle al profesor información acerca del desempeño de los estudiantes, también le permitirá identificar algunos elementos que domina y otros a los que debe invertir mayor cantidad de tiempo y dedicación para lograr los resultados esperados. De esta manera la evaluación resulta ser un apoyo indispensable en el proceso formativo de los estudiantes en el área de investigación.

Con base en lo mencionado anteriormente, se pudo contactar a siete profesores⁵⁸, de tal forma que se trabajó con tres docentes de Investigación Pedagógica 4 y cuatro docentes de Investigación Pedagógica 6.

3.1.2 Cuestionario aplicado

El instrumento que se utilizó consistió en un cuestionario de cincuenta preguntas conformadas por preguntas cerradas y de opción múltiple la mayoría de ellas, aunque en ocasiones se solicitó información con preguntas abiertas, para conocer motivos u opiniones de los docentes respecto a algunas cuestiones muy específicas.⁵⁹

El cuestionario aplicado se dividió en cinco dimensiones:

- 1) Datos de identificación: en esta sección se busca conocer de forma general quiénes son los profesores con los que se está trabajando, y sus estudios profesionales a la fecha.
- 2) Situación laboral de los docentes: con esta sección se busca encontrar información que permita relacionar la labor docente de los profesores con los años de experiencia de los mismos y con el hecho de saber si se dedican a la investigación pedagógica actualmente o no. Ello permitirá conocer su experiencia docente y en investigación, para relacionarlos con

⁵⁸ Cabe mencionar que en el caso de Investigación Pedagógica 4 se trata del 50% de los docentes que imparten esta asignatura, y en el caso de Investigación Pedagógica 6 el porcentaje de profesores que participaron en esta investigación fue de 67%. Al resto de los profesores no se les pudo contactar por cuestiones de tiempo y de horarios.

⁵⁹ En la sección de anexos se presenta el cuestionario aplicado para recoger la información.

sus formas de planear y llevar a cabo sus clases y con las formas de evaluar el aprendizaje de los alumnos.

- 3) Planeación de clase: lo que se pretende con esta sección es conocer cómo los profesores planean sus clases, con base en qué contenidos, en qué enfoques y cuánto tiempo emplean en ello y así saber cómo analiza la planeación y ejecución.
- 4) Desarrollo de clase: lo que se busca con esta sección es básicamente conocer cómo interactúan los docentes con los alumnos durante las clases e identificar las formas de acompañamiento en la asignatura.
- 5) Evaluación del aprendizaje: en esta sección se pretende conocer cómo evalúan la formación en investigación los profesores y poder relacionar todo esto, con la forma de planear sus clases, con su experiencia docente y su experiencia como investigadores, y la relación con su actividad profesional en general.

La forma de aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo contactando a la mayoría de los docentes al inicio o término de sus clases y comentándoles acerca del proyecto, a lo cual ellos cooperaron amablemente fuera de sus horarios de clase. La información recabada es muy importante para hacer el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

De esta manera, se cuenta con tres cuestionarios respondidos por los docentes de la asignatura de Investigación Pedagógica 4 (faltando uno, que ya no fue entregado por el profesor) y cuatro cuestionarios respondidos por los docentes de Investigación Pedagógica 6. Lo que proporciona un total de siete cuestionarios con los que se trabajó.

De estos cuestionarios se obtuvo información que se analizó y de la cual se presentan los resultados a continuación.

Para la presentación de los resultados del análisis, este apartado se dividirá en dos secciones: se presentarán primero los resultados de los cuestionarios de Investigación Pedagógica 4 y en segundo lugar los de Investigación Pedagógica 6.

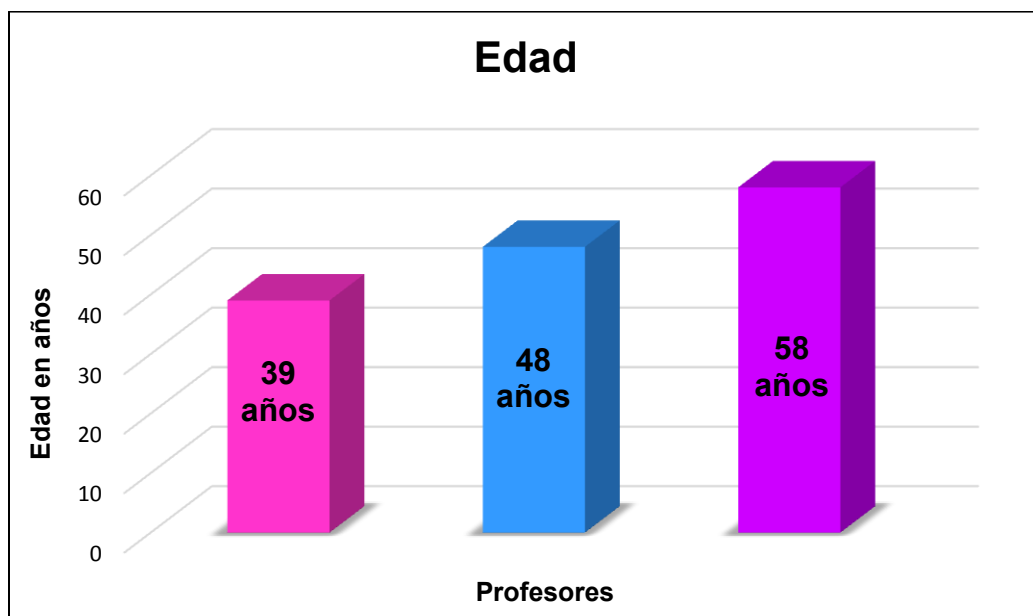
Cabe mencionar que el análisis se divide por asignaturas, debido a que los contenidos que se abordan en cada una son distintos y muchos elementos dependen de los contenidos de éstas.

En ese sentido, resulta importante relacionar ambas asignaturas, ya que son asignaturas terminales de investigación cualitativa y cuantitativa del bloque de asignaturas obligatorias del área de investigación pedagógica, lo cual significa que concretan o completan el perfil de egreso de los estudiantes en el área de investigación. De ahí la importancia de observar qué sucede con la evaluación del aprendizaje de investigación pedagógica en estas dos asignaturas.

3.2. Análisis e interpretación de resultados de Investigación Pedagógica 4

Sobre los datos generales de este cuestionario, correspondientes a los estudios profesionales de los docentes, hay que mencionar, en primer lugar, que el total de docentes con los que se trabajó en esta asignatura fueron tres, sus edades oscilan entre los 39 y 58 años, como lo muestra la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Edad de docentes de Investigación Pedagógica 4



Cabe destacar que el 66.7% tiene estudios de licenciatura en Pedagogía y el 33.3% restante en Docencia en Química. Este último caso tiene una especialidad en Control de procesos químicos, otro 33.3% la tiene en Evaluación Educativa y el otro 33.3% en Educación Especial. A nivel de estudios de posgrado, en el mismo orden, se tiene el 33% con maestría en Educación, otro 33.3% la tiene en Psicología y el 33.3% restante la tiene en Pedagogía. Solo el último caso tiene doctorado en Pedagogía.

Cuadro 5. Estudios profesionales de docentes Investigación Pedagógica 4

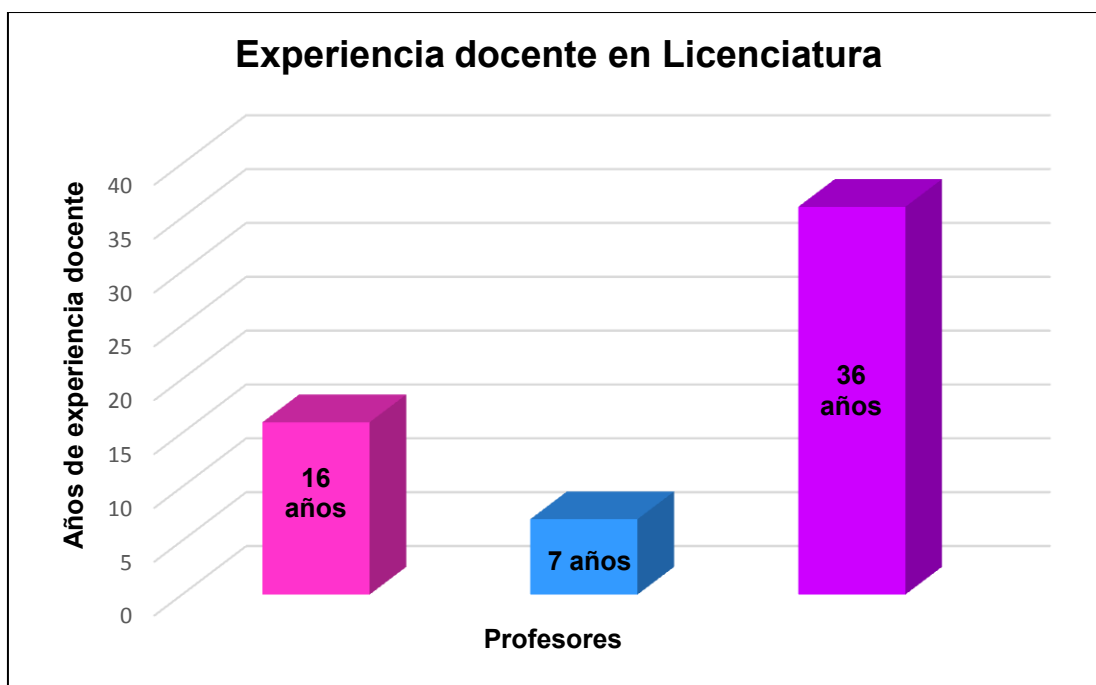
	Docente A	Docente B	Docente C
Licenciatura	Docente en Química	Pedagogía	Pedagogía
Especialidad	Control de procesos químicos	Evaluación educativa	Educación Especial
Maestría	Educación	Psicología	Pedagogía
Doctorado	---	---	Pedagogía

Como puede apreciarse, en este primer bloque de información, el docente “A” no tiene una formación profesional básica en Pedagogía, sin embargo, tiene estudios de docencia en química y de posgrado en educación que pueden ser importantes para enseñar y evaluar la investigación pedagógica.⁶⁰ Por otro lado, el docente “C” tiene una formación profesional centrada en Pedagogía, lo que supone una mayor posibilidad de entender los procesos de enseñanza y los procesos de evaluación en cualquier ámbito. El caso del docente “B”, es similar al anterior, con un énfasis significativo para este estudio, toda vez que tiene especialización en Evaluación educativa, lo que tendría que favorecer el proceso de enseñanza y evaluación en la investigación, al poder vincular lo teórico con lo práctico.

⁶⁰ Recordemos que en el posgrado la investigación se convierte en la actividad principal por excelencia, lo cual podría suponer que los docentes son más expertos en el ámbito de la investigación si cursaron un posgrado.

Ahora bien, respecto a la situación laboral de los docentes, es importante señalar que el 100% de casos se han dedicado a la enseñanza en licenciatura desde hace por lo menos siete años y también indican estar impartiendo clases en licenciatura actualmente. En ese sentido, un 33.3% de la población (docente “B”) indica tener 16 años de experiencia docente a nivel licenciatura, un 33.3% (docente “A”) indica 7 años y el 33.3% restante (docente “C”) indica 36 años.

Gráfica 2. Experiencia docente en licenciatura de profesores Investigación Pedagógica 4

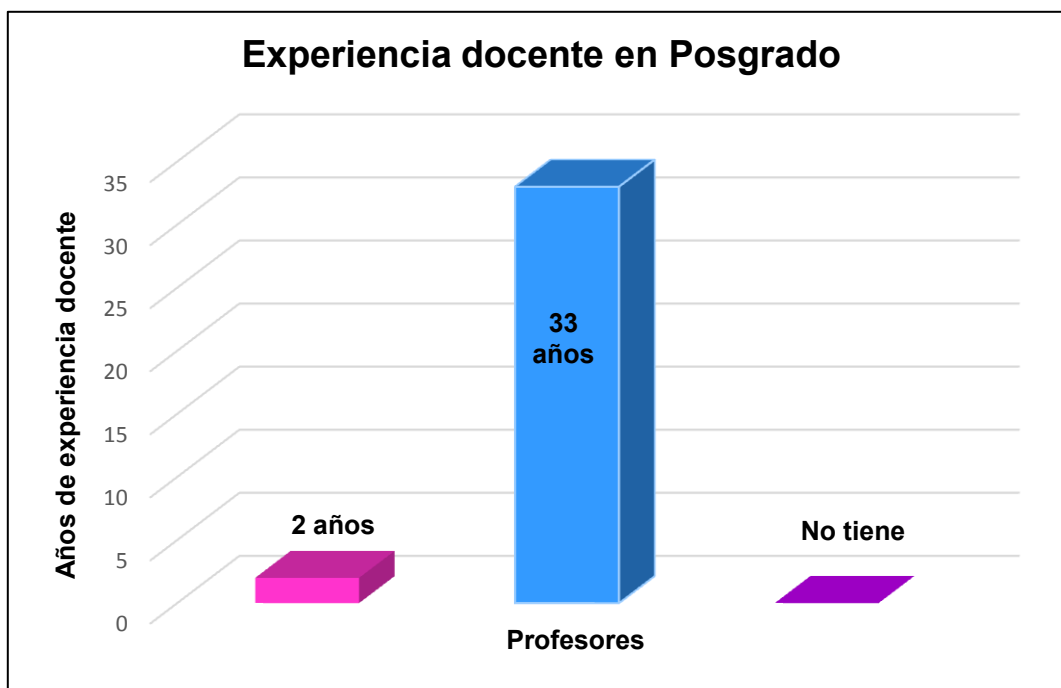


Encontramos entonces que el promedio de experiencia docente en licenciatura de estos tres casos es de 20 años. Dicho promedio es importante, puesto que la experiencia docente indica que se cuenta con ciertos elementos indispensables para la enseñanza, entre los cuales podemos mencionar el control de grupo, el manejo de estrategias de enseñanza y de procedimientos e instrumentos de evaluación, el conocimiento y manejo de estos elementos implica que se cuenta con herramientas para la enseñanza y la evaluación.

Al respecto, sobre la experiencia docente en licenciatura un 33.3% (docente “A”) de la población encuestada indica que tiene 2 años de experiencia docente en posgrado, otro 33.3% (docente “C”) indica que tiene 33 años y el 33.3% restante (docente “B”) indica que no tiene experiencia docente en posgrado. Este aspecto de la información es importante porque puede permitir plantear como hipótesis que a mayor experiencia docente tanto en licenciatura como en posgrado, mayores serán las posibilidades de enriquecer la enseñanza y vincular la evaluación con procesos de aprendizaje de los estudiantes respecto a la investigación, ya que en el posgrado tiene más importancia formativa la investigación.

Cabe destacar que el docente “C”, que es quien tiene más estudios enfocados a la Pedagogía, es también quien tiene mayor experiencia docente, lo que constituye un referente importante con relación al supuesto del que partimos en este estudio.

Gráfica 3. Experiencia docente en posgrado de profesores Investigación Pedagógica 4



Es claro que para enseñar Investigación Pedagógica, no basta con tener experiencia docente, también es importante hacer investigación, ya que la experiencia de quien hace investigación les proporciona a los alumnos un panorama más amplio sobre lo que pueden hacer en esta área de formación de la Pedagogía. Al preguntarles a los docentes si *realizan investigación pedagógica actualmente*, un 66.7% indicó que sí y un 33.3% indicó que no, tal como se muestra en la gráfica 3.

Gráfica 4. Experiencia realizando Investigación Pedagógica de profesores Investigación Pedagógica 4



El docente “A”, quien tiene menos estudios enfocados a la Pedagogía, señala que no realiza investigación pedagógica actualmente, pero que sí la ha hecho anteriormente. Del porcentaje que indica que sí hacen investigación (docentes “B” y “C”), ambos mencionan que tienen contratadas más de 20 horas como investigadores en sus respectivas instituciones y que han publicado algún material con relación a sus investigaciones, esto muestra que son investigadores de medio tiempo o de tiempo completo, lo cual nos lleva a suponer que su amplia experiencia en la realización de investigaciones les puede facilitar más elementos para enseñar a investigar. En el caso del docente “B” (33.3%) éste señala que lleva haciendo investigación pedagógica de 7 a 9 años y el otro 33.3% restante (correspondiente al docente “C”) indica que lleva más de 15 años haciendo investigación pedagógica.

De nuevo, el docente “C” es quien además de los estudios en Pedagogía y la mayor experiencia docente en licenciatura y posgrado, también señala que tiene más años realizando investigación pedagógica, lo cual se puede explicar debido a que lleva haciendo investigación prácticamente desde que estudió sus posgrados,⁶¹ todas estas características en su conjunto podrían llevarnos a suponer que es quien mejor enseña y evalúa la investigación. Lo cual también podría explicarse gracias a los años de experiencia como docente, es decir, la suma de la experiencia docente más la experiencia en investigación, podrían dar como resultado mejores resultados de enseñanza y de evaluación de la investigación pedagógica.

Abordar este aspecto es importante, ya que partimos del supuesto de que quien más conoce y sabe sobre un tema tiene mayores posibilidades de enseñar respecto a su área de conocimiento, en ese sentido, si a la experiencia en investigación que se adquiere al estudiar un posgrado sumamos la experiencia docente en nivel posgrado, entonces podrían aumentar las posibilidades de conocimiento en investigación y en docencia y por tanto también aumentarían las

⁶¹ Recordemos que los posgrados como la maestría y el doctorado se enfocan básicamente en la elaboración de investigaciones respecto a un tema o línea de investigación del interés de los estudiantes mismos.

posibilidades de enseñar efectivamente la investigación. Ante esta situación encontramos que tendría que ser más sencillo que se pueda evaluar, no obstante, no hay que olvidar que para que esto suceda satisfactoriamente, los docentes deben tener además de los conocimientos de determinada área de conocimiento, también suficientes bases y conocimientos pedagógicos, lo cual les hará más sencilla y fructífera la labor de la enseñanza y evaluación.

Ahora bien, otro aspecto de la situación laboral de los docentes tiene que ver con las asignaturas de investigación pedagógica que imparten en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Por tanto, es importante identificar cuántas horas tienen contratadas como docentes en esta Facultad, ello para saber si son docentes de tiempo completo, medio tiempo o de asignatura, ya que ello puede indicar el tiempo de atención que dedican a las clases de investigación.

En las respuestas encontramos que el 100% de casos están contratados como docentes de asignatura, ya que tienen contratadas de 4 a 8 horas como docentes de esta Facultad.

Por otro lado, es importante saber cuántos grupos atienden estos docentes en la Facultad de Filosofía y Letras, ya que de ello dependen muchas cosas, entre otras, el acompañamiento que tengan con los alumnos, los tipos de instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje que utilicen y con qué frecuencia los apliquen y soliciten. Hay que tener en cuenta que se hace referencia a este elemento porque se parte del supuesto de que a menor número de grupos, se puede prestar más cuidado y atención en la forma de evaluar, ya que un docente con pocos estudiantes a su cargo, tendrá la oportunidad de elaborar pruebas y solicitar evidencias que reflejen con mayor claridad el desempeño de los estudiantes; esta situación es contraria a la de un profesor que atiende a un número grande de estudiantes, forzándolo a solicitar pruebas que se revisen fácil y rápidamente, aun cuando éstas no reflejen con claridad el desempeño de los estudiantes.

Un 66.7% de estos casos, referente a los docentes “B” y “C”, mencionan que atienden a un grupo únicamente, mientras que el caso “A” atiende a dos grupos. Es importante decir que el número de alumnos por grupo, según las respuestas de los docentes oscila entre los 20 y 50 estudiantes.

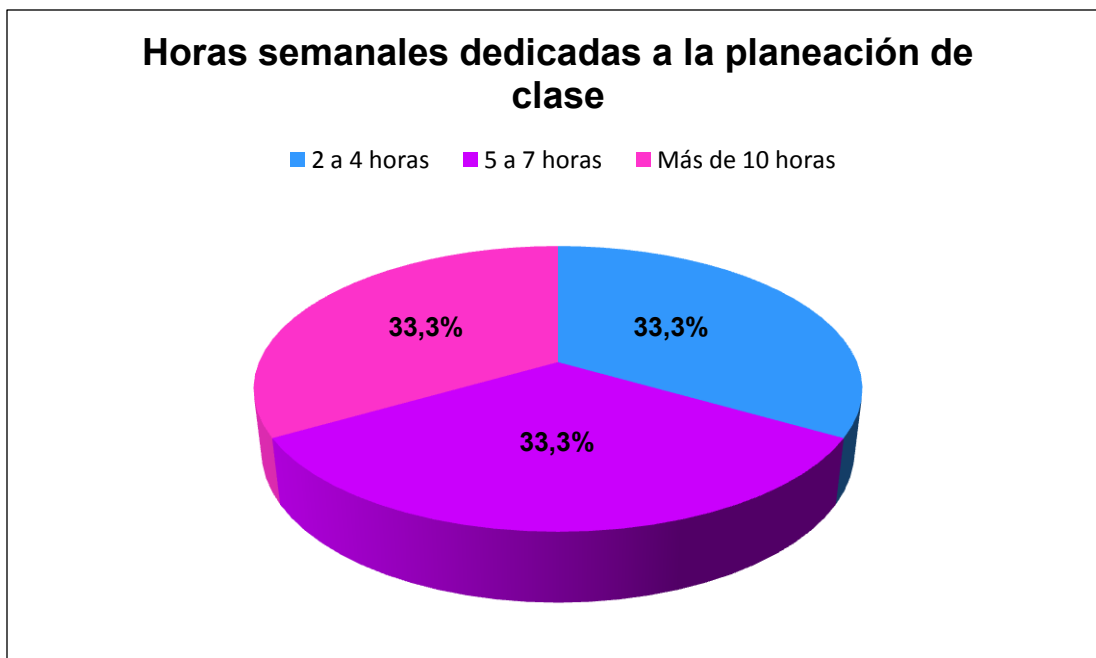
Como puede observarse, por los datos que aportan estos docentes, la situación laboral es muy clara y específica, en su mayoría tienen experiencia docente en licenciatura y posgrado, esta mayoría señalan ser investigadores de tiempo completo y docentes de asignatura atendiendo de uno a dos grupos de entre 20 a 50 alumnos.

Aunque es importante señalar que hay un docente (docente “C”) con más experiencia docente en licenciatura y posgrado y con más años haciendo investigación pedagógica, el cual, es también quien tiene más estudios especializados en Pedagogía, que puede tener mejores elementos para enseñar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a investigación pedagógica. Lo cual podría afirmar nuestro supuesto, en tanto que a mayor experiencia docente, experiencia en investigación y formación profesional en el área de Pedagogía, mayores posibilidades habrá de que los docentes apeguen sus evaluaciones a los contenidos teórico-metodológicos de los programas de asignaturas y por ende mayores posibilidades habrá de que los alumnos puedan elaborar proyectos de investigación viable. El docente “C” cumple con estas características, por ende se debe revisar cómo lleva a cabo sus prácticas de evaluación para poder concluir si la hipótesis se afirma o se niega en este primer bloque de profesores.

Sobre las variables del cuestionario que aluden a cómo planean estos docentes sus clases de investigación, relacionados con la forma de evaluar el aprendizaje de la investigación, encontramos que:

En el tiempo dedicado a la planeación de sus clases de investigación, se aprecia una distribución heterogénea de las respuestas ya que cada uno de los docentes dedica un tiempo diferente a la planeación de sus clases, tal como lo muestra la gráfica siguiente.

Gráfica 5. Tiempo dedicado semanalmente a planeación de clase de profesores
Investigación Pedagógica 4



A partir de las respuestas de los docentes respecto al tiempo que dedican a la planeación de sus clases, hallamos que esta distribución no es azarosa, ya que cada una se corresponde con las profesiones y la experiencia docente y en investigación de cada uno de los docentes, de esta manera encontramos que el docente “A”, dedica más tiempo (más de 10 horas) a planear sus clases, cabe recordar que es quien señala tener estudios enfocados en el área de química y quien tiene menos experiencia como investigador, por otro lado, quien tiene más experiencia como investigador y más preparación en el área pedagógica (docente “C”) dedica menor tiempo a la preparación de su clase (2 a 4 horas), ello puede explicarse por la preparación y la experiencia, ya que puede ser más sencillo decidir qué hacer y cómo hacerlo. En cambio podríamos suponer que para el caso “A” será más complicado definir qué estrategias son más adecuadas, incluso puede invertir más tiempo en preparar algún tema o estrategia específica para implementar en sus clases, lo cual no significa que el trabajo de un docente sea mejor que el de otro, simplemente este hecho indica que los docentes trabajan de forma distinta a partir de sus características profesionales. También encontramos

que el docente “B”, dedica de 5 a 7 horas en la planeación de sus clases, y es quien señala tener estudios en Pedagogía y Psicología. Esta distribución aunque heterogénea, nos permite suponer que mientras más se enfoquen los estudios al área pedagógica, mayores probabilidades tendrán los docentes de elaborar planeaciones rápidamente.

En ese sentido habría que decir que quien tiene más preparación en el área pedagógica debido a los estudios realizados en un posgrado, y una mayor experiencia docente a nivel posgrado, tiene una mayor ventaja, gracias a que en el posgrado, se lleva a cabo una dinámica de formación en la investigación de forma explícita, esto significa que sea cual sea el área de conocimientos en la que nos forme el posgrado, nos forma en la investigación. Esto sucede porque en la dinámica de formación de los posgrados siempre surge la relación entre un docente (que la mayoría de las veces es un investigador) y un alumno, esta relación implica la conducción del alumno por parte del docente, quien guía las actividades académicas, comparte sus experiencias y revisa constantemente el proyecto de sus estudiantes, esto lo podemos apreciar con claridad en la siguiente cita:

La tutoría para formar investigadores es una propuesta didáctica que refiere a la significatividad del quehacer artesanal [...] pues es quien conduce las actividades académicas del estudiante, da seguimiento a los proyectos de investigación, así como evalúa el avance académico de los alumnos.⁶²

En esta cita se habla en específico de la formación de investigadores, sin embargo, como se mencionó anteriormente, se considera que la formación en el posgrado si puede formar investigadores. Además se observa que se habla de una relación docente-alumno, donde el acompañamiento es vital para lograr los objetivos planteados. Por tanto, podríamos suponer que los docentes que han vivido esta experiencia, ya sea asumiendo el papel de alumnos o docentes tienen muchos más conocimientos y experiencias que les permitirán llevar a cabo su trabajo como docentes de licenciatura, con todo lo que ello implica, selección y diseño de estrategias de enseñanza, desarrollo de clase en el aula, evaluación del

⁶² Jasso Méndez, E. (2001). *La tutoría para la formación de investigadores. El caso de 4 programas de posgrado de la UNAM*. (Maestría en Pedagogía). México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. pp. 17-18.

aprendizaje, control de tiempos y espacios, selección de materiales, selección y uso de recursos, entre otros elementos. Ya que la enseñanza en posgrado además de centrarse en el área de conocimiento específica del posgrado, también se centra en el hacer de la investigación, lo cual implica que los docentes tendrán mayor experiencia en docencia y en investigación.

Siguiendo esa misma línea de análisis encontramos que al identificar los tres elementos importantes que señalan los docentes al planear una clase, refieren en primer lugar los objetivos del programa de asignatura y en segundo lugar los contenidos. En ese sentido no se identifica diferencia alguna entre los docentes, esto expresa que sin importar sus estudios profesionales o su experiencia docente, los elementos formales, como son los objetivos y contenidos tienen lugar prioritario para ellos, podríamos suponer que a pesar de las diferencias en formación, en experiencia docente y en investigación, los docentes sí se apegan al aspecto formal de la docencia, es decir, a seguir los lineamientos que determinada institución (en este caso el colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM) les indica.

No obstante, hay una diferencia significativa en el tercer referente que consideran importante, en las respuestas hay una distinción que no se relaciona de manera directa con las variables sobre los estudios profesionales⁶³.

Cuadro 6. Referentes para planeación de clases de Investigación Pedagógica 4

REFERENTES PARA PLANEACIÓN DE CLASE			
	1º Referente	2º Referente	3º Referente
Docente A	Objetivos del programa	Contenidos del programa	Necesidades de los alumnos
Docente B	Objetivos del programa	Contenidos del programa	Fuentes de información
Docente C	Objetivos del programa	Contenidos del programa	Expectativas de los alumnos

⁶³ Es decir los referentes para la planeación, no necesariamente los tienen quienes tienen más preparación en el área pedagógica.

El docente "A" (quien tiene una menor especialización en el área de pedagogía) señala que al planear sus clases, las necesidades de los estudiantes son importantes, por otro lado, el docente "B" (quien tiene estudios en pedagogía y especialidad en evaluación educativa) toma como tercer referente las fuentes de información, lo cual es más cercano a lo formal, es decir, a cuestiones más apegadas al programa pero que pueden no resultar efectivas en la planeación de una clase de investigación pedagógica para alumnos de licenciatura, quienes comienzan a entrar al mundo de la investigación en el campo pedagógico, de ahí la importancia de tener en cuenta sus necesidades, expectativas e intereses.

Por otro lado, el docente "C" toma en cuenta las expectativas de los estudiantes, lo que es coincidente con el docente "A", al inclinarse por referentes poco apegados a lo formal, pero sin alejarse de lo que se requiere para la planeación de una clase de investigación pedagógica (saber qué esperan aprender los estudiantes y lo que necesitan aprender). Estos resultados expresan que el campo disciplinario de formación de los docentes, no influye en los referentes de planeación que cada uno considera importantes, ello habla de que un docente con poca formación pedagógica puede tener muy claro lo que debe considerar al planear una clase, y puede explicarse a partir de la idea de que no sólo la formación nos proporciona elementos pedagógicos productivos, sino también la práctica, en este caso, es la que permite que los profesores perciban aspectos no formales indispensables en la enseñanza. De forma explícita esta hipótesis se refleja en el caso del docente "A" con 16 años de experiencia docente en licenciatura y 2 años de experiencia docente en posgrado, siendo uno de los docentes que elige adecuadamente sus referentes de planeación de clase, manteniendo un equilibrio entre los elementos formales y los que se relacionan directamente con las necesidades de los estudiantes, aunque ello pueda deberse también a su formación como Docente en Química.

Al abordar la variable de elección de los referentes para el diseño de estrategias⁶⁴ encontramos que esta vez sí existe una ligera tendencia que se relaciona con los estudios profesionales, lo cual resulta importante, recordemos que una de las áreas de aplicación de la Pedagogía es la didáctica, de ahí que supongamos que quien cuenta con más estudios enfocados en esta área tendrá más elementos pedagógicos para el diseño de sus estrategias de enseñanza. En el cuadro que se presenta a continuación, se percibe dicha tendencia.

Cuadro 7. Referentes para el diseño de estrategias de enseñanza de Investigación Pedagógica 4

REFERENTES PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
	1º Referente	2º Referente	3º Referente
Docente A	Objetivos del programa	Contenidos del programa	Desarrollo cognitivo de los alumnos
Docente B	Conocimiento previo de los alumnos	Contenidos del programa	Características de los alumnos
Docente C	Características de los alumnos	Contenidos del programa	Conocimientos previos de los alumnos

Como se aprecia en el cuadro 7, el docente “A” toma como primeros referentes aspectos apegados a lo formal, no obstante también considera dentro de sus referentes el desarrollo cognitivo de los alumnos, ello indica que a pesar de no tener formación inicial en el área pedagógica, sí considera elementos pedagógicos importantes para el diseño de estrategias, en cambio el docente “B” toma como primer referente el conocimiento previo de los alumnos, lo cual no se apega tanto a lo formal, pero que bien podría ser más útil en la enseñanza, en tercer lugar el docente “C” toma como primer referente las características de los alumnos

⁶⁴ Se abordan las estrategias de enseñanza como parte de la planeación, porque son pieza fundamental de ésta para el quehacer del docente.

cuestión que se aleja totalmente de lo formal y que también puede ser de utilidad en la enseñanza.

Los tres docentes toman como segundo referente los contenidos del programa, sin embargo se observa que el docente “C” tiene como primer y tercer referente para la planeación de la clase de Investigación Pedagógica⁶⁵ aspectos que tienen que ver con los estudiantes. De tal manera que con estos datos podríamos suponer que la formación profesional, en estos casos, apegada o no a la Pedagogía no influye en la elección de referentes para el diseño de estrategias.

Con estos datos podríamos suponer que la formación profesional más apegada a la Pedagogía implica un mejor uso de los elementos didácticos no formales para el diseño de estrategias, es decir, de aspectos como conocimientos previos de los estudiantes y sus características, puesto que tener en cuenta estos elementos implica partir de los mismos estudiantes, lo cual es básico en la enseñanza y aprendizaje de la investigación. Sin embargo, la formación profesional no es lo único que influye en el diseño de estrategias, ya que en estos tres casos se observa de forma clara que el docente “C” utiliza como primer referente el elemento de las características de los alumnos, si recordamos que este docente es quien tiene más años de experiencia docente, entonces encontramos una fórmula que podría ser conveniente para el diseño de estrategias de enseñanza, ésta consiste en formación profesional pedagógica, más, experiencia docente en educación superior. Dicha fórmula podría proporcionar resultados favorables en la enseñanza de la investigación.

Ahora bien, encontramos los contenidos como otra variable que los docentes toman en consideración para elaborar sus planeaciones, los cuales deben contemplarse para planear las clases y diseñar las estrategias de enseñanza, es por ello que debe cuidarse que éstos sean acordes con el programa de la asignatura, en este caso, de la asignatura de Investigación Pedagógica 4.

⁶⁵ Dicha diferencia se percibe en el Cuadro 6. *Referentes para planeación de clases de Investigación Pedagógica*

Cuadro 8. Contenidos contemplados para el diseño de estrategias de enseñanza de Investigación Pedagógica 4

CONTENIDOS CONTEMPLADOS PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
	1º Referente	2º Referente	3º Referente
Docente A	Investigación causal-no experimental	Modelos experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales	Técnicas de investigación cuantitativa
Docente B	Investigación aplicada	Técnicas de investigación cuantitativa	Estadística inferencial
Docente C	Modelos experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales	Investigación causal-no experimental	Estadística paramétrica

A través de estos datos se aprecia que los docentes toman en cuenta mayormente los contenidos que se relacionan con la investigación causal-no experimental y con los modelos experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales, así como las técnicas de investigación cuantitativa y en último lugar la estadística, lo cual en efecto, coincide con los contenidos planteados en el programa oficial de la asignatura⁶⁶ ello significa que los docentes tienen como punto de partida en la planeación el programa de asignatura, tal como se planteó anteriormente en el cuadro 6 (Referentes para planeación de clase Investigación Pedagógica).

El programa de la asignatura propone el abordaje de la estadística inferencial y las técnicas no paramétricas como contenido del análisis de datos, se destaca entonces, que un caso, el del docente "C", elige abordar la estadística paramétrica, lo que puede inducir a pensar que por su experiencia decide incluir

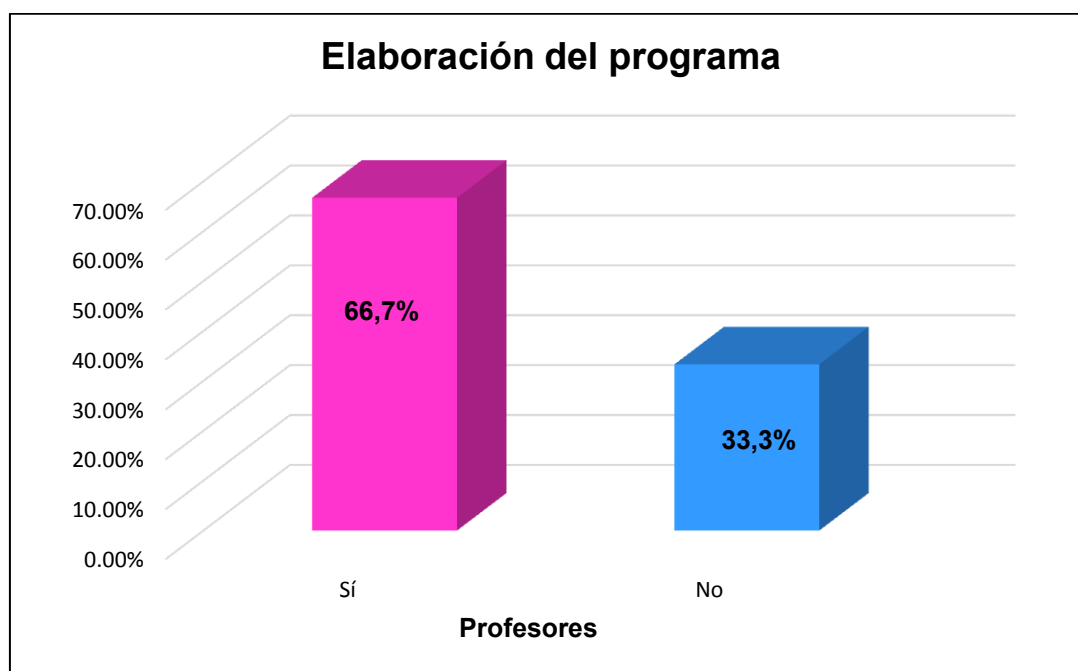
⁶⁶ Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (Mayo 2014). Programas de Investigación Pedagógica 4 y 6 de la Licenciatura en Pedagogía. (Sección planes de estudio, lista de materias Plan 2010). (Recuperado de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/planesdeestudios/>).

un tema diferente para los estudiantes que les permite abordar otras temáticas distintas a las que plantea el programa oficial.

Para la planeación de la clase y para el diseño de estrategias de enseñanza los docentes toman como referente los objetivos del programa oficial, pero el programa que utilizan en su mayoría lo estructuran y elaboran ellos, respetando los contenidos básicos del programa oficial como se puede observar a través de las respuestas que expresaron en el cuestionario.

Al preguntarles si ellos elaboran el programa de la asignatura que imparten, un 66.7% responde que sí y el resto (33.3%) menciona que no lo hace. Debemos suponer que quien no elabora el programa, sigue tal cual el programa oficial.

Gráfica 6. Elaboración del programa de profesores de Investigación Pedagógica 4



Entonces, encontramos que quienes mencionan que sí elaboran el programa, dicen que se basan en el programa indicativo (el programa oficial que proporciona el Colegio de Pedagogía), sólo un profesor menciona que además de tomar como referente el programa indicativo, lo elabora con el apoyo de dos profesores más,

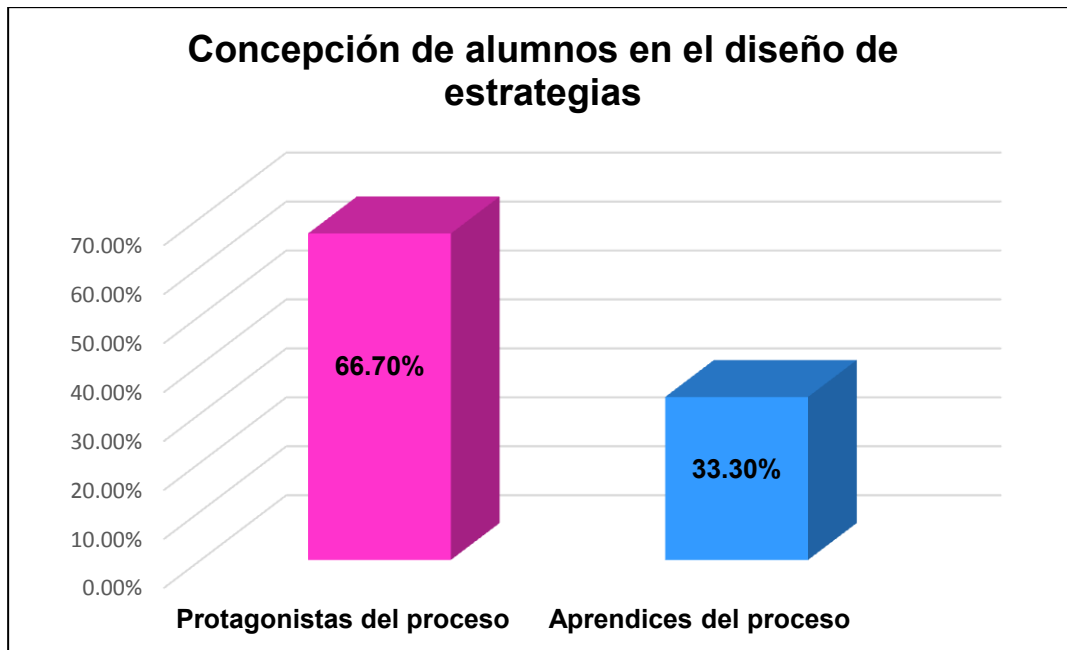
es decir, hacen su programa en equipo y así lo llevan a la práctica, ello con el fin de homogenizar contenidos.

Relacionando esta variable con los estudios profesionales y la experiencia docente de los profesores, podríamos indicar que quien posee estudios más apegados a la Pedagogía y tiene mayor experiencia docente, es también quien tiene más elementos pedagógicos para elaborar un programa de asignatura. En este caso el docente "C" (quien cumple con ambas características) en efecto se agrupa con dos profesores más para elaborar su programa quizá porque conoce la importancia de homogenizar contenidos, para que los estudiantes cubran el perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía, al menos en el ámbito de la investigación pedagógica.

Ahora bien, recordemos que la participación del estudiante como quien hace investigación es clave para poder enseñar y aprender investigación adecuadamente. Por un lado es importante para enseñar investigación porque de esta forma las estrategias de enseñanza se enfocarían en los estudiantes y podríamos preguntarnos ¿Por qué? La respuesta es sencilla, porque para diseñar e implementar estrategias es necesario conocer la población con la que se trabajará y así poder encontrar la forma más adecuada de llevar a cabo el proceso de enseñanza. Y para aprender investigación porque el estudiante es quien efectúa los procesos cognitivos para desarrollar sus habilidades y para aprehender contenidos.

Debido a ello, se preguntó a los docentes cómo consideran la participación de los estudiantes en el diseño de estrategias de enseñanza, a lo cual el 66.7% respondió que conciben a los estudiantes como protagonistas del proceso y un 33.3% los concibe como aprendices del proceso, este último caso corresponde al docente "A", que no tiene estudios especializados en el área de la pedagogía y que no realiza investigación pedagógica actualmente. Con base en estos datos, podemos suponer que estas respuestas se relacionan con dos de las variables que han aparecido constantemente hasta el momento, se trata de la experiencia docente y los estudios profesionales.

Gráfica 7. Concepción de alumnos en el diseño de estrategias de profesores
Investigación Pedagógica 4



Recordemos que en la enseñanza de la investigación, el estudiante debe llevar a cabo todo el proceso o parte de éste, según los tiempos de clases, debido a ello dicho estudiante se convierte en protagonista del proceso, habla, escribe e investiga en primera persona, por tanto, el docente resulta ser un guía únicamente, recordemos que “a investigar se aprende investigando”⁶⁷, por ende ser un aprendiz, puede reducir el papel del estudiante a sólo *aprehender* el proceso pero sin vivirlo, y por tanto llevarlo a cabo en un futuro resultará difícil, ello tendría influencia negativa en la experiencia y el aprendizaje del estudiante. En este punto vale la pena señalar que ser docente y enseñar investigación no son dos cosas diferentes, sin embargo, el hecho de ser docente de investigación implica que debe haber mayor capacidad docente por parte del profesor para ser un guía del proceso sin necesidad de que sea protagonista.

⁶⁷ Torres Frías, José de la Cruz. (Primavera 2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. En *Educatio Revista regional de Investigación educativa de la Universidad de Guanajuato*. Vol. 1, núm. 2, pp. 67-79. (Recuperado de http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf).

Llegados a este punto es necesario recordar que en el aprendizaje de investigación en licenciatura, lo que debe aprender el alumno es el proceso de investigación y la forma de aprender este proceso es de manera práctica, es decir, haciendo investigación, ensayando el proceso y llevándolo a la práctica de forma continua.

Estas dos formas distintas de concebir el aprendizaje y la enseñanza nos hablan de que aún hay docentes que se consideran a sí mismos como protagonistas de un proceso que no necesariamente protagonizan, lo cual podría indicar que quienes lo conciben así, aún están apegados a la forma tradicional de enseñanza y aprendizaje. O bien, que la forma de concebir la investigación y por ende la enseñanza de la misma es distinta y ello podría indicar que se concibe al investigador como parte fundamental en el quehacer de la investigación, lo cual de alguna forma resulta ser necesario para enseñar a los estudiantes la importancia de su participación en el hacer de la investigación. Este podría ser el caso del docente "A", quien quizá por provenir de un área de química considera que el papel protagónico lo tiene el investigador y los estudiantes deberían ser aprendices de dicho perfil, en este caso se puede apreciar la importancia de tener variedad en cuanto a formación se refiere, ya que ello puede ser más productivo en términos de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes.

Con base en esto y para poder corroborar los resultados de esta pregunta, se cuestionó a los docentes sobre las estrategias de enseñanza que utilizan y que les proporcionan resultados favorables. Al respecto se encontraron los siguientes resultados.

Cuadro 9. Estrategias de enseñanza que proporcionan resultados favorables de Investigación Pedagógica 4

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PROPORCIONAN RESULTADOS			
	1º Estrategia	2º Estrategia	3º Estrategia
Docente A	Análisis de textos e identificación de conceptos y teorías	Clasificación de conceptos y teorías	Relación de conceptos y procedimientos
Docente B	No responde	No responde	No responde
Docente C	Trabajo en pequeños grupos	Dinámicas grupales	Realización de ejercicios

Puede visualizarse que el docente “A” (quien tiene menores conocimientos en el ámbito pedagógico) utiliza estrategias que se enfocan en abordar lo teórico-conceptual, sin embargo, encontramos en sus respuestas que más que estrategias, refiere contenidos, es decir, aborda el qué se debe conocer y saber hacer en investigación, pero no menciona las estrategias que utiliza; esto quizá se deba a que el cuerpo de conocimientos en investigación con que cuenta el docente “A” es de un área de conocimiento diferente a la Pedagogía, este hecho también refleja una concepción distinta de investigación, lo cual en este caso resulta importante ya que, enseñar lo que debe saber y saber hacer el alumno respecto a la investigación, es vital en la enseñanza de investigación en educación superior y es justamente lo que al parecer hace el docente “A”.

En cambio, el docente “C” enfoca sus estrategias en lo práctico y en el trabajo colectivo, lo cual indica que sigue los lineamientos de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, según la visión del plan de estudios de Pedagogía 2010 del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, es decir, la investigación debe ser práctica y con el apoyo de otras personas, dígase docente o compañeros de clase.

Estos datos nos permiten observar que hay un docente que tiene muy claro qué estrategias le proporcionan resultados (docente “C”), otro docente que no mencionó ninguna estrategia (docente “B”, quien tiene menos años de experiencia docente) lo cual podría suponer que aún se encuentra en la búsqueda o reconocimiento de las mismas, finalmente está el docente que menciona algunas estrategias que más bien se enfocan al *qué* de la enseñanza, lo cual implicaría contenidos más que estrategias (docente “A”), esto podría hacernos suponer que sí se requiere de conocimientos didácticos para poder implementar estrategias de enseñanza efectivas, o bien, otra razón es que se priorizan los contenidos, es decir, el docente “A” da prioridad a lo que debe saber y saber hacer el alumno respecto a la investigación, en este caso, al conocimiento y aplicación del proceso de investigación pedagógica, lo que resultaría en mejores resultados de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, encontramos que tanto los conocimientos didácticos como la experiencia docente y como investigador de cada profesor, son importantes en el quehacer del docente. Ahora bien, al cruzar esta información con las respuestas a la pregunta acerca de cuáles son las estrategias de enseñanza pertinentes para la Investigación Pedagógica, encontramos lo siguiente.

Cuadro 10. Estrategias de enseñanza pertinentes para aprendizaje de investigación de Investigación Pedagógica 4

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PERTINENTES PARA EL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA			
	1º Estrategia	2º Estrategia	3º Estrategia
Docente A	De comprensión de textos	De organización de información	De elaboración de textos y aplicación de procedimientos
Docente B	De aplicación de procedimientos	De organización de información	De aplicación de conocimientos
Docente C	De aplicación de procedimientos	De organización de información	De comprensión de textos

El docente “B” y el docente “C” coinciden en que primordialmente deben utilizarse estrategias que giren en torno a la aplicación de procedimientos y a la organización de la información, contrario a ello el docente “A” considera que deben utilizarse estrategias de comprensión de textos y de organización de información, dejando en último lugar la aplicación de procedimientos. Todo esto nos lleva a pensar que el docente “C” y el docente “A” son congruentes en sus respuestas, ya que consideran este tipo de estrategias pertinentes para el aprendizaje de la investigación y utilizan estrategias que giran en torno a estas cuestiones (como puede verse en el cuadro 9). Lo curioso es que el docente “B” a pesar de considerar estrategias pertinentes para el aprendizaje de la investigación, no responde a la pregunta acerca de qué estrategias le proporcionan resultados (ver cuadro 9), podríamos suponer que se debe a la falta de experiencia docente, como se mencionó en líneas anteriores.

Ahora bien, recordemos que se está hablando de clases de investigación pedagógica, donde enseñar y aprender a investigar es una constante, en ese sentido, el hecho de que los docentes consideren estas estrategias es importante, ya que se relacionan directamente con lo que ellos consideran los elementos centrales en la elaboración de un proyecto de investigación pedagógica.

Es justamente por esta razón que se les preguntó acerca de cuáles consideran los elementos más importantes en la realización de un proyecto de investigación pedagógica, a lo cual respondieron lo siguiente.

Cuadro 11. Elementos importantes para un proyecto de investigación pedagógica de profesores de Investigación Pedagógica 4

ELEMENTOS IMPORTANTES PARA UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN			
	1º Elemento	2º Elemento	3º Elemento
Docente A	Hacer una buena consulta de información	Tener una idea o problema	Planteamiento del problema
Docente B	Hacer una buena consulta de información	Establecer relaciones lógicas entre los objetivos y el contenido	Interpretación y análisis de resultados
Docente C	Tener una idea o problema	Hacer delimitación del problema	Saber leer e interpretar la información

Puede apreciarse en este cuadro que los docentes “A” y “B” consideran elementos que se enfocan más a lo formal, es decir, a lo que se supone el alumno debe saber hacer,⁶⁸ no obstante, habiendo llevado los alumnos tres cursos anteriores sobre investigación pedagógica, la consulta de información no debería ser una prioridad, si consideramos lo que se mencionó anteriormente respecto a la importancia de enseñar y aprender el proceso de investigación y la forma en cómo se lleva a cabo el aprendizaje de este proceso, entonces, la consulta de información no debería ser una prioridad, ya que hay elementos más importantes que deberían considerarse, tales como la delimitación del objeto de estudio, el planteamiento de un objetivo, el razonamiento lógico para seleccionar conceptos y

⁶⁸ En el caso de la investigación en humanidades y ciencias sociales, lo que el estudiante debe saber hacer es fundamentar bien la investigación a través de un marco teórico, también manejar el diseño y aplicación de instrumentos, así como el análisis e interpretación de los mismos, no necesariamente se requiere comprobar una hipótesis, ya que en estas áreas del conocimiento, se investiga muchas veces sólo para describir una realidad ya existente; en ocasiones, en el ámbito de la investigación pedagógica se puede diseñar alguna estrategia o material para el apoyo de las clases, éste puede probarse con algún grupo y de ello hacer también una investigación. Como puede observarse, no hay muchas diferencias en cuanto a lo que se debe saber hacer en el ámbito de la investigación en humanidades y ciencias sociales frente a la investigación que se lleva a cabo en ciencias naturales o exactas. Por tanto, podríamos decir que es igual en otros campos de conocimiento ya que en ninguno se demuestran verdades absolutas, ni se tiene el control total de los hechos y datos con los que se trabaja.

hechos, relacionarlos y analizarlos para elaborar un acertado análisis de resultados⁶⁹, entre otros muchos elementos que se relacionan con el aspecto práctico del proceso de investigación.

En ese sentido, el docente “C” habla de que antes que nada para elaborar un proyecto de investigación debe haber claridad en la idea que se tiene para después delimitarla en un problema y posteriormente saber leer e interpretar la información no solo teórica, sino la información empírica que se reúna. Este enfoque docente expresa la experiencia en el campo de investigación pedagógica como un elemento que supone mayor claridad en cuanto a qué es más importante en un proyecto de investigación en el nivel de exigencia y contenido de la asignatura.

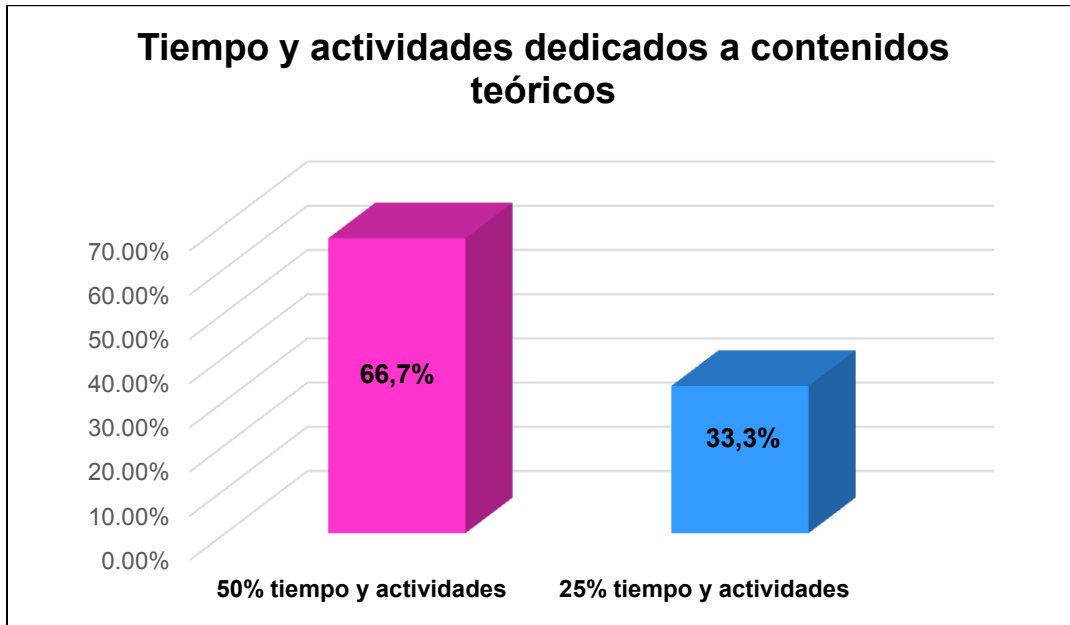
Ahora bien, si lo más importante en el aprendizaje de un proyecto de investigación es que los estudiantes sepan hacer el proyecto, lo ideal sería que el tiempo empleado en clase se distribuyera de forma equitativa o incluso se enfocara más hacia el abordaje de procedimientos para elaborar un proyecto. Es por ello que se cuestionó a los docentes sobre este aspecto, a lo cual un 66.7% respondió que dedican un 50 por ciento de tiempo y actividades a contenidos teóricos y el otro 50% a contenidos prácticos, por otro lado, un 33.3% (docente “C”) respondió que le dedica 75 por ciento a contenidos teóricos y el resto de tiempo y actividades a contenidos prácticos. Este hecho resulta un tanto contradictorio con lo que deberían saber y saber hacer los alumnos de la licenciatura, respecto al proceso de investigación. Recordemos que en páginas anteriores se mencionó que lo que los alumnos de licenciatura deberían aprender de la investigación pedagógica es su proceso y que la forma más viable de hacerlo es a través de la práctica, de ahí que esta respuesta sea contradictoria con el señalamiento antes mencionado.

⁶⁹ Hago mención del análisis de resultados, porque a pesar de que ya se han llevado otros cursos de investigación antes de Investigación Pedagógica 4, es éste en el que se abordan cuestiones muy específicas como el uso de estadística y de programas estadísticos para el análisis de información, por ello es que debe ser uno de los principales elementos al elaborar un proyecto, porque deben aprenderse a manejar perfectamente dichos programas.

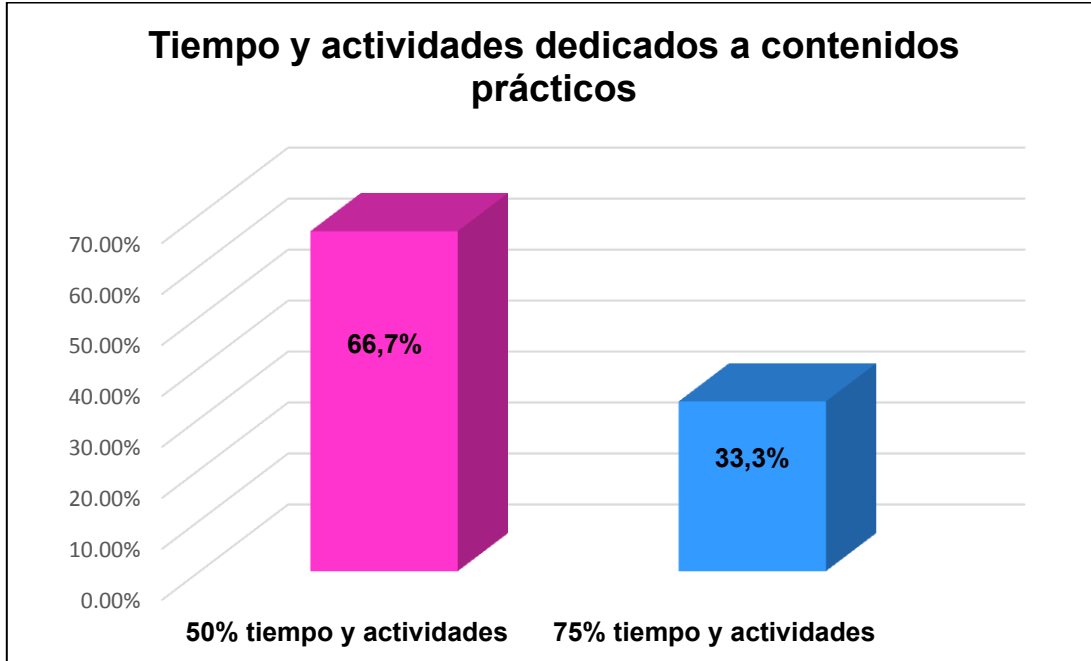
Si relacionamos estos datos con los datos del cuadro 7 sobre los referentes para el diseño de estrategias de enseñanza, encontramos una coincidencia, ésta gira en torno al docente “C”, quien se enfoca más en lo práctico, según sus respuestas sobre la planeación, por tanto, se podría suponer, gracias a la experiencia vivida cuando cursé un año de la licenciatura con el docente “C”, que con lo teórico se refiere a las explicaciones de cómo hacer las cosas y que los ejercicios los deja mayormente de tarea y de actividades en clase. Lo que a primera vista parece ser una contradicción, ya que parecería que se enfoca en lo teórico, pero no es así, porque la parte teórica tiene que ver con las explicaciones de ejercicios que posteriormente deja de tarea o actividad de clase.

Estos datos nos llevan a suponer que el docente “C” tiene mejor manejo de los tiempos en el abordaje de contenidos teóricos y prácticos, como también lo tiene en la selección de referentes para el diseño de estrategias de enseñanza, siendo quien elige como primer referente las características de los estudiantes, en segundo lugar los contenidos del programa y en tercer lugar los conocimientos previos de los estudiantes, es decir, se enfoca más en atender las necesidades y características de los alumnos sin perder de vista los contenidos que indica el programa. Esto en términos de importancia de experiencia docente nos permite pensar que en efecto, ésta es fundamental en el ejercicio de la docencia en investigación pedagógica, este supuesto se respalda en el hecho de que el docente “C” es quien tiene mayor experiencia docente y más práctica en el ejercicio de la investigación pedagógica. Dicha información se observa en las gráficas siguientes.

Gráfica 8. Tiempo y actividades dedicados a contenidos teóricos de Investigación Pedagógica 4



Gráfica 8.1. Tiempo y actividades dedicados a contenidos prácticos de Investigación Pedagógica 4



Siguiendo un poco con esta línea y para tratar de identificar cómo abordan los docentes los aspectos conceptuales y prácticos del programa, se preguntó a los profesores acerca de los recursos que consideran importantes para la clase.⁷⁰ Las respuestas a estas preguntas se encuentran en el siguiente cuadro.

Cuadro 12. Recursos importantes para la clase de Investigación Pedagógica 4

RECURSOS IMPORTANTES PARA LA CLASE DE INVESTIGACIÓN			
	1º Recurso	2º Recurso	3º Recurso
Docente A	Libros	Revistas especializadas impresas y electrónicas	Aplicaciones o software de internet
Docente B	Cañón	Sitios de internet	Aplicaciones o software de internet
Docente C	Libros	Pizarrón y plumones	Aplicaciones o software de internet

Puede apreciarse que en los tres casos se toman en cuenta los libros y sitios de internet y las revistas especializadas. Así mismo, es interesante que el docente “C” toma como segundo recurso, el pizarrón y los plumones, esto nos dice que probablemente sea un docente que aún utiliza elementos que podrían considerarse clásicos en la enseñanza, sin embargo, también podría indicar una preocupación por trabajar determinados ejercicios o procedimientos de manera precisa, en cuyo caso, el uso de estos recursos se hace necesario para poder ahondar en las explicaciones, o bien, puede ser que no le interesen recursos más tecnológicos porque no conoce los materiales y recursos digitalizados. No obstante se desconocen las causas del uso de estos recursos por parte del docente “C”.

⁷⁰ Recordemos que al planear una clase, no se planifica solo el qué se va a hacer y el cómo se va a hacer sino también el aspecto de con qué se va a hacer, justo a este elemento es al que se hace referencia con los recursos para la clase

Igualmente es significativo que los tres docentes mencionen que utilizan aplicaciones o software de internet⁷¹, sobre todo porque se trata de un programa con contenidos de estadística, donde es razonable que utilicen programas de aplicación estadística para abordar el análisis de resultados, sin embargo, es necesario recordar que solo en dos casos (docente “B” y “C”) se señala de manera explícita que se abordan como contenidos la estadística (paramétrica e inferencial) y que en un caso (docente “A”) no se aborda como contenido, aunque es probable que se haga uso de este tipo de programas, solo para mostrar a los alumnos cómo se utilizan.

Ahora bien, estas coincidencias, nos dicen que existe una coexistencia de recursos que podríamos llamar clásicos (libros y pizarrón) con recursos más modernos (Revistas electrónicas, aplicaciones de software e internet), esto podría significar que sin importar la edad de los docentes, la experiencia docente o la formación profesional, hay una reflexión en torno a las nuevas tecnologías y al uso de las mismas en la enseñanza. Este hecho resulta importante porque podría significar para los estudiantes una cercanía personal y profesional con los campos de investigación pedagógica al existir recursos más cercanos generacionalmente a ellos que se convierten en una de sus mejores herramientas para el aprendizaje y ejercicio de la investigación pedagógica.

Una vez presentados los resultados sobre la planeación que hacen los docentes, se puede relacionar el tema sobre cómo llevan a cabo dichas planeaciones en el desarrollo de las clases de investigación pedagógica.

Dentro de esta categoría un aspecto importante es el de las formas de acompañamiento que lleva a cabo el docente con sus alumnos, ya que “...el modo artesanal de la enseñanza consiste en el acompañamiento real, por parte del

⁷¹ Al hacer mención de software de internet, se hace referencia a los programas mencionados en el programa oficial de Investigación Pedagógica 4. Estos programas tienen por nombre SYSTAT, SPSS y MINITAB, mismos que pueden descargarse de internet. Sin embargo, a partir de la experiencia como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía, puedo comentar que el programa más utilizado por algunos profesores, aunque no por todos, es el SPSS.

maestro, en cada una de las operaciones que tiene que realizar el estudiante que inicia en la investigación.”⁷²

Al respecto se preguntó a los docentes sobre si ellos consideran importante la interacción personal en el aprendizaje de la investigación pedagógica, a lo cual el 100% de la población encuestada respondió con una afirmación; entre los motivos principales se destacan que se construye con el otro y en la diferencia, además porque es importante conocer necesidades así como aclarar dudas y finalmente porque la interacción facilita la comunicación entre los actores del proceso de aprendizaje.

Para presentar estos datos de forma gráfica, se muestra el siguiente cuadro:

	Importancia de interacción personal en el aprendizaje de la investigación		
	SÍ		
	Docente A	Docente B	Docente C
Experiencia docente Licenciatura	16 años	7 años	36 años
Experiencia docente Posgrado	2 años	---	33 años
Experiencia haciendo investigación	No tiene experiencia	Más de 20 años	Más de 20 años

Ahora bien, si esta información la cruzamos con la variable de la experiencia que tienen los docentes como investigadores, tal como se observa en el cuadro anterior encontramos que a mayor experiencia docente se considera relevante este elemento porque se facilita la comunicación entre los actores del proceso de aprendizaje, ello involucra una idea de los estudiantes como protagonistas del proceso y además se considera que en forma colectiva se aprende, ello a través de la comunicación, ya sea oral o escrita.

⁷² Sánchez Puentes, R. (1987). La formación de investigadores como quehacer artesanal. En *Revista OMNIA*. Vol. 3, núm. 9, pp. 11-23. (Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf).

Por otro lado, notamos que a pesar de la menor experiencia en el ejercicio de la investigación sí se considera al otro como sujeto importante en el aprendizaje, pero no se menciona cómo se maneja esta interacción, es decir, no se dice si es a través de la comunicación verbal o escrita, que se da la resolución de dudas o si existe alguna otra forma de integrar al otro en el propio aprendizaje. En estas circunstancias, y con estos datos podríamos inferir que la formación profesional de los docentes tiene alguna influencia en la forma de concebir esta interacción, puesto que el caso con menor experiencia en el ejercicio de la investigación es también el caso de quien está más alejado profesionalmente hablando del campo de la Pedagogía.

No obstante y a pesar de los diversos motivos que los docentes tienen para considerar la interacción como algo importante en la investigación y en el aprendizaje y enseñanza de la misma, al momento de llevar a cabo la interacción entre alumnos y docente, ésta se desarrolla a partir de preguntas que el profesor hace al grupo, según indican los tres casos.

En ese sentido y a partir de la experiencia que me han proporcionado los años de estudio y particularmente del estudio de la Licenciatura en Pedagogía, podríamos suponer que esto se debe en primera instancia a que aún se le ve al profesor como aquel personaje que se encuentra un peldaño arriba de los alumnos y que tiene todo el conocimiento que los estudiantes no tienen, en segundo lugar, se podría pensar en que el docente no proporciona la confianza suficiente a los estudiantes o que la relación que lleva con sus estudiantes no se lleva a cabo en los mejores términos, con esto, lo que se quiere enfatizar es que a pesar de todos los discursos que puedan manejarse hoy en día acerca de las nuevas formas de enseñar y aprender, aún encontramos dentro de las aulas, prácticas que nos siguen trasladando a las antiguas formas de enseñanza y aprendizaje, donde el docente lo sabe todo y se limita a responder preguntas y el estudiante es quien pregunta y espera una transmisión de respuestas a sus cuestionamientos por parte del profesor.

No obstante, es necesario pensar que si la investigación es una tarea de creación, interacción, construcción y práctica constante entonces habría que preguntarnos ¿Qué tan favorables son estas prácticas en la enseñanza y aprendizaje de la investigación? La respuesta es sencilla, dichas prácticas son poco favorables en el ámbito de la investigación, porque frenan la reflexión y el saber hacer de los estudiantes, así como las oportunidades de practicar, ya que si todo lo responde el docente, dónde queda la oportunidad del estudiante de poner en práctica lo aprendido o de desarrollar sus habilidades en el ejercicio de la investigación. De ahí la importancia de que se desarrolle un acompañamiento por parte del docente que sí guíe al estudiante y que resuelva sus dudas, pero que no lo frene en el proceso de aprendizaje, por el contrario debe dejarlo reflexionar, cuestionarse y responder sus propias dudas.

Sin embargo, la forma en cómo se desarrolla la interacción entre los estudiantes es diferente ya que el 100% de los casos docentes asegura que ésta se lleva a cabo de forma libre entre ellos, lo cual es significativo si se considera que los estudiantes pueden comentar entre ellos y explicarse mutuamente aspectos de los contenidos que no comprenden, recordemos que lo que no entiende uno, el otro sí, y la ayuda en este caso resulta fundamental. Así mismo, recordemos que en el ejercicio de la investigación la revisión de trabajos es indispensable para ayudar al investigador a saber si en verdad está abordando su tema, o si bien, se está desviando, al respecto, el apoyo y confianza de los compañeros como revisores dará apoyo a cada uno de los estudiantes.

En ese sentido, y puesto que estos docentes consideran necesaria la interacción personal en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación, se valoran las respuestas acerca del acompañamiento, entendido éste como aquella presencia del docente durante el proceso de aprendizaje y de investigación, siendo guía del proceso pero dando un margen al alumno como protagonista del mismo.

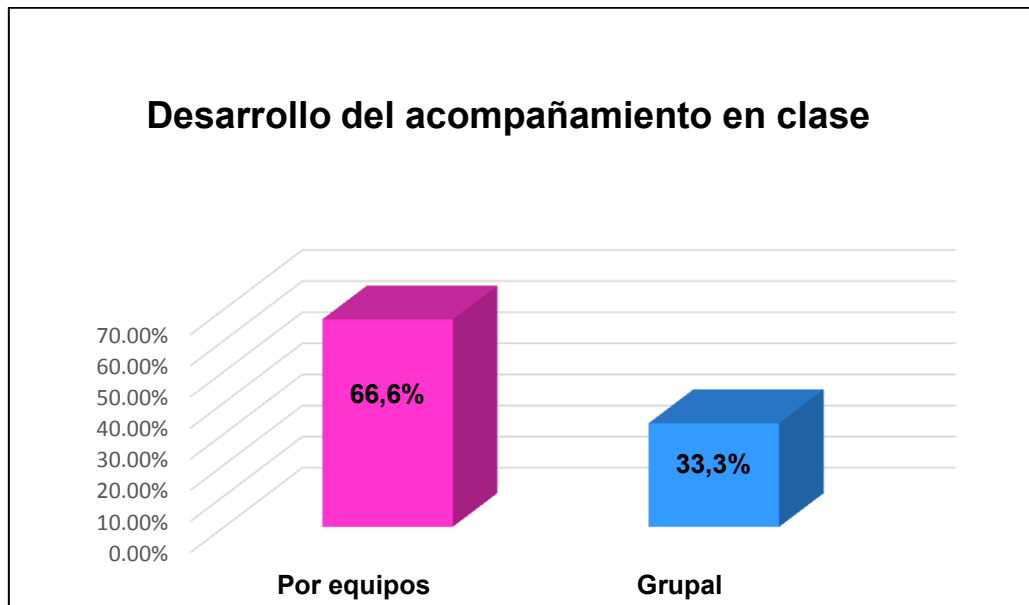
Al respecto, todos los docentes respondieron que el acompañamiento sí es importante en la Investigación Pedagógica, y al preguntar sobre los motivos de esta consideración, encontramos que éstos giran en torno al peso que tiene la experiencia de cada docente como apoyo en la investigación, como guía para dar seguridad a los estudiantes y por la necesidad de la tutoría en el proceso de formación.

Este conjunto de respuestas de los docentes se pueden relacionar con otras variables para encontrar algunos elementos que permitan identificar el alcance del acompañamiento con sus alumnos de forma adecuada.

Para analizar este punto es importante considerar el número de grupos y de alumnos por grupo que atienden los docentes, recordemos que dos docentes indican que atienden un grupo y un docente atiende dos grupos, el número de alumnos oscila entre los 20 y 50 alumnos por grupo, lo cual indica que se trata de grupos numerosos como para llevar a cabo acompañamiento individual con la suficiente atención por cada alumno, de igual forma, se debe recordar que los docentes son de asignatura, es decir, tienen contratadas de 4 a 8 horas como profesores de Investigación Pedagógica (ver página 83), lo cual puede ser un indicador de que no dedican mucho tiempo para llevar a cabo asesorías fuera de clase de forma presencial. Podríamos suponer que detrás de este hecho, además de problemas de grandes matrículas estudiantiles en las aulas, también subyace aún la idea de enseñanza tradicional, donde el maestro es el que sabe, transmite conocimientos y resuelve dudas y el alumno es quien recibe lo que el maestro enseña, esta idea de enseñanza implica poca participación de los estudiantes.

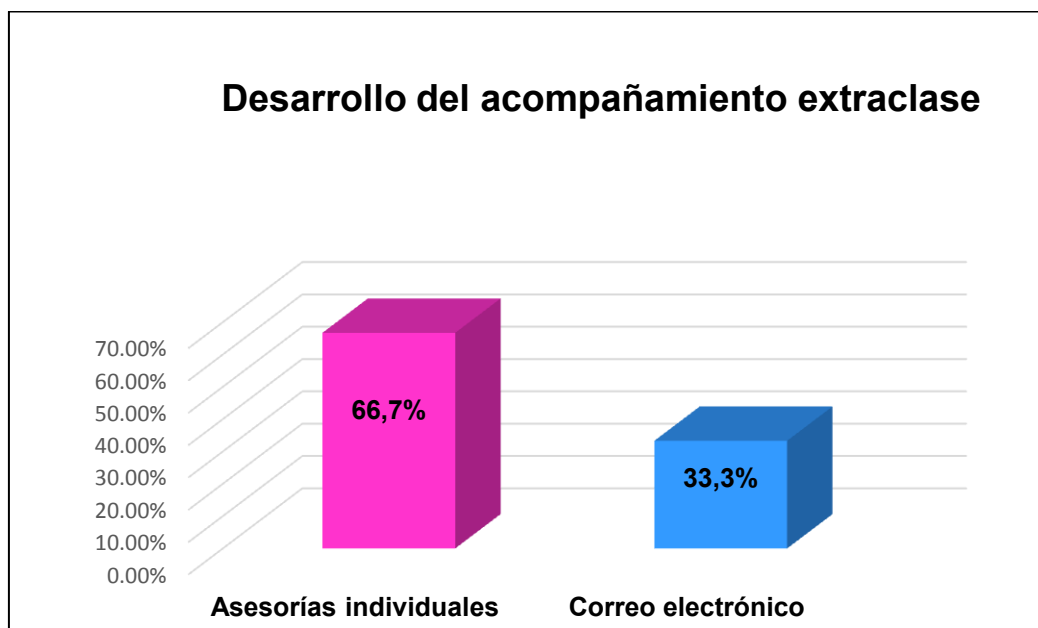
Debido a estas circunstancias el acompañamiento que los docentes llevan a cabo es dentro del aula y debido a la gran cantidad de alumnos que atienden, lo hacen de forma grupal o por equipos, lo cual nos podría llevar a pensar que se trata de un acompañamiento simbólico, porque resulta imposible llevar a cabo un acompañamiento individual con la atención que requiere cada estudiante.

Gráfica 9. Desarrollo del acompañamiento en clase de Investigación Pedagógica 4



Ahora bien, si el acompañamiento solo se lleva a cabo dentro del aula porque los docentes tienen otros empleos, el acompañamiento fuera de la clase puede ser complicado de desarrollar, al respecto los docentes mencionan que llevan a cabo este acompañamiento con asesorías individuales y a través de correo electrónico.

Gráfica 10. Desarrollo del acompañamiento extraclase de Investigación Pedagógica 4



Ello indica que a pesar de tener poco tiempo, los docentes se dan un espacio para atender a sus alumnos y las inquietudes que éstos tienen. Esto muestra que ciertamente se preocupan porque sus estudiantes aprendan y apliquen los procedimientos, ya que el aprendizaje de procedimientos y aplicación de los mismos (esto se observa en el cuadro 10), requieren de asesorías constantes para atender cualquier duda respecto al proceso de investigación.

Asimismo el 100% de casos docentes hace mención de que los estudiantes se acercan a ellos debido a dudas que tienen acerca de los contenidos y a su vez, los docentes se acercan a los alumnos para preguntar los avances de los trabajos que elaboran. Esto nos indica que los docentes sí intentan llevar a cabo un buen acompañamiento, a pesar de que tienen otros empleos que atender y del gran número de estudiantes que tienen en sus respectivos grupos.

Por tanto, se puede inducir que durante las clases, los docentes hacen un buen trabajo fomentando la interacción con los alumnos, y el acompañamiento en clase se complementa con acompañamiento extraclase de forma presencial y por correo electrónico, a pesar de que todos tienen otras actividades y son docentes de asignatura, lo que puede significar que dediquen poco tiempo para estas asesorías extraclase porque el número de alumnos por grupo es demasiado grande para poder atenderlos a todos de manera profunda.

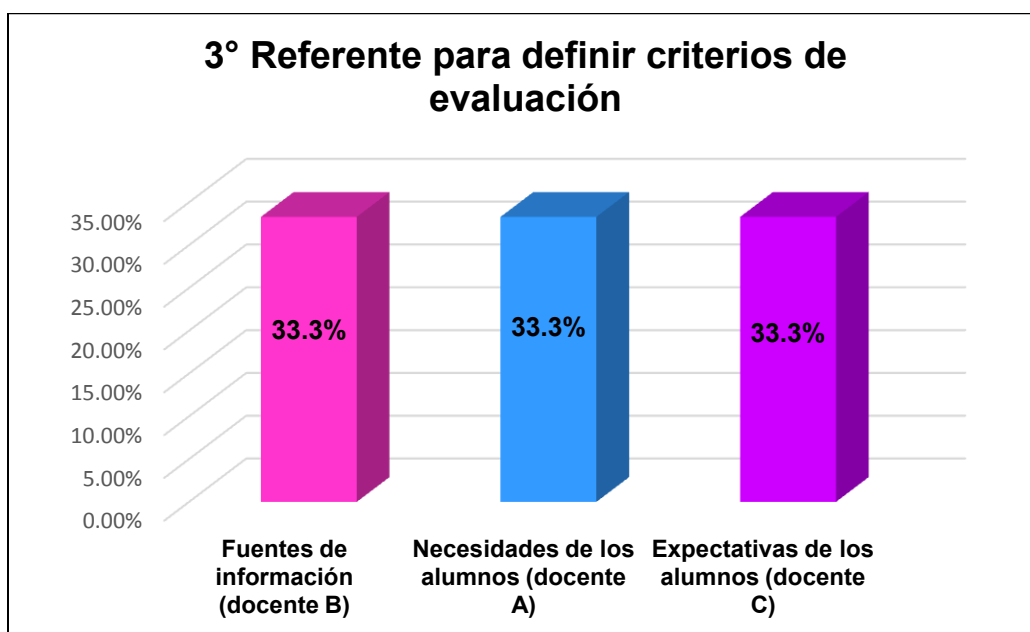
Una vez abordado el aspecto de planeación y el de desarrollo de la clase se puede reflexionar la información de la evaluación que hacen los docentes de los aprendizajes de los estudiantes en las asignaturas de investigación pedagógica.

Antes que nada, habría que recordar, como se abordó en el capítulo 2 de este trabajo, que para evaluar es necesaria la definición de criterios de evaluación, al respecto encontramos que los estudios profesionales de los docentes y la experiencia que tienen como docentes e investigadores, influyen de alguna manera sobre los elementos de referencia para definir criterios de evaluación que toman en cuenta los profesores.

Así mismo, el campo disciplinario de origen es también significativo, recordemos que hay dos extremos en la formación de los docentes, uno es especialista en Pedagogía y tiene muchos años de experiencia docente a nivel licenciatura y posgrado y también tiene mayor experiencia como investigador, por otro lado, está el docente que pertenece a otra área de conocimiento (docente en química), que tiene algunos años de experiencia docente en licenciatura y posgrado, con limitada experiencia realizando investigación pedagógica.⁷³

Esto es importante porque al analizar los referentes que utilizan los docentes para definir los criterios de evaluación, encontramos que todos los casos señalan como primer y segundo referente de la evaluación, a los objetivos y contenidos del programa respectivamente, lo cual significa que se siguen los programas de asignatura, y ello encamina el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes en estas asignaturas. Sin embargo, la diferencia que expresa el tercer referente que señalan los docentes es significativa.

Gráfica 11. 3° Referente para definir criterios de evaluación de Investigación Pedagógica 4



⁷³ Ver cuadro 5 y gráficas 2, 3 y 4.

Esta gráfica muestra que los docentes “A” y “C” tienen una visión de la enseñanza de la investigación que se apega a lo que realmente es el proceso de investigación, es decir, que se debe de partir desde lo que los investigadores necesitan y esperan conocer, en este caso, ya que los estudiantes son quienes aprenderán investigación, ambos docentes parten desde las necesidades y expectativas de los estudiantes, ello implica enseñar investigación desde las bases primordiales del proceso de investigar.

Con base en esta idea se puede apreciar en la gráfica 11 que se diversifican los referentes, y encontramos que el docente “C” es quien toma en cuenta un referente que se aleja de lo formal (en este caso el programa de asignatura) y contempla un elemento fundamental en la enseñanza de la investigación, tal como las expectativas de los alumnos, recordemos que en la realización de un proyecto, lo que espera y le interesa al estudiante es básico para poder llevar a cabo una investigación; así mismo, el docente “A”, quien no es del todo especialista del área pedagógica toma en cuenta las necesidades de los estudiantes, esto indica, como se señaló en el párrafo anterior, que tiene buen referente didáctico y pedagógico que probablemente adquirió en sus estudios de maestría en Educación, y de su formación en investigación en la licenciatura de Docencia en Química, ya que la investigación en las áreas de Ciencias naturales y/o biológicas puede ser más rigurosa y de ahí podría venir una concepción distinta de cómo hacer investigación, más no de los referentes de los que se parte.

Por el contrario, encontramos que el docente “B”, quien tiene especialidad en evaluación educativa toma en cuenta algo que podría ser poco relevante en el aprendizaje y la evaluación de la investigación, como lo son las fuentes de información. Este último dato nos podría llevar al planteamiento de la siguiente hipótesis: no siempre la especialización en un área del conocimiento proporciona mejores herramientas didácticas para la enseñanza y no siempre quien tiene más preparación pedagógica es quien tiene mejores referentes en cuanto a evaluación en investigación se refiere.

En esta misma línea de análisis, encontramos que el referente para evaluar a los estudiantes que tienen los tres profesores (100% de la población encuestada) es lo que deben conocer y saber hacer los alumnos según los programas, de nuevo encontramos en este aspecto, que los docentes sin importar sus estudios o su experiencia docente o en investigación, se apegan a los programas de asignatura.

Otro aspecto para analizar son los criterios de evaluación que los docentes definen para evaluar el aprendizaje, al respecto, se encontraron los siguientes datos.

Cuadro 13. Criterios de evaluación utilizados en Investigación Pedagógica 4

CRITERIOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS			
	1º Criterio	2º Criterio	3º Criterio
Docente A	Búsqueda de información	Formulación de preguntas	Organización y presentación de información
Docente B	Dominio del tema	Aplicación de algún proceso	Integración de conocimientos
Docente C	Delimitación del objeto	Manejo metodológico	Conclusiones

Puede visualizarse que el docente “C” acerca sus criterios de evaluación a lo que es un proyecto de evaluación real y a los elementos fundamentales del mismo, dentro del área pedagógica, recordemos que en el capítulo 1 se abordó esta temática y se habló de las etapas del proceso de investigación, entre las que destacan justamente estas tres que el docente menciona, si este docente contempla estos criterios de evaluación, ello significa que lo que enseña tiene que ver con cómo hacer un proyecto de investigación, lo cual es sumamente favorable para los estudiantes, ya que los ayuda a cumplir con su perfil de egreso.

Muy cercano al caso del docente “C”, encontramos al docente “A”, quien maneja entre sus referentes, la búsqueda de información, la formulación de preguntas y la organización y presentación de la información. Estos referentes se relacionan

estrechamente con el razonamiento lógico y la habilidad de cuestionarse y organizar la información, mismos elementos que resultan indispensables en el proceso de investigación.

Contrario a ello, el docente “B”, maneja criterios poco apegados al proceso de investigación y más enfocados en cuestiones teóricas y solamente tocando algunas partes del proceso de investigación, dentro del área pedagógica. Ello podría significar que no enseña el proceso completo de principio a fin, sino fragmentado, o bien, sólo aborda cuestiones teóricas que no llevan a la práctica.

Así mismo los instrumentos de evaluación y las evidencias de aprendizaje que utilizan los docentes y la forma de evaluar dichas evidencias, expresan sus estudios profesionales, su experiencia docente y como investigadores, y también el número de horas que tienen contratadas como docentes de Investigación Pedagógica y del número de alumnos que atienden.

Cuadro 14. Instrumentos de evaluación utilizados en Investigación Pedagógica 4

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS			
	1º Instrumento	2º Instrumento	3º Instrumento
Docente A	Esquemas o diagramas	Avances de proyecto	Cuestionarios abiertos
Docente B	Cuestionarios cerrados	Resolución de casos o problemas	Avances de proyecto
Docente C	Examen	Resolución de casos o problemas	Ensayos

Puede apreciarse que el docente “C” se enfoca más a la resolución de exámenes y de problemas, lo cual implica no solamente un saber práctico, sino también un saber teórico, ya que para responder un examen o resolver un problema se requieren conocer ciertos conceptos, teorías o procedimientos para poder responder, Por el contrario, los otros dos docentes se enfocan en diseñar y utilizar instrumentos más apegados a la evaluación de contenidos conceptuales,

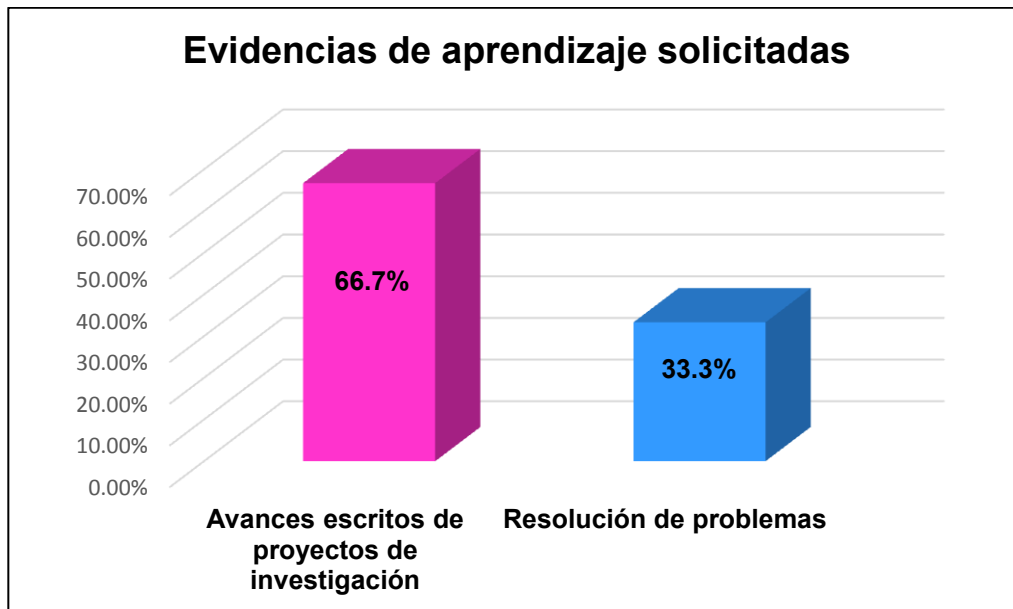
exceptuando por los avances de proyecto que toman como instrumento y que probablemente tienen que ver con alguna etapa del proceso de investigación, ello significa que se preocupan por que los estudiantes sepan llevar a cabo alguna o varias etapas del proceso de investigación pedagógica, pero dándole más peso a los aspectos conceptuales.

No obstante, vale la pena destacar que el docente "A" habla de esquemas o diagramas, que si bien son instrumentos para evaluar elementos teóricos, su elaboración implica el uso de habilidades cognitivas como la capacidad de seleccionar elementos y conceptos, relacionarlos, y plasmarlos de forma lógica, utilizando el razonamiento lógico y el pensamiento reflexivo, ambas habilidades indispensables para hacer investigación en cualquier ámbito.

Ahora bien, es factible que se pueda utilizar dicho tipo de instrumentos por la facilidad para evaluarlos, ya que puede ser más sencillo evaluar esquemas y cuestionarios cuando se tienen tantos estudiantes como estos profesores atienden. Sin embargo, habrá que analizar qué tanto influye este tipo de evaluación en el aprendizaje de los estudiantes como la resolución de problemas y la entrega de avances de proyectos de investigación.

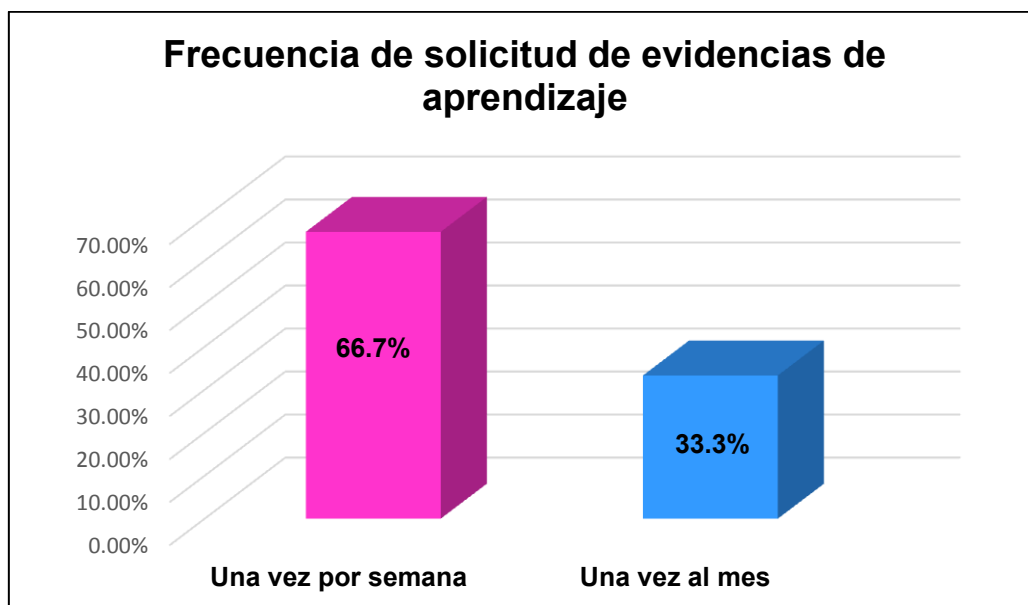
Respecto a las evidencias encontramos que el 66.7% solicita como evidencias los avances de los proyectos investigación de los estudiantes (docente "A" y "B") y un 33.3% (docente "C") solicita como evidencias la resolución de problemas. Esto significa que hay un interés de parte de los docentes en enseñar y evaluar cuestiones procedimentales en combinación con cuestiones conceptuales, lo cual es sumamente importante en el aprendizaje de la investigación pedagógica.

Gráfica 12. Evidencias de aprendizaje solicitadas en Investigación Pedagógica 4



Ahora bien, en cuanto a la frecuencia de solicitud de evidencias de aprendizaje, tenemos que el 66.7% de los docentes las solicita una vez por semana y el 33.3% las solicita una vez al mes. Tal como muestra la siguiente gráfica.

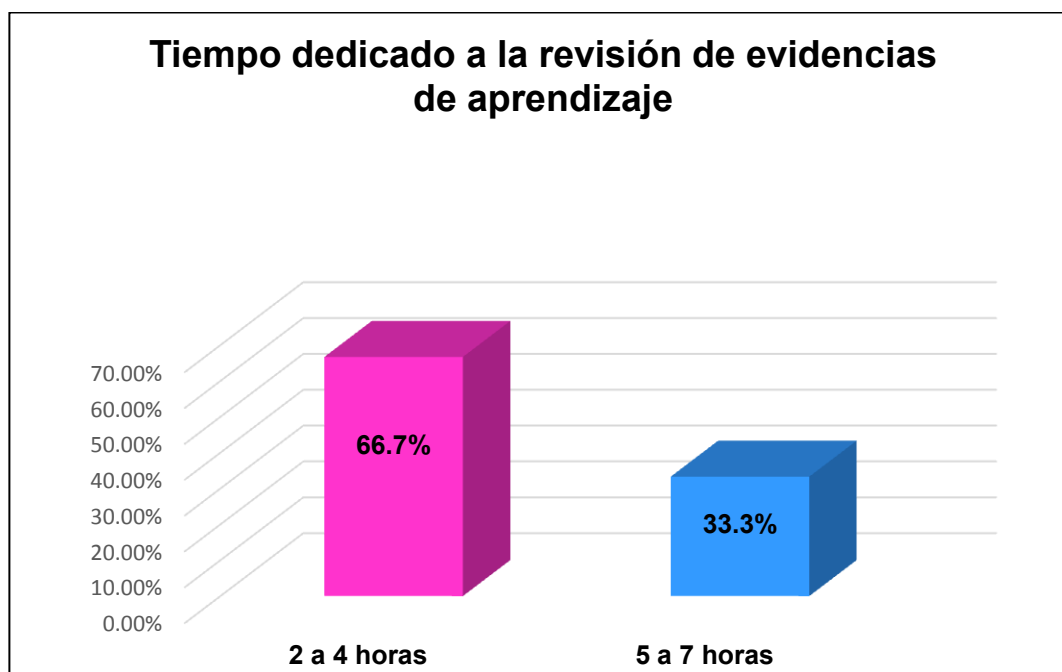
Gráfica 13. Frecuencia de solicitud de evidencias de aprendizaje en Investigación Pedagógica 4



Este dato es significativo en el sentido de que la constancia en las actividades que se llevan a cabo en el proceso de investigación es fundamental, puesto que al hacer algún procedimiento o estudiar y analizar algunos elementos de forma constante, se esclarecen ideas, elementos de la investigación y se reafirman los elementos a aprender.

Esta variable se relaciona también con el número de estudiantes que atienden los docentes, y con las actividades que tienen fuera de la docencia, es decir, a pesar de tener múltiples actividades se dan tiempo para revisar estas evidencias. Justamente respecto al tiempo que dedican los docentes para revisar estas evidencias encontramos lo siguiente.

Gráfica 14. Tiempo dedicado a la revisión de evidencias de aprendizaje solicitadas en Investigación Pedagógica 4

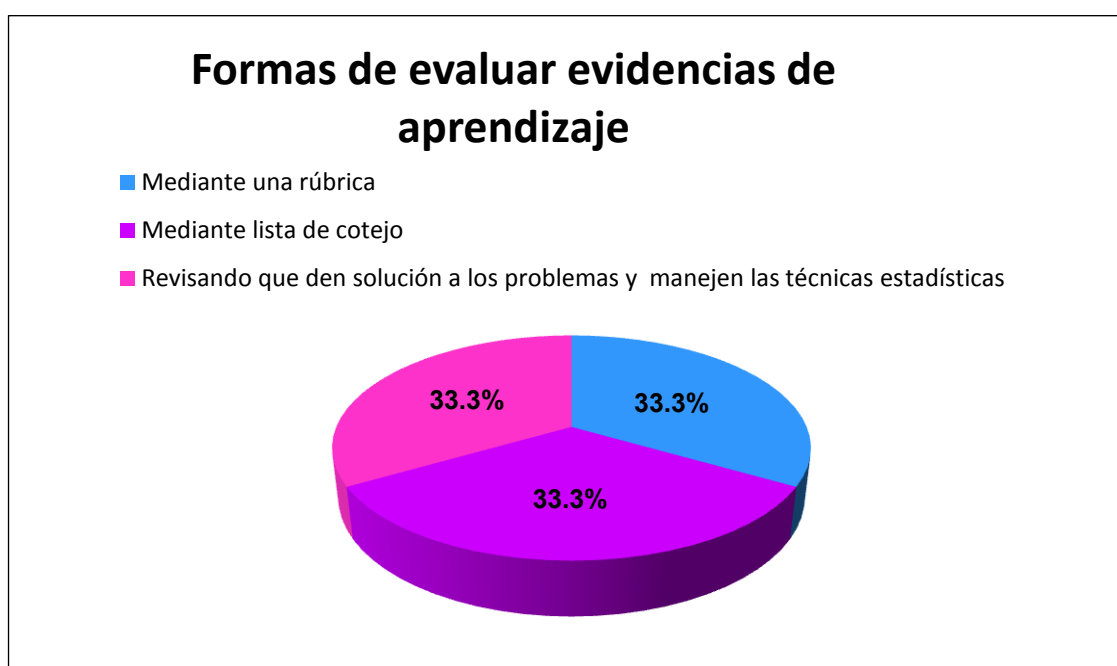


Puede apreciarse que el 66.7% de los docentes dedica poco tiempo a la revisión de las evidencias que solicitan, en cambio el 33.3% (docente "A") dedica mayor tiempo a la revisión de estas evidencias, no obstante, esto puede deberse a las múltiples ocupaciones de los profesores, sin embargo sí dedican el tiempo que ellos consideran necesario para evaluar el trabajo de sus estudiantes. En ese sentido habría que decir que no es conveniente definir un tiempo específico para

la revisión de los trabajos de investigación, ya que ello dependerá del tipo de trabajos que los profesores soliciten, de la profundidad que pidan en cada trabajo solicitado a los alumnos y del número de alumnos que atiendan.

Siguiendo con la idea de la evaluación de las evidencias de aprendizaje, se preguntó a los docentes sobre cómo evalúan dichas evidencias, a lo cual respondieron lo siguiente.

Gráfica 15. Formas de evaluar evidencias de aprendizaje solicitadas en Investigación Pedagógica 4



La primera variable con la que podemos relacionar las formas de evaluar el aprendizaje es el número de estudiantes que tiene cada docente, en ese sentido, el número de estudiantes por grupo oscila entre los 20 y los 50 alumnos. Encontramos que el docente “A” atiende a un total de 2 grupos de aproximadamente 50 alumnos cada uno; el docente “B” atiende a un grupo de 45 alumnos y el docente “C” atiende un grupo de 20 estudiantes. Esto puede influir en las formas de evaluación utilizadas, lo cual se muestra en los datos obtenidos, ya que quienes evalúan a través de rúbricas y listas de cotejo (docentes “A” y “B”) son quienes atienden mayor número de estudiantes en sus clases, ello explica el uso de instrumentos que facilitan la evaluación. Contrario a ello, el docente “C”

evalúa a través de la revisión de problemas y del adecuado uso de técnicas estadísticas, lo cual podría resultar más sencillo al atender a 20 estudiantes, como lo hace el docente “C”.

De igual forma, puede apreciarse que las formas de evaluar las evidencias de aprendizaje, se relacionan estrechamente con la experiencia de los docentes como profesores de licenciatura y posgrado y con la experiencia como investigadores. Ya que quienes evalúan a través de listas de cotejo o rúbricas a pesar de tener una forma más sistematizada de evaluación, son quienes tienen menos años de experiencia docente a nivel licenciatura y posgrado, y cuentan con menos años de experiencia como investigadores, pero además cuentan con un número mayor de alumnos, y dos grupos en el caso del docente “A”. Contrario al docente “C”, quién cuenta con 33 años de experiencia docente en licenciatura y 33 años de experiencia docente en posgrado y no utiliza un instrumento con parámetros para evaluar las evidencias sino que revisa lo que deben hacer los estudiantes para poder decir que están aprendiendo y avanzando en la investigación pedagógica hay que resaltar que esto lo puede hacer como producto de su experiencia, misma que lo respalda ya que es quien tiene más estudios enfocados en el área pedagógica. Aunque este hecho puede deberse a que este docente no tiene demasiados alumnos para atender, o bien, por una cuestión que está relacionada a la forma en cómo fue formado en sus estudios profesionales.

Es factible suponer que un docente con experiencia puede proporcionar más y mejores elementos a los estudiantes para aprender y hacer investigación, el supuesto detrás de esta idea es que además de los conocimientos que se extraen de los libros, la experiencia proporciona una serie de conocimientos prácticos y cotidianos que hacen más sustanciosa la experiencia de investigación. Es por ello que podemos suponer que un docente con mayor experiencia en investigación puede compartir con los estudiantes aquellos conocimientos que no se pueden obtener de los libros.

De igual forma, todos estos criterios de evaluación, instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje se relacionan con los contenidos que estos docentes abordan en sus clases. Recordemos que entre los contenidos que abordan se encuentran: la investigación causal no experimental, los modelos experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales, las técnicas de investigación cuantitativa, la estadística inferencial y paramétrica.

Según los contenidos que abordan los profesores, éstos se inclinan más hacia los contenidos procedimentales o prácticos, sin embargo, solo el docente “C” adecua sus criterios, instrumentos y evidencias para abordar este tipo de contenidos, los otros docentes se mueven en la línea de utilizar criterios, instrumentos y evidencias más enfocados en lo teórico pero sin desatender lo práctico, esto significa que el docente “C” expresa una secuencia entre lo que se debe enseñar según el programa, las formas de enseñarlo, lo que debe evaluarse y las formas de evaluar, según lo refiere en sus respuestas.

Esto quiere decir que en efecto los estudios profesionales, la experiencia docente, la experiencia como investigador y la disciplina de formación de los docentes, pueden ser factores que influyan en las formas como los docentes enseñan y evalúan la investigación pedagógica, lo cual podría favorecer a los estudiantes. No obstante, podríamos suponer que debido a sus otras actividades, los profesores dedican poco tiempo al acompañamiento de los alumnos, lo cual influye en el proceso de aprendizaje, ya que el acompañamiento es fundamental para el aprendizaje de la investigación pedagógica. Además, a través del acompañamiento, el docente puede utilizar estrategias de evaluación informales, enfocadas a la evaluación, como se comentó en el capítulo dos de este trabajo.

Hay que considerar que la observación es una manera en que el profesor puede percibir cómo avanza el estudiante, a qué ritmo lo hace y cuáles son sus principales dificultades y áreas de oportunidad para mejorar en las mismas, también puede detectar cuáles son sus fortalezas para poder potenciarlas.

Según Ricardo Sánchez Puentes un asesor o profesor de investigación debe contar con ciertas características, mismas que se destacan a continuación:

- a) Un saber práctico. El tutor que es investigador activo, que genera efectivamente conocimientos científicos nuevos en el campo particular en cuestión.
- b) Un saber teórico. El tutor que reflexiona frecuentemente sobre su propia práctica específica; que es crítico de su propio quehacer.
- c) Un saber pedagógico. El tutor que sabe enseñar a investigar, es decir, que entiende que enseñar a investigar no consiste simplemente en transmitir conocimientos.⁷⁴

Finalmente y sobre este apartado se puede concluir que la formación profesional de los docentes es importante para enseñar y evaluar investigación pedagógica, pero ello no significa que sea el único aspecto para llevar a cabo esta labor, ya que la experiencia docente y la experiencia en investigación también son importantes para realizar esta labor de enseñanza y evaluación. En ese sentido encontramos en este apartado que un docente con formación profesional diferente a la Pedagogía enseña y evalúa en investigación pedagógica diferente a como lo hace un docente con formación profesional enfocada en el área pedagógica, pero ello no significa que uno de estos dos docente realice mejor sus funciones. Por el contrario, encontramos que una formación distinta al área pedagógica implica una concepción diferente de la investigación que incluso puede resultar favorable para el aprendizaje de los estudiantes.

También encontramos que a pesar de que los docentes se centran en referentes formales de los programas de asignatura para planear y evaluar, también consideran referentes que les ha proporcionado la experiencia, ello sin importar nuevamente la formación profesional que tienen.

No obstante, también entran en juego las circunstancias de enseñanza y aprendizaje, ya que se encuentran algunas diferencias entre lo que los docentes consideran necesario o importante para la enseñanza y evaluación de la investigación y lo que realmente llevan a cabo, este hecho sucede debido a que los grupos que atienden son numerosos y sus actividades laborales son diversas.

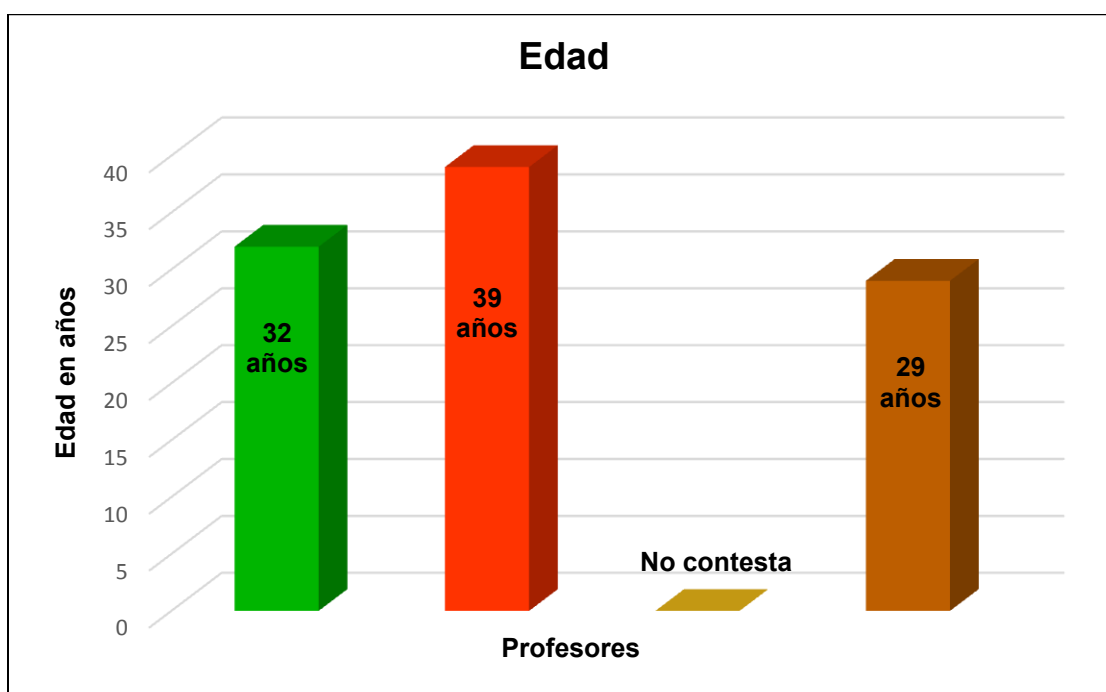
⁷⁴ Sánchez Puentes, R. (1987). *Op. Cit.* pp. 11-23.

Una vez atendidos todos los elementos importantes respecto a planeación de clase, desarrollo de clase y evaluación del aprendizaje, de la asignatura de Investigación Pedagógica 4, es momento de pasar a analizar los mismos elementos pero de la asignatura de Investigación Pedagógica 6.

3.3. Análisis e interpretación de resultados de Investigación Pedagógica 6

En este caso el total de docentes con los que se trabajó fueron cuatro, sus edades oscilan entre los 29 y los 39 años, exceptuando a un docente que no quiso proporcionar este dato, tal como se aprecia en la siguiente gráfica.

Gráfica 16. Edades de los docentes de Investigación Pedagógica 6



En términos generales estos docentes son jóvenes y ello puede tener relación con su experiencia docente y en investigación, aunque dichos datos los confirmaremos más adelante.

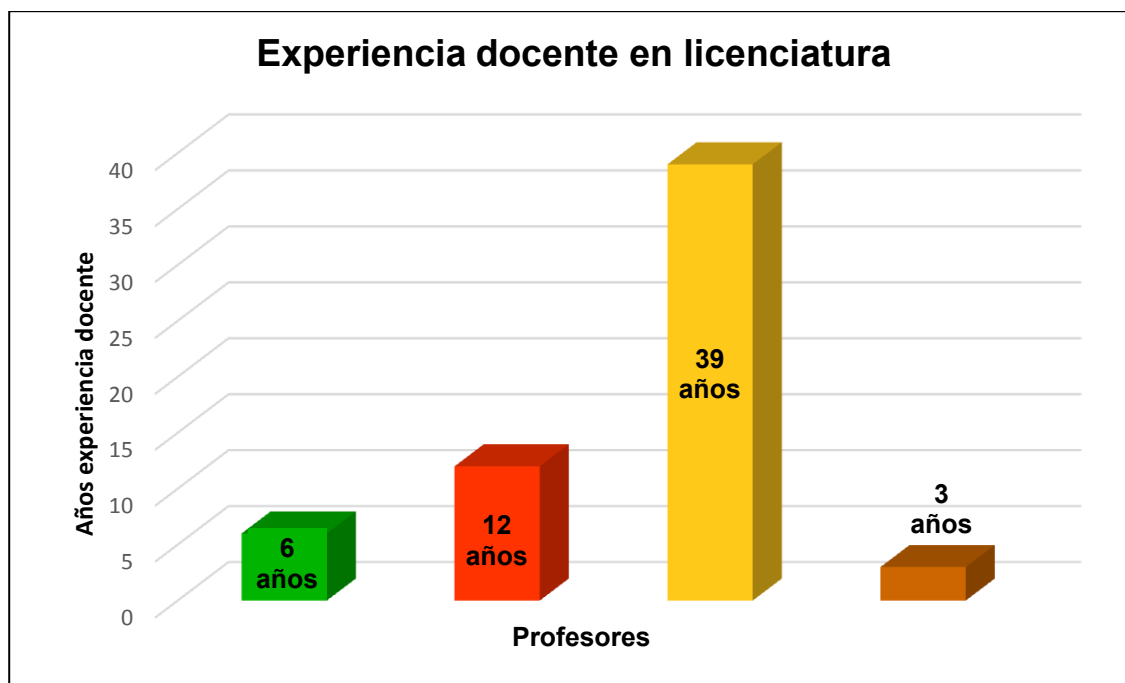
Respecto a los estudios profesionales, hay que mencionar que tres de estos docentes tienen estudios enfocados en Pedagogía, exceptuando al docente “D”, que inició en el área de ciencias de la comunicación y migró al área de pedagogía en estudios de posgrado, no obstante este último caso está en el área de ciencias sociales, la cual es más cercana a lo que se hace en ciencias humanas, lo cual podría significar el uso de mecanismos similares de investigación y evaluación en el ámbito pedagógico, ya que ambas áreas del conocimiento, tanto las ciencias sociales, como las humanas se encargan de estudiar todo lo referente a la sociedad y a las personas que la integran.

Cuadro 15. Estudios profesionales docentes Investigación Pedagógica 6

ESTUDIOS PROFESIONALES				
	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D
Licenciatura	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	Ciencias de la comunicación
Especialidad	No responde	No responde	No responde	Comunicación política
Maestría	Pedagogía	No responde	Pedagogía	Pedagogía
Doctorado	No responde	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía

Ahora bien, respecto a la situación laboral de los docentes, encontramos que todos ellos se han dedicado a la docencia, aunque los años dedicados a esta actividad varían un poco, como muestra la gráfica 17.

Gráfica 17. Experiencia docente en licenciatura de profesores de Investigación Pedagógica 6



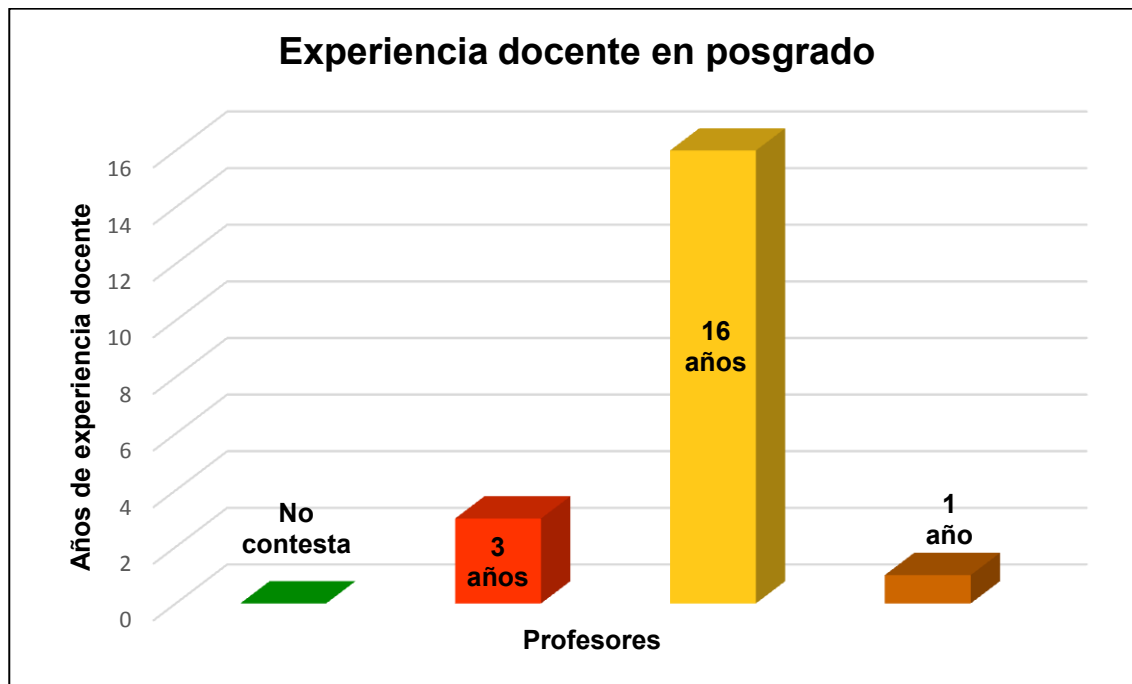
Este elemento es importante porque nos permite, como se dijo en el apartado anterior, plantear como hipótesis que a mayor experiencia docente en licenciatura y posgrado, mayores serán las posibilidades de enriquecer la enseñanza y vincular la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes a la investigación.

No obstante, puede apreciarse que la mayoría de estos profesores tienen pocos años como docentes en este nivel de estudios, exceptuando a un 25% de la población (que corresponde a un docente), más adelante se profundizará acerca de la influencia de esta variable en los elementos de enseñanza y evaluación que emplean los profesores.

En esta misma línea, encontramos que los años de práctica docente en posgrado son fundamentales, puesto que la experiencia del posgrado es más cercana a la experiencia de investigación, ya que en el posgrado se lee, se comenta en grupo, se investiga y se escribe, lo mismo que se hace en investigación, estos elementos son justamente los que se requiere que los docentes enseñen en investigación,

por tanto, podríamos suponer que un profesor con experiencia docente en posgrado, tiene elementos para enseñar investigación en licenciatura. Es por ello que se preguntó a los profesores sobre su experiencia docente en posgrado y lo que se encontró se expresa en la siguiente gráfica.

Gráfica 18. Experiencia docente en posgrado de profesores de Investigación Pedagógica 6



Respecto a la experiencia docente en posgrado puede apreciarse que el 25% de la población no ha tenido ningún tipo de experiencia docente en este nivel (docente “A”), así mismo, otro 25% tiene 3 años de experiencia (docente “B”), un 25% tiene tan solo un año impartiendo clases en este nivel (docente “D”) y un 25% tiene 16 años de experiencia docente en este nivel (docente “C”), lo que posiciona a este último profesor como aquel con más experiencia docente a nivel posgrado, y por ende quien podría tener mejores elementos de enseñanza de la investigación en licenciatura.

También hay que considerar que no todos estos docentes iniciaron su actividad en el sistema escolarizado, ya que hay algunos docentes que iniciaron su actividad docente en licenciatura en el sistema abierto. A simple vista podría parecer que no

existe una relación entre la experiencia en posgrado y los inicios de la actividad docente de los profesores, sin embargo, hay que comentar que los posgrados en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras son en modalidad presencial. Lo cual implica un mayor control de los estudiantes, situación diferente en el sistema abierto donde se proporcionan asesorías una o dos veces por semana, lo que se traduce en mayor independencia de los estudiantes. Esta situación podría decir mucho de quienes enseñan investigación pedagógica en licenciatura, ya que el trato o acompañamiento que proporcionen a los estudiantes podría ser distinto, este aspecto se abordará más adelante, pero antes es importante conocer quiénes comenzaron en el Sistema de Universidad Abierta y quienes lo hicieron en el sistema escolarizado.

Ante esta circunstancia, se encontró que el 50% de esta población (2 profesores) iniciaron su actividad docente en el SUA (Sistema de Universidad Abierta), este sistema, consiste en cursar una licenciatura de forma semipresencial, es decir, los estudiantes asisten a asesorías con los docentes de una a dos veces por semana. Ello indica que la forma en que trabajaron como docentes inicialmente, es muy diferente a la que llevan a cabo actualmente, porque cabe aclarar que actualmente estos docentes imparten clases en el sistema escolarizado. Dejando ver la diferencia que se marcaba anteriormente, ya que al iniciar en un sistema más libre y flexible, podrían conservar algunas de esas prácticas, ahora que imparten clases en el sistema escolarizado, lo cual podría favorecer la independencia de los estudiantes al realizar investigación.

Esta migración de sistema, se dio de forma parcial⁷⁵ para un docente en el año de 1976 y para otro en el 2012, ello supondría un cambio de estrategias de enseñanza, de herramientas de enseñanza, incluso de dinámicas de trabajo dentro y fuera del aula, y por ende también implica un cambio de estrategias de evaluación que tuvieron que implementar estos docentes con migración del sistema SUA, al sistema escolarizado.

⁷⁵ Esto significa que el docente impartió clases de forma simultánea en ambos sistemas (escolarizado y abierto) por algún periodo de tiempo

Si la experiencia docente en licenciatura y posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras resulta ser importante, debido a que ésta proporciona una serie de conocimientos pedagógicos y didácticos que surgen gracias la práctica de la docencia, entonces también es importante la experiencia como investigadores, ya que es justamente esta materia la que imparten, y poseer los conocimientos respecto a esta área del conocimiento es fundamental. Recordemos que un docente no solo debe conocer elementos pedagógicos, pero tampoco debe conocer únicamente los contenidos temáticos de un área de conocimiento, por el contrario, un docente, debe ser la combinación y equilibrio entre estos dos aspectos.

Con base en esto, encontramos que el 75% de la población sí realiza investigación pedagógica y el 25% restante no la realiza. Tal como muestra la siguiente gráfica.

Gráfica 19. Experiencia como investigadores de profesores de Investigación Pedagógica 6



A través de estos datos, encontramos que de la población que dice realizar investigación pedagógica quienes son un 75% del total de casos (gráfica 19), un 33.3% menciona que lleva haciéndola de 4 a 6 años, otro 33.3% menciona que lleva realizando esta actividad de 10 a 12 años y el otro 33.3% dice que lleva

haciendo investigación pedagógica más de 15 años (gráfica 20). Esto nos demuestra que quienes sí realizan investigación llevan ya más de cinco años realizando esta actividad, lo cual nos podría hacer suponer que tienen elementos sólidos (en cuanto a contenidos) para enseñar investigación en licenciatura, aunque resulta necesario aclarar que hablamos de investigación cualitativa ya que es justamente este el tipo de investigación a la que se dedican los docentes de este segundo bloque, debido al contenido del programa de asignatura de Investigación Pedagógica 6. Por tanto no podemos generalizar que saben todo acerca de investigación pedagógica, pero sí que conocen sobre investigación pedagógica cualitativa.

Gráfica 20. Años realizando investigación de profesores de Investigación Pedagógica 6



De igual forma, se cuestionó a este conjunto de profesores que sí realizan investigación pedagógica respecto al número de horas que tienen contratadas como investigadores en sus respectivas instituciones, a lo cual respondieron lo siguiente.

Gráfica 21. Horas contratadas como investigadores de profesores de Investigación Pedagógica 6⁷⁶



Como puede observarse en la gráfica 21, un 67% de esta población no quiso responder a este cuestionamiento, por tanto, no existen suficientes elementos para determinar si dedican mayor parte de su tiempo a la investigación o esta actividad es de las que menos tiempo tiene en sus actividades cotidianas. Esto es importante, ya que más adelante se abordarán las formas de acompañamiento y de evaluación de los docentes y conocer sus tiempos de trabajo y dedicación a sus grupos es indispensable para determinar si la forma en que llevan a cabo estas actividades son consecuencia de sus tiempos, o bien, son otras las causas que provocan que los docentes manejen su quehacer docente de la forma en que lo hacen.

Una vez que se ha hablado de la experiencia de estos docentes tanto en la docencia como en la investigación, es necesario saber cuánto tiempo dedican a la labor docente en las asignaturas de investigación pedagógica en la Facultad de Filosofía y Letras. Respecto a esto, se encontraron los siguientes resultados.

⁷⁶ En las gráficas 20 y 21 se toma como el 100% el total de la población que respondió que sí hace investigación pedagógica, en este caso, 3 profesores.

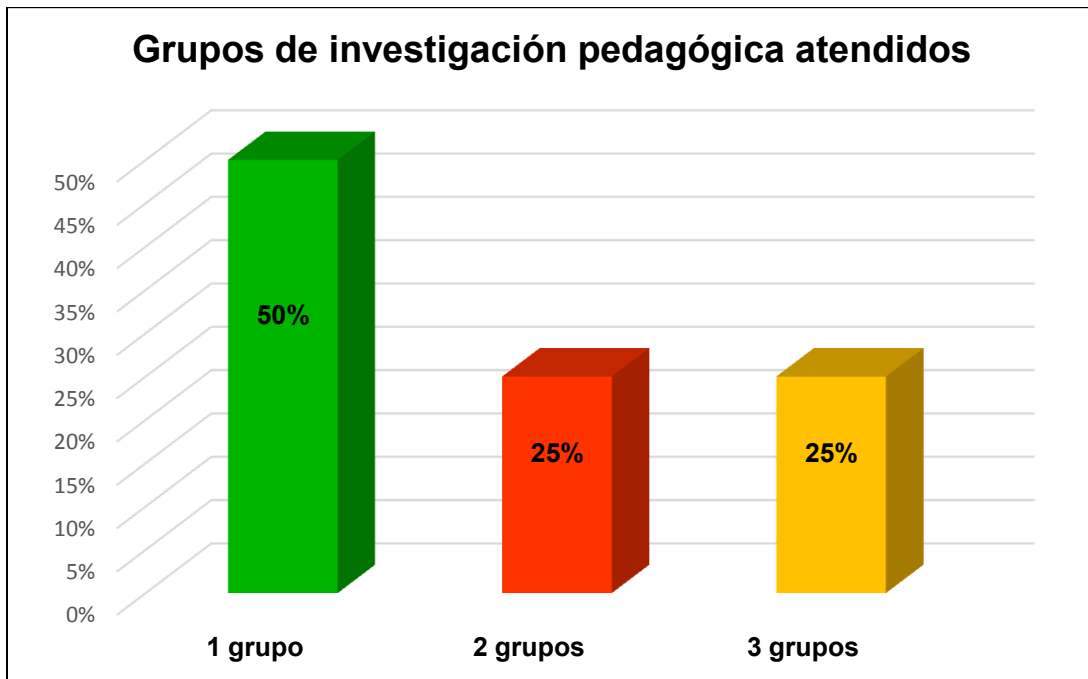
Gráfica 22. Horas contratadas como docente de investigación pedagógica en FFyL de Investigación Pedagógica 6



De los cuatro casos, un 50% tiene de 4 a 8 horas contratadas, lo cual significa que son profesores de asignatura que solo imparten una o dos asignaturas a la semana, contrario a ello se observa que el 50% restante está contratado como docente de medio tiempo o tiempo completo, lo cual además de significar que imparte más de una o dos asignaturas, podría inferir también que tiene más tiempo para atender a sus estudiantes, ya que invierte gran parte de su tiempo a la docencia.

Ahora bien, ya que sabemos que la población se divide respecto a las horas como docentes en investigación pedagógica, podemos decir que además de conocer el número de horas que tienen como docentes frente a grupo, es indispensable conocer el número de grupos de investigación pedagógica que atienden, el cual no debe variar demasiado a los datos del bloque de profesores anterior, ya que el número de grupos de investigación son limitados en la licenciatura de Pedagogía.

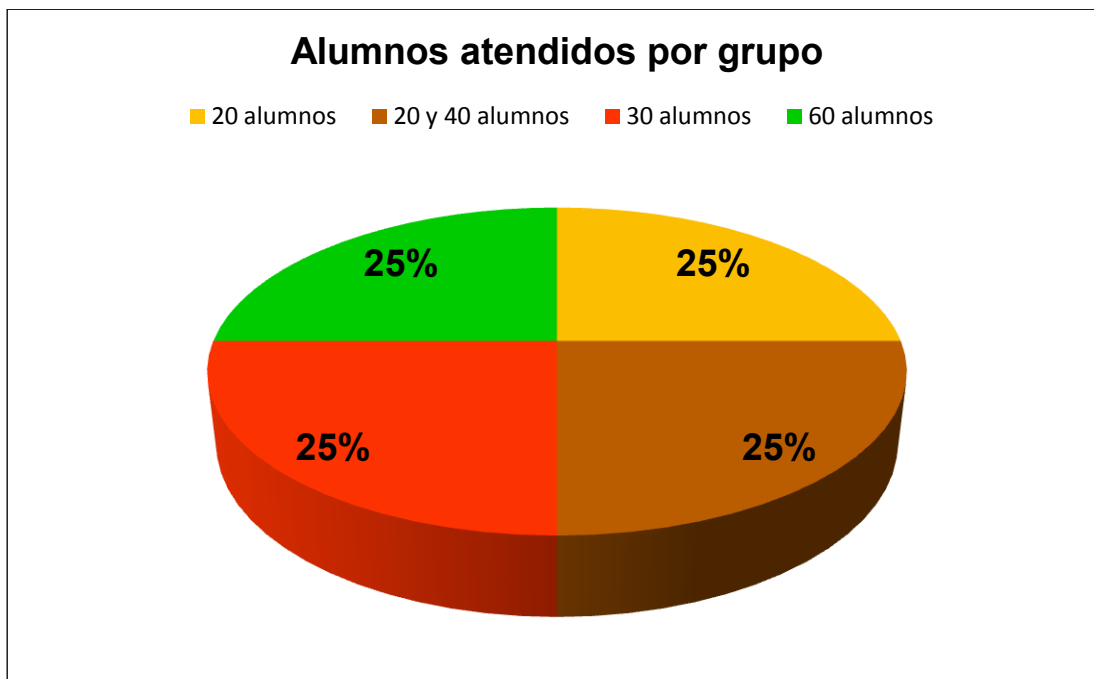
Gráfica 23. Grupos de investigación pedagógica atendidos por profesores de Investigación Pedagógica 6



Hay un 50% de la población (docentes "A" y "D", quienes son docentes de asignatura) que atienden únicamente a un grupo, un 25% atiende a dos grupos y el 25% restante atiende a tres grupos de investigación pedagógica, estos dos últimos casos corresponden a docentes de medio tiempo o tiempo completo, ya que tienen contratadas más de 20 horas como docentes en la Facultad de Filosofía y Letras. En estos casos, la variable de las horas contratadas como docente, es decir, el tipo de docente que son, de asignatura o de tiempo completo, sí determina el número de grupos que atiende cada profesor.

Cabe aclarar que el número de estudiantes por grupo oscila entre los 20 y 60 alumnos, estos datos se pueden apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 24. Número de alumnos por grupo atendidos por profesores de Investigación Pedagógica 6



El docente que se hace cargo de la menor cantidad de estudiantes, tiene a 20 alumnos, y el que atiende más, tiene a 60 estudiantes. Cabe señalar que para la enseñanza de la investigación, es importante brindar atención casi individual a cada estudiante, no obstante, en este caso, resulta difícil atender individualmente a cada alumno, teniendo a 60 estudiantes por grupo, aun cuando sea el único grupo al que se atiende. Esto puede reflejar inconvenientes a la hora de enseñar o de evaluar porque los mecanismos a utilizar podrían no ser los más convenientes en la enseñanza y evaluación de la investigación y mucho menos en el aprendizaje de la misma.

Ahora bien, una vez que se conocen de forma general las condiciones en las que trabajan estos docentes, es necesario abordar la forma en que planean sus clases, ello para encontrar elementos que sean de utilidad en el abordaje de las formas de evaluar.

En ese sentido, se visualiza en sus respuestas que el 75% de estos docentes dedica de 2 a 4 horas a la planeación de sus clases y el 25% restante emplea de 5 a 7 horas en esta actividad. No obstante aquí encontramos que dos de los docentes que dedican de 2 a 4 horas a la planeación de su clase son docentes de asignatura, el otro docente es de medio tiempo o tiempo completo, lo cual significa que invierte poco tiempo para planear su clase, podríamos suponer que esta situación se debe a que atiende a tres grupos de aproximadamente 30 estudiantes cada uno, y tiene poco tiempo para la planeación. Asimismo, el otro docente que dedica de 5 a 7 horas en la planeación de clase es también docente de tiempo completo, lo cual implica que en efecto hay mayor tiempo dedicado a la planeación de clase y el número de grupos que tiene, ya que este docente atiende a dos grupos de 20 y 40 alumnos respectivamente.

Cuadro 16. Tiempo empleado en la planeación de clase de profesores de Investigación Pedagógica 6

TIEMPO EMPLEADO EN LA PLANEACIÓN DE CLASE				
	Docente A (Profesor de asignatura)	Docente B (Tiempo completo)	Docente C (Tiempo completo)	Docente D (Profesor de asignatura)
Tiempo dedicado a planear clases de Investigación Pedagógica	2 a 4 horas	5 a 7 horas	2 a 4 horas	2 a 4 horas

En el cuadro 16 puede apreciarse la diferencia de tiempo que dedica cada docente a la planeación de sus clases, en ella puede verse que el docente de tiempo completo que dedica menos tiempo a planear sus clases (docente “B”), es como se mencionó anteriormente (gráficas 17 y 18), quien más experiencia docente tiene tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado, esta podría ser la razón por

la cual no dedica demasiado tiempo en la planeación, ya que su experiencia le permite hacer más sencilla esta actividad.

Respecto a los referentes que utilizan los profesores para la planeación de sus clases, encontramos que un 75% de ellos señalan que toman en cuenta los objetivos del programa como primer referente, mientras que el 25% restante menciona que toma en cuenta el tiempo disponible de clase. En cuanto al segundo referente, encontramos que un 50% señala que contempla los contenidos del programa, mientras que un 25% toma en cuenta las fuentes de información y solo un 25% considera las necesidades de los alumnos como un referente al planear sus clases.

Esto significa que los docentes en su mayoría centran sus actividades en elementos del programa, lo que no necesariamente puede estar cerca de las necesidades y expectativas de los estudiantes, aunque hay un docente que menciona las necesidades de los alumnos como un referente en sus planeaciones. Lo anterior permite indicar que puede existir una relación estrecha de los estudios profesionales de los docentes y su experiencia docente en licenciatura, como se puede vislumbrar en el siguiente cuadro.

Cuadro 17. Referentes para planeación de clases de profesores de Investigación Pedagógica 6

REFERENTES PARA PLANEACIÓN DE CLASE			
	1º Referente	2º Referente	3º Referente
Docente A	Objetivos del programa	Fuentes de información	Tiempo disponible de clase
Docente B	Objetivos del programa	Necesidades de los alumnos	Contenidos del programa
Docente C	Tiempo disponible de clase	Objetivos del programa	Contenidos del programa
Docente D	Objetivos del programa	Contenidos del programa	Fuentes de información

Puede apreciarse que solo el docente “B” toma como referente las necesidades de los estudiantes, en ese sentido, habría que recordar que dicho docente cuenta con estudios profesionales enfocados totalmente en el área de la Pedagogía y que tiene buen tiempo como docente de licenciatura e inicia en la docencia a nivel posgrado (3 años docencia en posgrado), además de que refiere que hace investigación pedagógica y lleva haciéndola más de 10 años y ésta es una actividad casi de tiempo completo para dicho profesor, todos estos elementos pueden ser parte de su enfoque de enseñanza con mayor énfasis en las necesidades de los estudiantes para poder impartir clases de investigación pedagógica. Lo que se puede destacar es que todos los demás docentes (incluido aquel con más experiencia docente y como investigador) se apeguen más a referentes formales (objetivos y contenidos del programa) que si bien son importantes de contemplar, ya que guiarán y lograrán cumplir con el perfil de egreso de los alumnos, también hay otros referentes que son igual de importantes en la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas como la de investigación pedagógica, misma que nos ocupa en este trabajo.

Ahora bien, si bien es cierto que los aspectos o productos que tomen en cuenta los docentes para planear sus clases son importantes, también es verdad que los elementos pedagógicos y didácticos que toman como referencia para el diseño de sus estrategias de enseñanza son igual de importantes, así como los contenidos que contemplan para ello.

Por tal motivo se preguntó a los docentes en primera instancia sobre el programa de asignatura, integrando en las preguntas algunas que expresan si ellos lo diseñaban o trabajaban con el programa oficial, en lo cual, encontramos que el 100% de los profesores elabora su propio programa de asignatura y los contenidos que incluyen en éste los eligen de diversas maneras, entre las cuales se encuentran las siguientes: que dichos contenidos tengan relación con los objetivos del plan de estudios vigente; siguiendo el programa base aprobado por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras; con base en el programa

oficial y adaptándolo a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y de sus necesidades.

Resulta interesante que los docentes mencionan cómo eligen sus contenidos, ya que la mayoría se apega a cuestiones formales, donde al parecer es poco relevante el tiempo de experiencia docente que tengan o sus estudios profesionales, sin embargo, llama la atención que un docente (docente “D”, con estudios en ciencias de la comunicación y pedagogía) mencione las necesidades y conocimientos previos de los estudiantes como un factor al elegir sus contenidos del programa, y que sin embargo, no se expresa al planear sus clases, siendo éstos más indispensables en las clases que en el programa, puesto que el diseño del programa puede o no llevarse al pie de la letra, ya que en ocasiones, según se desarrollen las clases y los estudiantes el programa se modifica y pueden dejarse de lado las consideraciones que se tomaron al elaborarlo, por otro lado según se desarrollan las clases las planeaciones se modifican clase tras clase o semana a semana según se planea, y en este caso tener en cuenta las necesidades y conocimientos previos de los estudiantes es importante. De ahí que se puede establecer como un supuesto que este docente toma este aspecto de necesidades y conocimientos en la elaboración de su programa, pero no en la elaboración de sus planeaciones, sin saber qué repercusiones puede tener en el aprendizaje de los estudiantes.

Una vez que se tiene esta información sobre la forma en que los docentes eligen los contenidos de los programas de asignatura que elaboran, se considera necesario revisar cuáles de estos contenidos son los básicos para el diseño de estrategias de enseñanza. Por ello, se revisa la información proveniente de la pregunta sobre la relación de contenido con estrategias de enseñanza y sobre este aspecto se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales se presentan según la elección de los docentes en orden de importancia, tomando el primer contenido como el más importante y el tercero como el menos importante.

Cuadro 18. Contenidos contemplados en el diseño de estrategias de profesores de Investigación Pedagógica 6

CONTENIDOS PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
	1º Contenido	2º Contenido	3º Contenido
Docente A	Investigación etnográfica	Técnicas de investigación cualitativa	Elaboración del reporte de investigación
Docente B	Investigación documental	Investigación etnográfica	Elaboración del reporte de investigación
Docente C	Investigación histórica	-----	-----
Docente D	Técnicas de investigación cualitativa	Elaboración del reporte de investigación	Epistemología

Puede apreciarse que un 50% de los docentes se inclinan, en su primera elección, por la investigación etnográfica y las técnicas de investigación cualitativa, asimismo, la mayoría se preocupa por la elaboración del reporte de investigación, no obstante, hay un docente que se enfoca más a la investigación histórica, lo que indica que los docentes tienen diversas metodologías en el enfoque cualitativo de la investigación pedagógica.

Al respecto es importante señalar que no todos estos contenidos se encuentran en el programa oficial,⁷⁷ ya que la investigación etnográfica y técnicas de investigación cualitativa se encuentran en el programa de la asignatura de Investigación Pedagógica 5, la investigación documental y la epistemología no se encuentran en ningún programa de asignatura de investigación pedagógica cualitativa, los únicos contenidos que sí se encuentran en el programa de

⁷⁷ Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (Mayo 2014). Programas de Investigación Pedagógica 4 y 6 de la Licenciatura en Pedagogía. (Sección planes de estudio, lista de materias Plan 2010). (Recuperado de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/planesdeestudios/>).

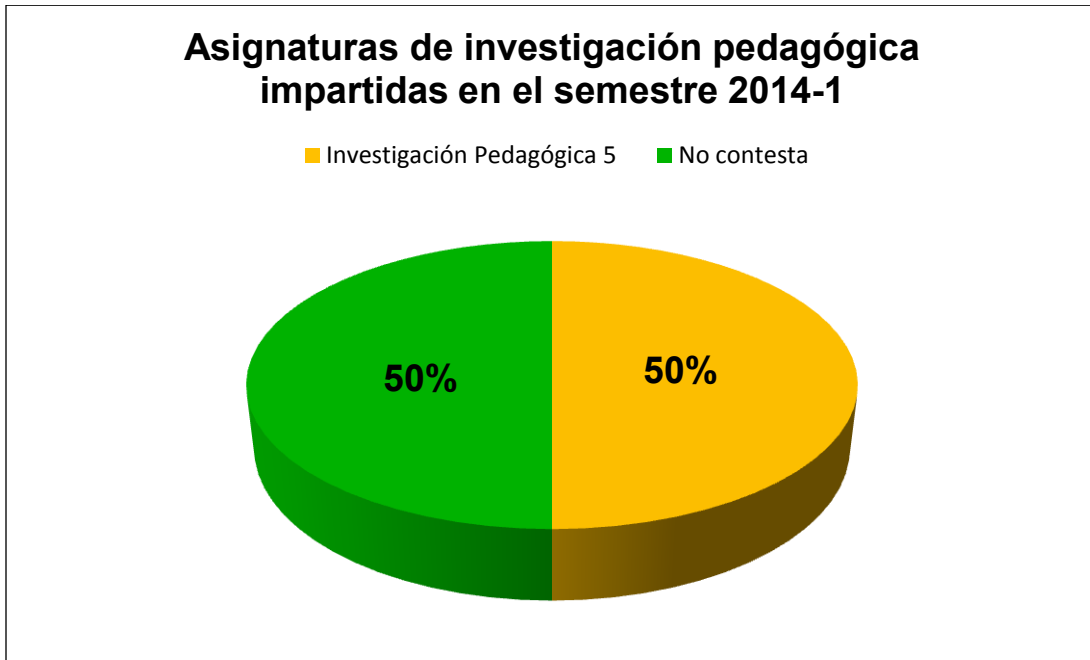
Investigación Pedagógica 6 son el de la elaboración del reporte de investigación y la investigación histórica.

En términos de la formación profesional de los pedagogos en el área de investigación pedagógica podría significar que se está dejando un vacío en la enseñanza de la investigación pedagógica, lo cual se traduce en un posible vacío del perfil de egreso no solo de la asignatura, sino también de la licenciatura en general. No se profundizará más respecto a este tema, ya que no es el objeto de este estudio, sin embargo, vale la pena enunciar las circunstancias, como antecedente para futuras investigaciones.

De lo anterior se puede inducir que de los docentes encuestados que imparten asignaturas de investigación pedagógica cualitativa, solo en un caso es visible el apego de manera formal al programa de asignatura de Investigación Pedagógica 6, y por otro lado, podríamos suponer que los demás docentes encuestados, siguen los contenidos del programa de Investigación Pedagógica 5, ello se debe a que al menos 50% de estos docentes impartieron investigación 5 en el semestre anterior al 2012-2 y al respecto una hipótesis es que no terminaron de abordar los contenidos del semestre 2012-1 y por ello siguen atendiendo los contenidos del programa de Investigación pedagógica 5.

La siguiente gráfica hace referencia a la pregunta sobre las asignaturas que impartieron en el semestre 2012-1.

Gráfica 25. Asignaturas de Investigación Pedagógica que impartió en el semestre 2014-1 de profesores de Investigación Pedagógica 6



En esta gráfica podemos observar que dos de los docentes que trabajan en el sexto semestre, impartieron la asignatura de Investigación Pedagógica 5 en el semestre 2014-1, lo anterior nos permite inducir que existen razones para que trasladen contenidos al semestre vigente (sexto semestre). Formalmente estas dos asignaturas no están seriadas una con la otra respecto a contenidos, sin embargo, los docentes suelen tomarlo de esta forma; se menciona lo anterior con base en mi experiencia como estudiante de la licenciatura, donde pude observar que los docentes que imparten dos asignaturas en un año escolar, toman el semestre non como el semestre en el que se aborda la teoría, las explicaciones, la fase conceptual y metodológica de la asignatura y en el siguiente semestre (semestre par) se abordan estas mismas cuestiones de forma práctica, es decir, en el semestre par se busca que los estudiantes elaboren algún producto de investigación, ya sea la realización de todo el proyecto o de alguna de las etapas del mismo.

A partir de ello, habría que preguntarse ¿En qué medida se cumplen con los perfiles de egreso de la asignatura y de la licenciatura en general? ¿Qué pasa en la formación de los estudiantes si los docentes no logran abordar los contenidos que están en el programa oficial? En primera instancia y como respuesta rápida a esto podríamos inducir que no siempre se están cumpliendo los perfiles de egreso de los estudiantes, lo cual nos lleva a plantear como hipótesis que los profesionales en formación del área de Pedagogía no siempre tienen las herramientas teóricas, conceptuales y empíricas en la Investigación Pedagógica para llevar a cabo su profesión. No obstante, podrían existir muchas respuestas a este tipo de cuestionamientos.

Sobre este punto, también habría que cuestionar ¿En qué medida los programas oficiales del plan de estudios están estructurados y diseñados en función a una realidad cambiante que implica que los docentes modifiquen los contenidos? La respuesta a esta pregunta no resulta tan sencilla, ya que si bien es cierto que los contenidos se actualizan, hoy en día la realidad se modifica tan rápidamente y la actualización de los contenidos no se puede hacer constante. Analizar esta situación es importante, ya que si bien no es menester de este trabajo estudiarla, sí refleja una realidad de la que mucho se habla, pero poco se analiza, se trata de la rapidez y constante cambio de la realidad natural, social, económica, política y cultural del mundo en que vivimos y de la poca capacidad de respuesta de parte de instituciones educativas de educación superior, que si bien se dedican a la producción de conocimientos⁷⁸ para mejorar la calidad de vida de las personas en todos los ámbitos, en ocasiones dejan de lado situaciones pedagógicas que deben atenderse dentro de las aulas universitarias.

⁷⁸ Recordemos que una de las funciones de la universidad es la construcción de conocimiento a favor de la sociedad, dicha construcción se lleva a cabo a partir de la investigación, de ahí que sea importante estudiar este elemento.

Ya que se abordaron los contenidos tomados en cuenta para el diseño de estrategias, es necesario dirigir nuestra atención hacia los referentes generales que los profesores consideran convenientes de incluir al momento del diseño de estrategias de enseñanza, ya que éstos también se relacionan con los estudios profesionales de los docentes y con su experiencia docente en licenciatura.

Cuadro 19. Referentes para el diseño de estrategias de enseñanza de profesores de Investigación Pedagógica 6

REFERENTES PARA DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
	1º Referente	2º Referente	3º Referente
Docente A	Características de los grupos	Contenidos de la asignatura	Recursos con los que se cuenta
Docente B	Conocimientos previos de los alumnos	Desarrollo cognitivo de los alumnos	Características de los grupos
Docente C	Objetivos del programa	Contenidos de la asignatura	Características de los grupos
Docente D	Objetivos del programa	Características de los grupos	Conocimientos previos de los alumnos

En este aspecto puede observarse que los docentes que participan en este estudio se enfocan en referentes formales (objetivos y contenidos de programa, recursos con los que se cuenta) y no formales (conocimientos previos, características grupales). Donde destaca entre estos casos el del docente “C”, que es la persona que tiene estudios profesionales enfocados en la Pedagogía y cuenta con mayor experiencia docente, ya que toma como referentes elementos formales, frente al caso del docente “B”, quien también tiene estudios profesionales enfocados en la Pedagogía y también cuenta con experiencia docente, toma como referentes solo elementos no formales, acaso porque desde esta postura considera que en estos casos resultan ser de mayor provecho para el aprendizaje y la enseñanza de la investigación. Al respecto vale la pena señalar

que el programa de esta asignatura demanda el uso de referentes formales, tales como los objetivos y los contenidos.

Con base en estos casos podemos señalar que una vez más la enseñanza de la investigación camina entre la formación profesional y la experiencia docente como formas de diseñar las estrategias de enseñanza.

Ahora bien, ya que estos elementos son importantes en la enseñanza y por ende en las formas de evaluar de los docentes, se preguntó sobre los elementos que consideran importantes para la elaboración de un proyecto de investigación y lo que se encontró fue lo siguiente.

Cuadro 20. Elementos importantes para elaborar un proyecto de investigación según profesores de Investigación Pedagógica 6

ELEMENTOS IMPORTANTES PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN			
	1º Elemento	2º Elemento	3º Elemento
Docente A	Planteamiento del problema	Recolección de datos	Interpretación y análisis de resultados
Docente B	Hacer buena consulta de información	Hacer delimitación del problema	Establecer relaciones lógicas entre los objetivos y el contenido
Docente C	Encontrar tiempo para leer	Saber leer e interpretar la información	Planteamiento del problema
Docente D	Planteamiento del problema	Planteamiento del objetivo	Interpretación y análisis de resultados

En el cuadro anterior, se pueden observar datos relevantes, tales como la elaboración del objetivo de investigación y las metodologías de investigación, mismos que no todos los docentes mencionan en sus respuestas y que sí aparecen en el programa de Investigación Pedagógica 6.

Cabe destacar que el docente con más experiencia da preferencia a elementos como encontrar tiempo para leer y saber leer e interpretar la información, dejando en último lugar el planteamiento del problema, que desde la lógica del proceso de investigación es uno de los factores principales, podríamos suponer que centrar la atención en estos factores tiene como trasfondo una carencia en la formación de los estudiantes, ya que llegados al sexto semestre los estudiantes tendrían que saber cómo leer e interpretar textos, y el hecho de que un docente dedique tiempo a este aspecto, implica que considera importante que los estudiantes sepan hacer estas actividades y que aún no saben hacerlas.

Con base en esta cuestión se indagó acerca de las estrategias de enseñanza que los docentes consideran pertinentes para abordar el proyecto de investigación, para compararlas posteriormente con las estrategias que ellos utilizan y que les proporcionan resultados, los hallazgos, se muestran a continuación.

Cuadro 21. Estrategias de enseñanza pertinentes para la investigación pedagógica según profesores de Investigación Pedagógica 6

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PERTINENTES PARA LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA			
	1º Estrategia	2º Estrategia	3º Estrategia
Docente A	De comprensión de textos	De aplicación de conocimientos	De elaboración de textos
Docente B	De aplicación de conocimientos	De organización de información	De comprensión de textos
Docente C	De comprensión de textos	De organización de información	De elaboración de textos
Docente D	De aplicación de conocimientos	De organización de información	De comprensión de textos

Antes de hacer la comparación entre las estrategias de enseñanza que los docentes consideran pertinentes con las estrategias que les proporcionan resultados, vale la pena hacer una observación respecto a este cuadro de las estrategias que los docentes reconocen como pertinentes para la investigación pedagógica, ya que encontramos una secuencia en los casos de los docentes “B” y “D” que encuentran como primera estrategia la aplicación de conocimientos, misma en la que coincide el docente “A”, pero como segunda estrategia. De igual forma los docentes “A”, “B” y “C” coinciden en que la segunda estrategia es la organización de información. Este hecho podría indicar que los docentes tienen una preocupación por enseñar a los estudiantes el proceso de investigación, ya que sus estrategias giran en torno a la aplicación de conocimientos y la organización de información, ésta última implica el uso del razonamiento lógico, vital para hacer investigación.

Una vez hecha esta observación, compararemos lo que los maestros consideran pertinente con lo que les funciona respecto a estrategias de enseñanza para la investigación pedagógica.

Cuadro 22. Estrategias de enseñanza que proporcionan resultados favorables según profesores de Investigación Pedagógica 6

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE PROPORCIONAN RESULTADOS FAVORABLES EN LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA			
	1º Estrategia	2º Estrategia	3º Estrategia
Docente A	Exposición	Diseño y aplicación de registro de observación	Diseño y aplicación de entrevistas
Docente B	Desarrollo de un proyecto de investigación	Elaboración del Estado del conocimiento	Diseño de instrumentos
Docente C	Lectura	Fichas de datos	Elaboración de ensayos
Docente D	Análisis y discusión de lecturas	Aplicación de técnicas de investigación	Trabajos en modalidad de taller

Del cuadro 22 cabe resaltar que las estrategias que proporcionan resultados a los docentes coinciden con los contenidos que ellos dicen tomar en cuenta para elaborar sus estrategias, mismos que se muestran en el cuadro 18 de este apartado. Ya que el docente “A” quien dice abordar contenidos en investigación etnográfica, utiliza estrategias de registro de observaciones y diseño y aplicación de entrevistas, actividades que se realizan al hacer investigación etnográfica. Así mismo el docente “B” que aborda la investigación histórica hace referencia al desarrollo de un proyecto de investigación como primera estrategia.

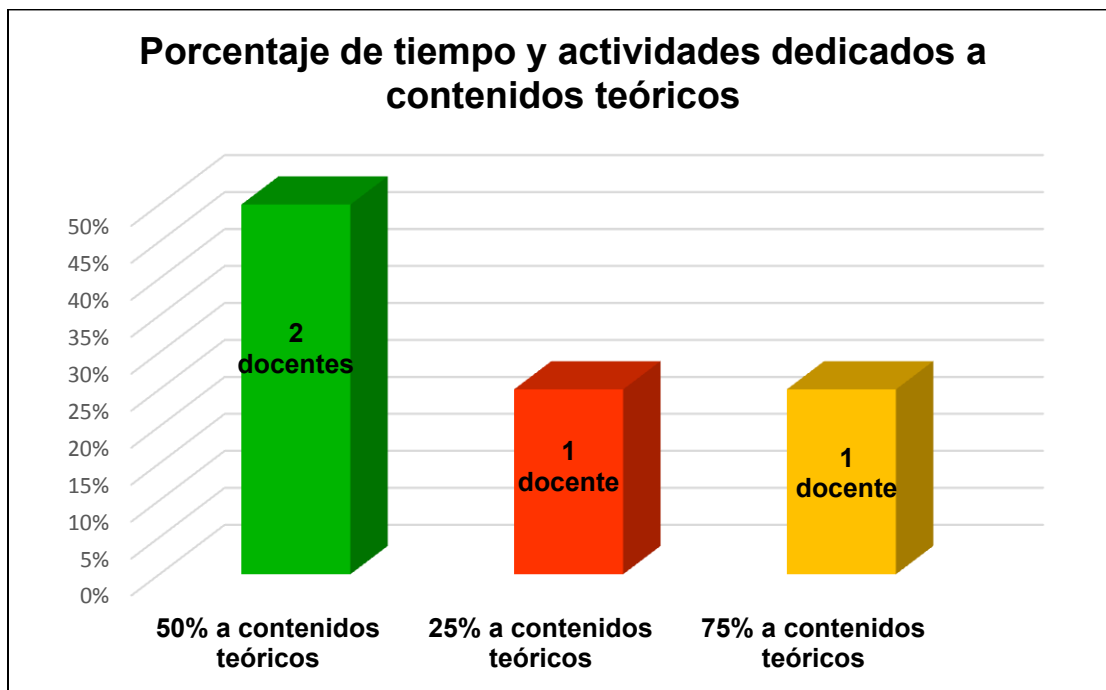
En el caso del docente “C” que aborda la investigación histórica, utiliza estrategias como la lectura, fichas de datos y elaboración de ensayos, finalmente el docente “D” que aborda técnicas de investigación cualitativa utiliza estrategias de aplicación de técnicas de investigación. En todos los casos se ve una congruencia entre los contenidos y las estrategias que utilizan los docentes.

También puede observarse en las respuestas de estas dos tablas 21 y 22 que todos los docentes son congruentes entre lo que dicen que es más conveniente y lo que implementan y les funciona, ya que los docentes “A”, “B” y “D” están más apegados a la aplicación de conocimientos y así lo muestran las estrategias que utilizan, por el contrario el docente “C” se enfoca más en actividades teóricas, que también se relacionan con un saber hacer, que sería importante y habría que averiguar si es suficiente para la elaboración de una investigación, lo que es significativo ya que los contenidos del programa oficial de Investigación Pedagógica 6 se enfocan principalmente a la investigación histórica, donde la lectura, la organización de información y la comunicación escrita son fundamentales.

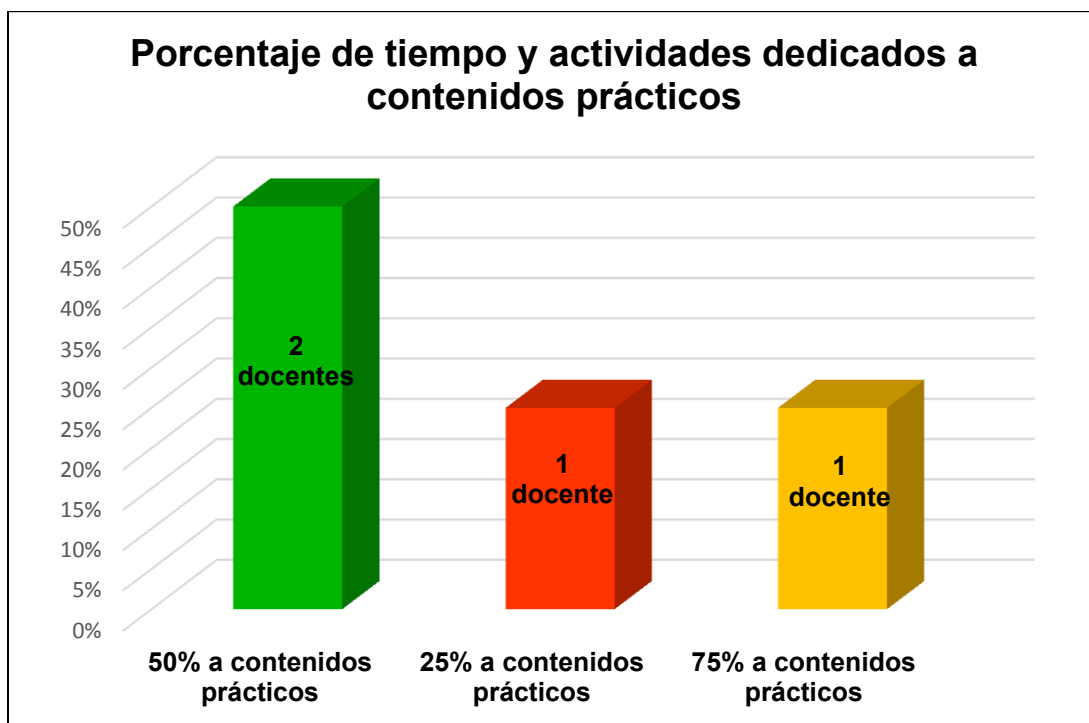
Podemos decir entonces, a partir de los datos que nos proporcionan los cuadros 18, 21 y 22 que no importa la formación profesional de estos docentes, ya que todos muestran una congruencia entre los contenidos y las estrategias que les proporcionan resultados. Este hecho podría explicarse por los años de experiencia que tienen los docentes, los cuales oscilan entre los 3 y los 39 años de experiencia docente en licenciatura.

Con base en esta información, se presentan también los resultados acerca del tiempo y actividades que dedican los docentes a revisar contenidos teóricos (conceptuales) y prácticos (procedimentales).

Gráfica 26. Porcentaje de tiempo y actividades dedicados a contenidos teóricos de profesores de Investigación Pedagógica 6



Gráfica 27. Porcentaje de tiempo y actividades dedicados a contenidos prácticos de profesores de Investigación Pedagógica 6



En estas gráficas se manifiesta claramente que la mitad de los docentes señala que dedica de forma equilibrada tanto el tiempo como las actividades para abordar los contenidos teóricos y prácticos, de igual forma se aprecia en las gráficas 26 y 27 que un docente dedica mayor parte de sus actividades y tiempo en los contenidos prácticos (docente “B”, 75% de tiempo y actividades a contenidos prácticos y 25% a contenidos teóricos) y otro docente lo hace en los contenidos teóricos (docente “C”, 75% de tiempo y actividades a contenidos teóricos y 25% a contenidos prácticos). Lo que resulta interesante es que el docente que se enfoca más en contenidos teóricos es aquel que tiene más experiencia docente y en investigación, así como los estudios profesionales enfocados en el área pedagógica, lo cual podría llevarnos a suponer que al conocer la naturaleza práctica de la investigación, mantendría un equilibrio entre lo teórico y lo práctico.

No obstante, esto podría deberse a la naturaleza de la asignatura, ya que también se trata del único docente que sigue los contenidos del programa de asignatura oficial, es decir, la investigación histórica, sin embargo, podría mantener un

equilibrio entre los aspectos teóricos y los aspectos prácticos. Recordemos que al respecto, Sánchez Puentes Ricardo menciona que “investigar es un oficio; todo oficio es un saber práctico, si se quiere enseñar un oficio, la mejor vía es la práctica.”⁷⁹ Aunque habría que agregar algo a esta cita de Sánchez Puentes, se trata de partir de la experiencia de los estudiantes, ya que no se puede iniciar una práctica si no es a partir de los conocimientos y la experiencia previa de cada persona, de ahí la importancia de tener en cuenta estos elementos en la enseñanza de la investigación como oficio. En ese sentido vale la pena mencionar que ninguno de estos cuatro casos menciona la experiencia previa de los alumnos como un referente, si bien, hay dos casos, el docente “B” y el docente “D” que sí mencionan los conocimientos previos de los alumnos como primer y tercer referente respectivamente (ver cuadro 15 de este apartado) no se hace mención en ningún momento de la experiencia, ello podría indicar que los docentes no consideran importante tomar en cuenta la experiencia de los estudiantes respecto a la investigación, lo cual podría expresarse en prácticas repetitivas o sumamente novedosas y difíciles de llevar a cabo para los estudiantes.

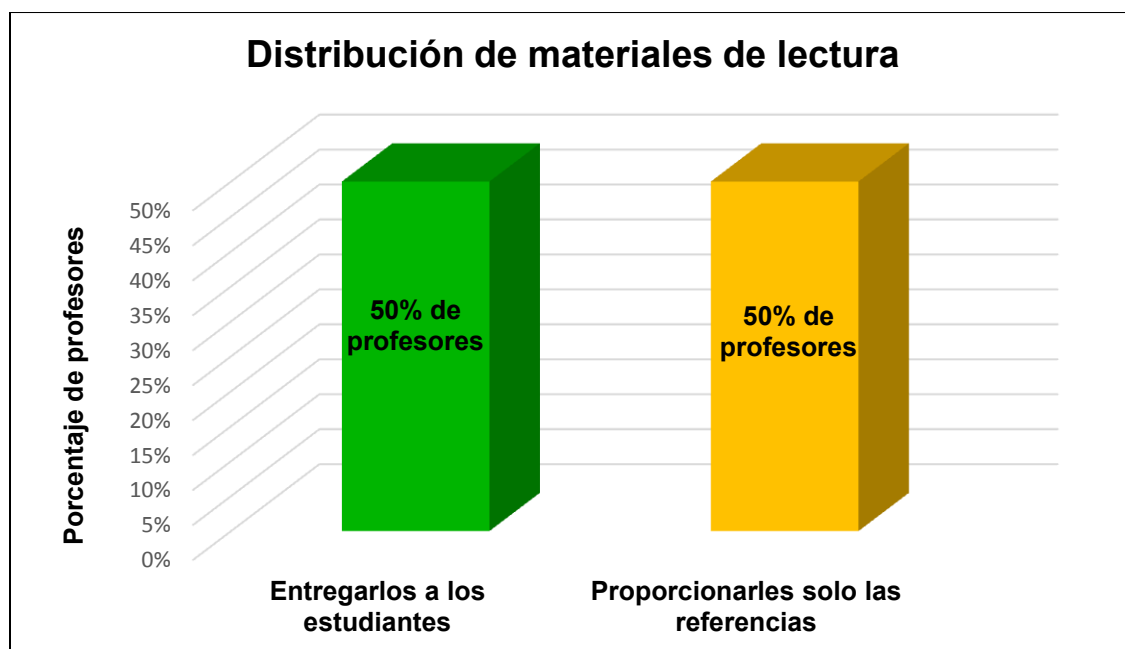
Con base en esta idea sobre la investigación como un oficio y un saber hacer, se preguntó a los docentes sobre cómo conciben al estudiante dentro de este proceso, a lo cual el 100% de los casos de estudio respondió que los conciben como protagonistas del proceso, frente a lo cual existen diversos aspectos a resaltar, el primero es en torno a las estrategias que les proporcionan resultados, ya que las estrategias que los docentes utilizan giran en torno a los estudiantes ya sea de forma individual o grupal, pero se trata de estrategias que los estudiantes protagonizan la mayor parte del tiempo. El segundo aspecto tiene que ver con la distribución de materiales, ya que, al cuestionarles sobre cómo se distribuyen los materiales de lectura los docentes respondieron que ellos mismos los entregan a los estudiantes o en el mejor de los casos les proporcionan las referencias, tal como lo muestra la gráfica 28.

⁷⁹ Sánchez Puentes, R. (1987). *Op. Cit.* pp. 11-23.

Esta circunstancia en sí no es una limitante para poder investigar, sin embargo se podría dejar que los estudiantes busquen los materiales como un ejercicio de la práctica de la investigación, no obstante también habría que considerar que facilitar a los estudiantes materiales que ellos mismos pueden buscar, puede tener su origen en el poco tiempo que se cuenta durante el semestre para abordar los contenidos del programa.

Gráfica 28. Distribución de materiales de profesores de Investigación Pedagógica

6



Si se considera a los estudiantes como protagonistas del proceso de investigación, una posibilidad sería dar la oportunidad a éstos de que hagan búsquedas para encontrar tanto los materiales que deben consultar para informarse respecto a teoría y metodología y para nutrir sus proyectos o trabajos de investigación durante el semestre. Sin embargo, la idea de proporcionar los materiales o las referencias a los estudiantes se deba a la forma en cómo planean los docentes sus clases, ya que los referentes que toman en cuenta para sus planeaciones son los objetivos y contenidos del programa de investigación pedagógica 6 y puesto que los materiales bibliográficos se especifican en el programa, los docentes pueden tomar sus lecturas del mismo (ver cuadro 17 de este apartado).

Así mismo, la distribución de los materiales puede relacionarse con la variable del número de grupos que atienden los docentes, puesto que éstos, oscilan entre uno y tres grupos de entre 20 y 60 alumnos por grupo aproximadamente, debido al gran número de alumnos atendidos y la dificultad que conlleva revisar cada material que proponen para trabajar. No obstante, una posible hipótesis es que esta situación conlleva el riesgo de que la formación en licenciatura esté limitada en determinados conocimientos y habilidades y por ende que los Pedagogos egresados no tengan los conocimientos y habilidades suficientes para incorporarse en el mercado laboral. De ahí la importancia de atender estos aspectos que resultan ser fundamentales para el logro del perfil de egreso de los Pedagogos.

Esta actitud en los docentes podría explicarse, como se mencionó anteriormente a la falta de tiempo para abordar los contenidos, o bien, a la preocupación por tener control de los contenidos que se estudian durante el semestre. Aunque también podríamos suponer que los docentes proporcionan los materiales, para resarcir algunas carencias de conocimientos que tienen los alumnos. Por ende, no es posible emitir un juicio positivo o negativo sobre la distribución de los materiales, ya que las circunstancias hacen que los docentes enfrenten las situaciones de la forma que consideran más adecuada.

Sin embargo, sea cual sea el caso, una solución alternativa a esta situación podría ser que los profesores proporcionen los materiales y que para complementarlos, soliciten a los estudiantes que investiguen acerca de los temas, de esta manera se atiende la necesidad de los docentes de proporcionar materiales y la de los alumnos, de realizar búsquedas. O bien, que la matrícula de los grupos sea menor, pero esa es una situación que no pueden resolver los docentes sino la administración de las facultades.

Una vez que se han abordado los elementos más sobresalientes de la planeación de las clases, se considera importante analizar qué pasa cuando se llevan a cabo estas planeaciones, es decir, lo que sucede dentro de las aulas, para ello es importante enfocarse en la interacción entre los alumnos y los docentes y las

formas de acompañamiento que éstos implementan con sus estudiantes. Analizar esta interacción resulta importante, puesto que de ello depende que los estudiantes tengan una guía oportuna para desarrollar la investigación. Al respecto, vale la pena mencionar que existen dos formas de interacción dentro del aula, una se refiere a la interacción entre pares, por ejemplo, entre personas con las mismas características de edad o de profesión, la otra forma de interacción es el acompañamiento, que se entiende como una forma de interacción entre docente y alumnos, en ese sentido vale la pena mencionar lo siguiente:

“Desde el punto de vista técnico, el acompañamiento es un elemento indirecto de control sobre las acciones de trabajo de las personas. En lo referente a actitudes y procesos de relación interpersonal, hace énfasis en el desarrollo de seguridad, confianza y mejoramiento de la autoestima del acompañado”⁸⁰

En el texto anterior se observa que se concibe al acompañamiento en primera instancia como un elemento de control, lo cual es coherente, si se considera que a nivel licenciatura, los alumnos requieren de un control, no como algo impositivo, sino como una guía para poder consultar los contenidos correctos y llevar a cabo las actividades adecuadas para que logren desarrollar todas las habilidades y conocimientos que requieren para llevar a cabo su formación de manera adecuada. Así mismo, se habla del acompañamiento como una forma de relación interpersonal que debería crear un ambiente de confianza que ayude al acompañado (en este caso a los alumnos) a desarrollarse adecuadamente para lograr sus aprendizajes.

Por tanto, la pregunta inicial hacia los docentes fue si consideran importante la interacción personal en el proceso de aprendizaje de la investigación pedagógica, a lo cual el 100% de éstos respondieron que consideran la interacción como un factor muy importante, entre los motivos que ellos consideran en la base de esta afirmación se encuentran los siguientes:

⁸⁰ Rodríguez, A., Sánchez Álvarez, M. y Rojas De Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. En *Revista Investigación y Posgrado*, vol. 23, núm. 2, pp. 349-382. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Lara. Venezuela. (Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752013>).

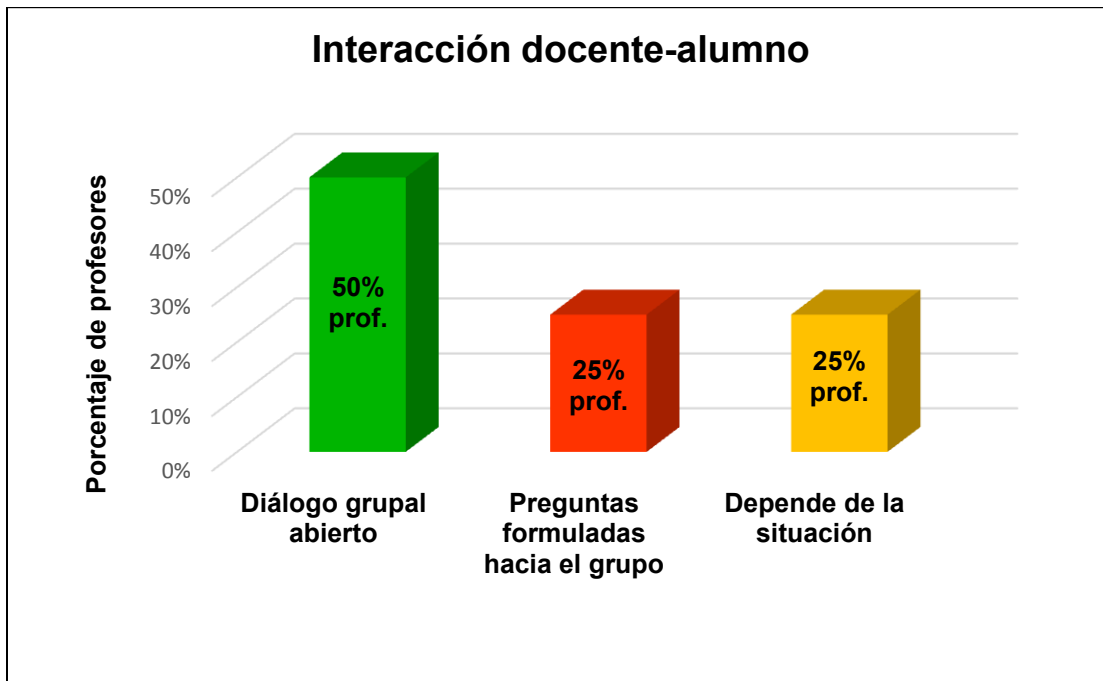
Cuadro 23. Motivos de importancia de la interacción personal según profesores de Investigación Pedagógica 6

MOTIVOS POR LOS QUE SE CONSIDERA IMPORTANTE LA INTERACCIÓN PERSONAL EN EL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN	
Docente A	El estudiante requiere de una persona que lo guíe, en ese caso, la experiencia del docente es la mejor ayuda que puede encontrar el estudiante.
Docente B	Es necesario conocer las dudas e inquietudes del alumno para poder organizar la planeación de clase.
Docente C	El aprender resulta de un encuentro humano
Docente D	La investigación cualitativa carece de estándares aplicables a todo caso y ello genera dudas e inquietudes

En este cuadro se puede observar que al referirse a la interacción personal, tres de los docentes hablan de una persona que guíe a los estudiantes, es decir, se enfocan a la relación alumno-docente, dejando de lado la interacción alumno-alumno, exceptuando el caso del docente “C”, quien solo menciona que la interacción es importante porque el aprendizaje surge de un encuentro humano.

Al preguntar a los profesores acerca de cómo se lleva a cabo la interacción entre docente-alumno, se obtuvieron las siguientes respuestas.

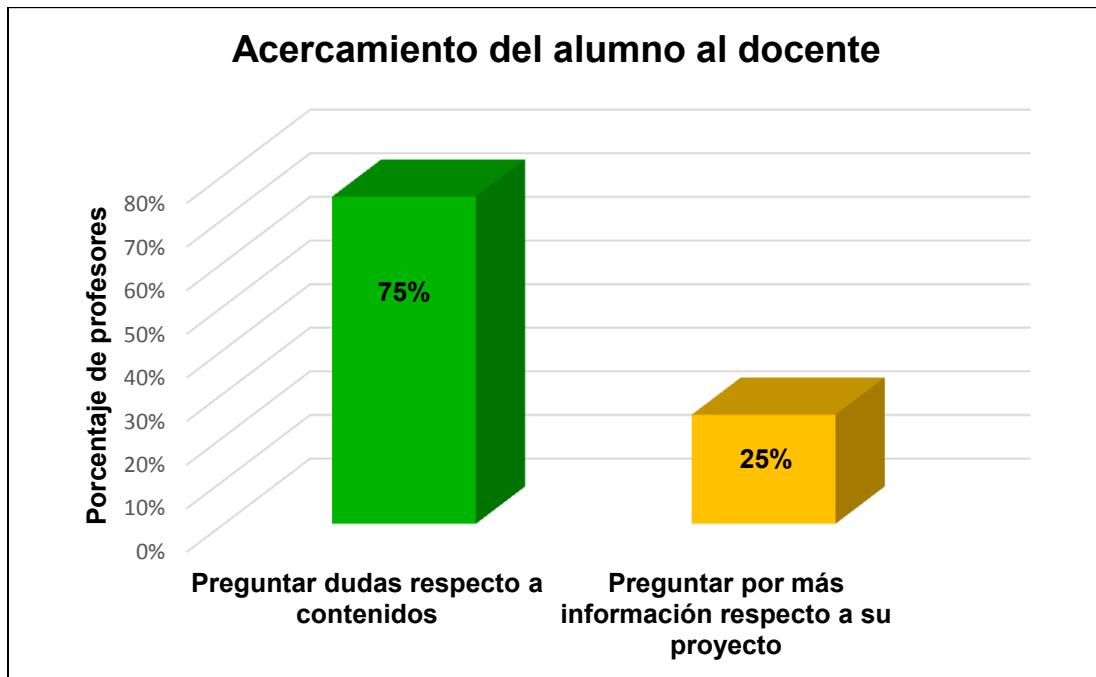
Gráfica 29. Interacción docente-alumno según profesores de Investigación Pedagógica 6



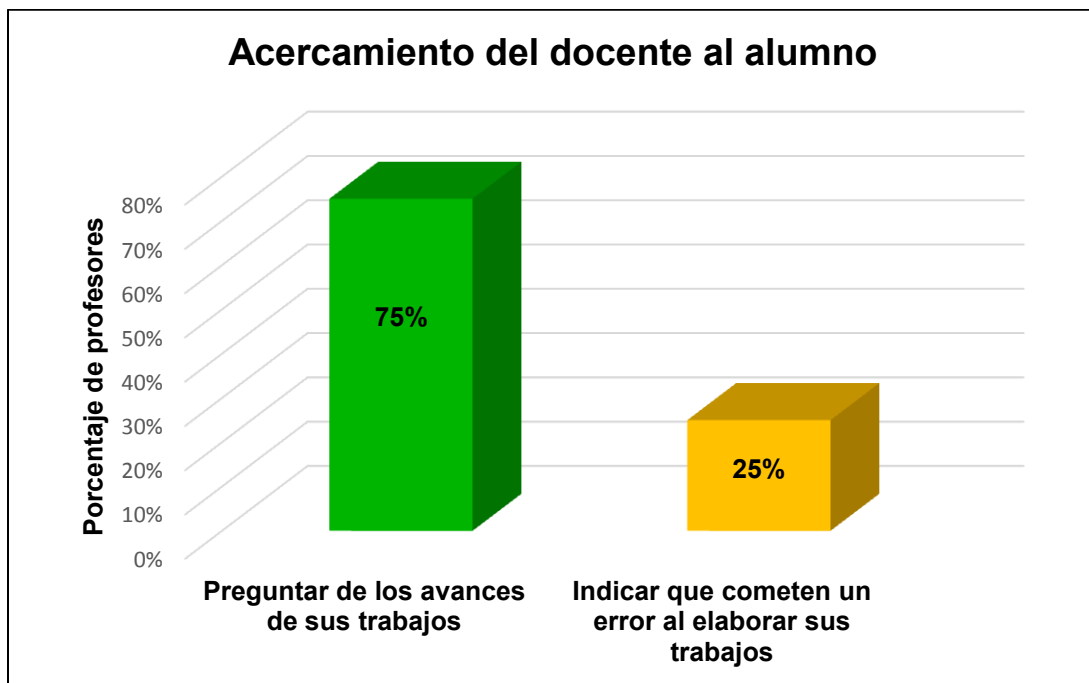
Puede observarse que el 50% del grupo de estudio menciona que da la confianza a sus estudiantes para que interactúen en grupo y de forma libre y abierta, por otro lado, un 25% de los profesores menciona que para interactuar debe de hacer preguntas al grupo, ello podría significar 1) que no brinda la confianza suficiente para que exista un diálogo, 2) que los estudiantes no tienen el suficiente interés en la asignatura para acercarse al docente y esclarecer sus dudas respecto a los contenidos y 3) puede ser una estrategia de aprendizaje que se implementa en el grupo. El 25% restante menciona que esta interacción depende de las circunstancias, ya que puede ir de preguntas al diálogo abierto o viceversa, puesto que ello depende de cómo surjan las situaciones con el grupo.

En esta misma línea, se preguntó a los docentes acerca de los motivos por los que sus estudiantes se acercan a ellos y los motivos por los que ellos como docentes se acercan a sus alumnos, de lo cual surgieron los siguientes resultados.

Gráfica 30. Acercamiento de alumno a docente según profesores de Investigación Pedagógica 6



Gráfica 31. Acercamiento de docente a alumno según profesores de Investigación Pedagógica 6



En estas gráficas se visualiza que el 75% de los docentes se acercan a sus estudiantes para preguntar sobre los proyectos de investigación que elabora, lo cual es un buen indicio de que se interesan por guiar a sus estudiantes, no obstante, no es el caso del acercamiento de los alumnos a los docentes, ya que éstos se acercan a sus profesores para preguntarles por los contenidos de la asignatura y solo un docente (docente “B”, 25%) indica que sus estudiantes se acercan a él debido a dudas que tienen sobre sus trabajos en específico. Ello podría significar que este docente (docente “B”) brinda la apertura para que sus estudiantes se acerquen, o bien, que esta sea una forma en que este docente lleva a cabo el ejercicio de la docencia, por ello no es raro que dicho profesor sea el docente “B”, quien tiene experiencia docente y estudios enfocados en el área de la Pedagogía, aunque no tiene tanta experiencia como el docente “C”, aquí se confirma que a mayor experiencia docente mayor puede ser la apertura del docente en cuanto a la forma de interactuar con sus estudiantes, aunque también puede apreciarse que no es algo que se pueda generalizar, ya que el otro docente con experiencia no tiene esta apertura hacia sus estudiantes, podríamos suponer entonces que la diferencia radica en las distintas formas de ejercer la práctica docente, en una cuestión de experiencia de los docentes, de lo que les funciona más y lo que no les funciona.

La interacción personal, va de la mano con el acompañamiento que hace el docente con sus estudiantes, respecto a ese aspecto, Sánchez Puentes Ricardo menciona que “...el modo artesanal de la enseñanza consiste en el acompañamiento real por parte del maestro, en cada una de las operaciones que tiene que realizar el estudiante.”⁸¹ Es por ello que el acompañamiento debe ser un factor esencial en la enseñanza de la investigación.

Para estos profesores el acompañamiento sí es importante en la enseñanza de la investigación y los motivos que señalan son los siguientes.

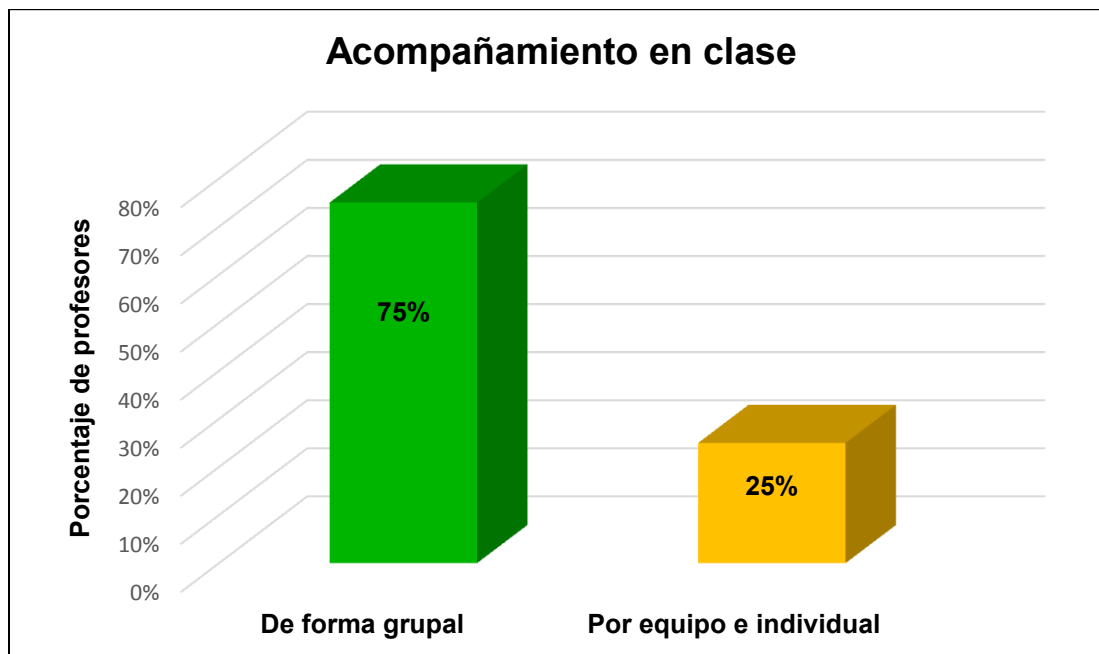
⁸¹ Sánchez Puentes, R. (1987). *Op. Cit.* pp. 11-23.

Cuadro 24. Motivos de importancia del acompañamiento según profesores de Investigación Pedagógica 6

MOTIVOS POR LOS QUE SE CONSIDERA IMPORTANTE EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN	
	Motivos
Docente A	Se trata de un proceso creativo en el que compartir experiencias resulta fundamental para el aprendizaje
Docente B	La investigación es un proceso que se aprende a través de la investigación, por tanto el docente acompaña dicho proceso
Docente C	El encuentro humano fomenta el aprendizaje
Docente D	El proceso de investigación causa dudas e incertidumbre y tener una guía encaminará la investigación y ésta llegará a buen término

En la información se puede apreciar que los docentes aluden a la experiencia y la guía como parte del acompañamiento, no obstante, para que pueda existir un verdadero acompañamiento debe existir un clima de confianza entre el docente y sus estudiantes. Al respecto, se preguntó a los profesores acerca de ¿Cómo llevan a cabo el acompañamiento en clase y fuera de clase?

Gráfica 32. Acompañamiento en clase según profesores de Investigación Pedagógica 6



En el espacio del aula y la clase, el 75% de los docentes señala que lleva a cabo el acompañamiento de forma grupal y el 25% lo hace a través de equipos y algunas veces de forma individual, esto se debe a que el número de estudiantes que atiende cada docente por grupo es excesivo, (el promedio de alumnos atendidos por estos profesores es de 40 alumnos aproximadamente ver gráfica 24 de este apartado) para efectuar el acompañamiento diariamente de forma individual. A pesar de ello, al preguntarles sobre el acompañamiento fuera de la clase, el 100% de los docentes mencionan que lo hacen mediante asesorías individuales, esto significa que dedican tiempos extras de clase a sus estudiantes, aunque esto se liga a diversos factores, tales como el número de estudiantes que se acercan al docente fuera del horario de clase y el tiempo que dedican a cada uno. El tiempo dedicado a las asesorías extraclasses podría estar sujeto a una variable que se abordó anteriormente, se trata de las horas que los docentes tienen contratadas como profesores, ya que un 50% de estos profesores son docentes de asignatura, lo cual implica que además de la docencia tienen otras actividades y podría significar que dedican menos tiempo a las asesorías

extraclase con sus alumnos. Dicha situación se puede observar en la siguiente gráfica:

Gráfica 33. Horas contratadas como profesores de Investigación Pedagógica 6 en la Facultad de Filosofía y Letras



Hasta el momento este punto de la información tiene referencia sobre las formas de la planeación y la forma de llevar el acompañamiento de los docentes, en esa secuencia se pueden observar las formas de evaluar de los docentes, que es uno de los casos centrales de este trabajo, aunque antes de hacerlo era necesario tener una perspectiva acerca de la situación laboral de los profesores y de sus formas de planear y llevar las clases, para posteriormente abordar las formas de evaluar que implementan los docentes.

En un primer acercamiento se averiguó con los docentes sobre los referentes que contemplan para definir sus criterios de evaluación, a lo que respondieron lo siguiente.

Cuadro 25. Referentes para definir criterios de evaluación según profesores de Investigación Pedagógica 6

REFERENTES PARA DEFINIR CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
	1º Referente	2º Referente	3º Referente
Docente A	Contenidos	Desempeño del alumno	Ambiente del grupo
Docente B	Programa de asignatura	Estado del grupo	Contenidos
Docente C	Lectura y fichas	Diálogo en clase y ejercicios	Exámenes y proyecto
Docente D	Aprehensión de elementos teóricos	Aplicación de la investigación	Constancia en las actividades de clase

En este cuadro se visualiza que los primeros referentes de los docentes se apegan a cuestiones formales, los segundos referentes de los docentes “A” y “B” se apegan a cuestiones que tienen que ver directamente con los estudiantes, mientras que el docente “D” marca ya un equilibrio entre teoría y práctica con su segundo referente, asimismo, el tercer referente se relaciona con cuestiones grupales, de contenidos y con la disciplina y constancia en el proceso de investigación, lo cual es sumamente importante puesto que la investigación es un quehacer que debe llevarse a cabo de manera constante. Una vez más y tal como en el apartado anterior con el bloque de maestros de investigación cuantitativa, se observa que la formación de los docentes no es un impedimento para que los profesores puedan ejercer sus funciones docentes de manera adecuada, utilizando referentes pertinentes y estrategias de enseñanza y de evaluación, mencionamos esto porque este docente “D” tiene formación en licenciatura enfocada a las ciencias de la comunicación, con una especialidad en el área de la política y estudios de posgrado centrados en la Pedagogía.

Podríamos suponer que los criterios de evaluación tienen alguna relación con las formas de planear y llevar a cabo las clases de los docentes, recordemos que en

estos dos ámbitos, los docentes mencionaron aspectos formales y que se relacionan directamente con los estudiantes. Dicha situación podría llevarnos a plantear la hipótesis de que existe coherencia entre lo que planean, la forma de llevar sus clases y la forma en que definen sus criterios de evaluación. Ya que hasta el momento se han encontrado congruencias entre los contenidos que dicen abordar, los referentes de planeación de clase, las estrategias que utilizan y les proporcionan resultados y los referentes que consideran al definir sus criterios de evaluación.

Vale decir en este caso, que el docente "C", quien es el más enfocado en el área pedagógica y con mayor número de años de experiencia docente y en investigación, menciona instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje en lugar de referentes, recordemos que esto mismo le sucedió al docente más experimentado de la asignatura de Investigación Pedagógica 4, esto podría hacernos inducir que a pesar de toda su experiencia y de su sólida formación en el área pedagógica, aún quedan algunos elementos de conocimiento didáctico y de evaluación que deben trabajar más, puesto que hay una confusión respecto a las evidencias de aprendizaje y los instrumentos de evaluación.

En estas respuestas se puede observar una armonía entre referentes formales y no formales, manteniendo un equilibrio entre cuestiones ligadas al programa (contenidos teóricos y prácticos) y cuestiones que tienen que ver con los estudiantes, en este punto esto sucede sin importar lo experto que puede o no ser el profesor en la docencia o la investigación. Esta variable tiene congruencias con las variables de la planeación y del ejercicio práctico de la docencia, recordemos que en el cuadro 19 se observa un equilibrio de selección de estrategias entre lo que plantea el programa de asignatura y las características de los alumnos. De igual forma en las gráficas 26 y 27 se observa que en tres de los casos existe un equilibrio de dedicación de tiempo y actividades para la teoría y la práctica.

Esto apunta hacia una congruencia entre lo que se planea, lo que se hace en el aula y las formas de evaluar, lo cual podría fortalecer la hipótesis de que los docentes tienen claridad en lo que deben hacer y cómo deben hacerlo,

característica que podría ser explicada principalmente por la amplia o escasa experiencia de los docentes, este hecho podría expresar que la experiencia docente es un elemento significativo en el ejercicio de la docencia.

Siguiendo la misma línea de los criterios de evaluación se solicitó a los profesores que mencionaran tres de los criterios que utilizan para evaluar a sus estudiantes, sus respuestas aparecen en el siguiente cuadro.

Cuadro 26. Criterios de evaluación utilizados por profesores de Investigación Pedagógica 6

CRITERIOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS			
	1º Referente	2º Referente	3º Referente
Docente A	Participación	Manejo y apropiación de contenidos	Actitud en clase y con compañeros
Docente B	Pregunta de investigación	Marco de referencia	Metodología
Docente C	Vigencia y oportunidad	Calidad	Rigor
Docente D	Elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación	Tareas teóricas y prácticas	Autoevaluación

En esta variable se puede observar que todos los criterios se relacionan directamente con el proceso de investigación, unos con alguna etapa del proceso, otros con las características del mismo, por ende, todos estos criterios también están ligados con contenidos teóricos y prácticos, es decir, con el qué y cómo del hacer de la investigación, así mismo, se aprecia que el docente “A” toma en cuenta, como tercer referente, la actitud en clase con los compañeros, lo cual puede estar vinculado a una cuestión cercana al valor del respeto que si bien es importante fomentar en las escuelas, resulta un poco complejo evaluar para los fines de la investigación pedagógica.

Finalmente se puede señalar que el docente “D” menciona la autoevaluación como un referente, ello significa que en algún sentido considera las opiniones de los estudiantes respecto a sus propios trabajos, y los incorpora en la idea de ser protagonistas del proceso.

Estos referentes se relacionan con datos que utilizan los docentes para elaborar sus instrumentos de evaluación, puesto que tendría que existir una lógica en el proceso de evaluación.

Cuadro 27. Referentes en el diseño de instrumentos de evaluación utilizados por profesores de Investigación Pedagógica 6

REFERENTES EN EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			
	1º Referente	2º Referente	3º Referente
Docente A	Contenidos	Características de los grupos	Tiempo del que dispone
Docente B	Características de los grupos	Objetivos del programa	Experiencia como investigador
Docente C	Contenidos	Objetivos del programa	Tiempo del que dispone
Docente D	No responde	No responde	No responde

Encontramos que en efecto los datos coinciden, puesto que se toman en cuenta los contenidos y objetivos del programa (referentes formales) y las características de los grupos (tamaño del grupo, las edades de los estudiantes, el compañerismo, entre otras) así como el tiempo del que se dispone, lo cual pedagógicamente se encuentra pertinente, ya que diseñar instrumentos que sobrepasan los tiempos de estudio y revisión de los profesores y los estudiantes, dentro y fuera del aula resultaría en una carga de trabajo excesiva y difícil para ambos actores, teniendo en cuenta que los profesores tienen otras actividades además de la docencia. De igual forma, resulta interesante que el docente “B” (quien tiene entre 10 y 12 años de experiencia en investigación pedagógica) mencione como referente su experiencia como investigador, ya que esto significa que reconoce que la

experiencia como investigador sí es fundamental en la enseñanza y evaluación de la investigación pedagógica, tal como se ha observado hasta el momento.

Ahora bien, estos referentes y criterios deben tener coherencia con los instrumentos y las evidencias de aprendizaje que utilizan los docentes para evaluar, es por ello que a continuación se presenta dicha información para encontrar la coherencia entre estos aspectos fundamentales para realizar una evaluación pertinente.

Cuadro 28. Instrumentos de evaluación utilizados por profesores de Investigación Pedagógica 6

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS			
	1º Instrumento	2º Instrumento	3º Instrumento
Docente A	Esquemas o diagramas	Avances del proyecto	Ensayos
Docente B	Avances del proyecto	Rúbricas	Presentación oral del proyecto
Docente C	Cuestionarios abiertos	Avances de proyecto	Ensayos
Docente D	No responde	No responde	No responde

Gráfica 34. Evidencias de aprendizaje solicitadas por profesores de Investigación Pedagógica 6

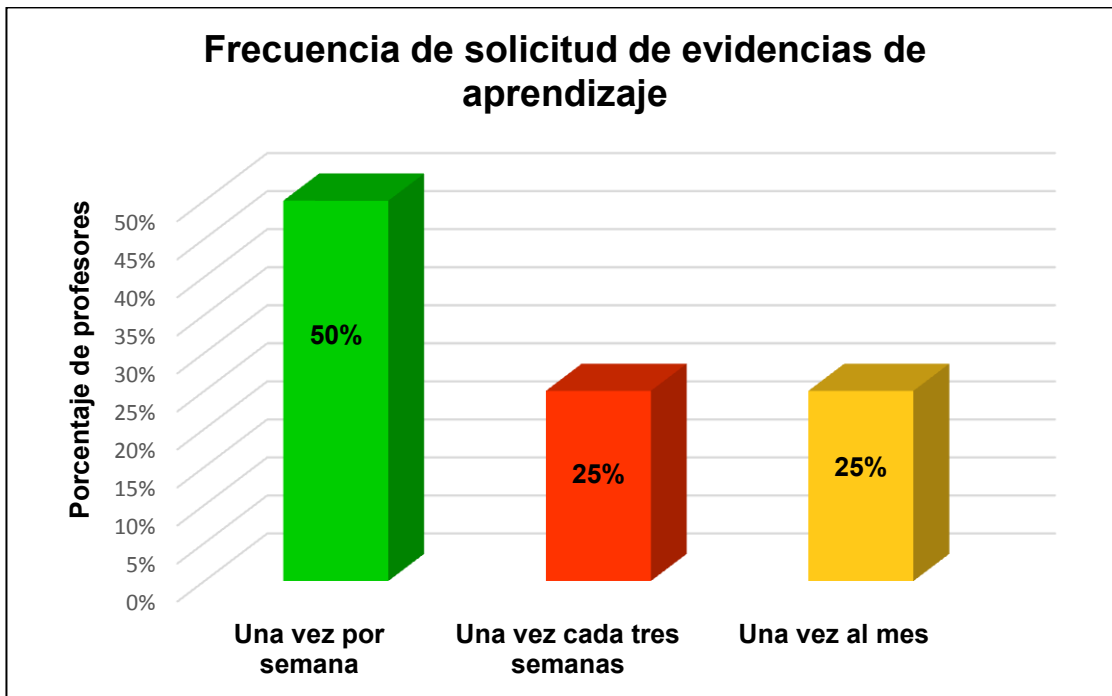


En el cuadro 28 y la gráfica 34 se observa que tal como se mencionó anteriormente, los instrumentos y evidencias abarcan los dos tipos de contenidos que se han estudiado a lo largo de este trabajo, ya que, si bien es cierto que la mayoría de instrumentos y evidencias tienen que ver con la elaboración de un proyecto de investigación, con alguna etapa de éste o con los instrumentos que se requieren para la investigación, también es cierto que para lograr estos avances o proyectos los docentes requieren de contenidos teóricos y metodológicos que encaminen y guíen dicha investigación, por tanto, al elaborar los estudiantes un proyecto de investigación, se asume que ellos cuentan con dichos conocimientos.

En este punto se puede apreciar que estos docentes aplican instrumentos y solicitan evidencias que requieren de tiempo para evaluarse, tal es el caso de los ensayos y los avances del proyecto, lo cual resulta ser una situación difícil para los docentes por el número de estudiantes que atienden (recordemos que sus grupos van desde los 20 y hasta los 60 alumnos), además de que la mitad de los docentes son de asignatura y la otra mitad son de medio tiempo o tiempo completo, de ahí el interés en saber con qué frecuencia solicitan estas evidencias.

Con los datos señalados podríamos inducir que a pesar del mucho o poco tiempo que les dejan sus actividades fuera de la docencia y del número de alumnos atendidos, sí existe una preocupación por revisar los trabajos de sus estudiantes.

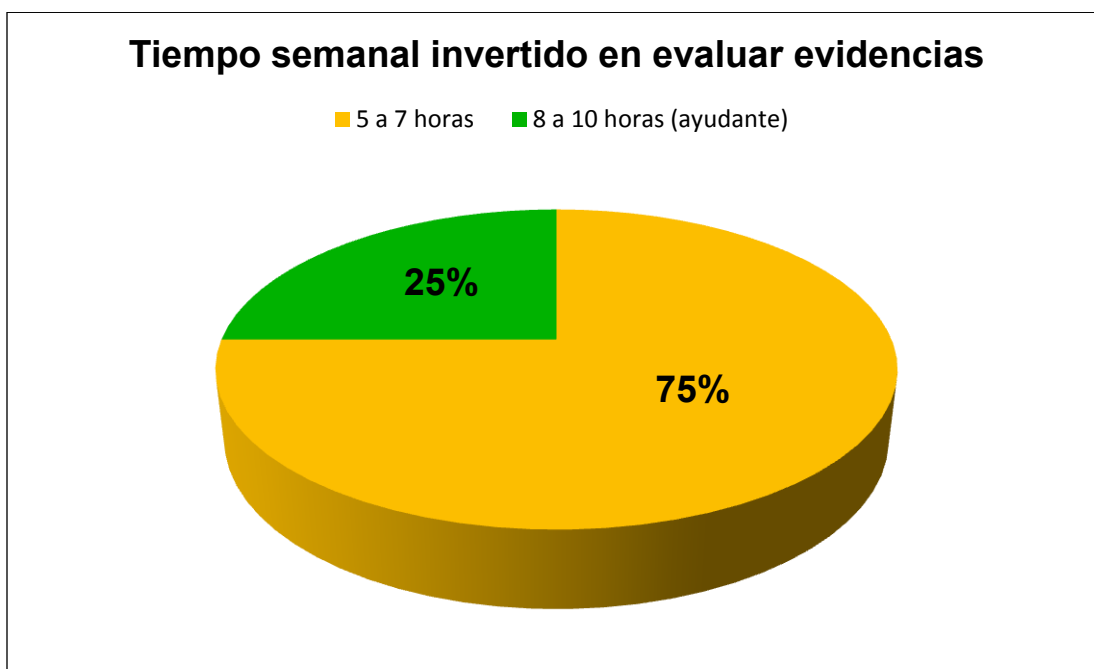
Gráfica 35. Frecuencia de solicitud de evidencias de aprendizaje solicitadas por profesores de Investigación Pedagógica 6



En esta gráfica se aprecia de forma clara que un 50% de los docentes solicita evidencias al menos una vez por semana, si nos respaldamos en el hecho de que las evidencias que solicitan son la mayor parte del tiempo avances de sus proyectos de investigación (como ellos mismos lo mencionan), encontramos que tienen mucha carga de trabajo por revisar cada semana, lo que resulta complejo para los profesores, si se considera que de este 50% de profesores mencionado, un 25% son de medio tiempo o tiempo completo y el resto de asignatura, en ese sentido, es significativo que el docente de tiempo completo dedique mayor tiempo a la revisión de evidencias, aunque éstas son revisadas por el profesor con apoyo de su ayudante (profesor adjunto) en palabras del propio docente. A esto habría que añadir como en el caso anterior, el número de alumnos que atienden los

profesores, recordemos que el promedio de alumnos atendidos es de 40 por cada docente. En este caso y a pesar de las circunstancias adversas los docentes buscan las formas de atender las evaluaciones de sus estudiantes de manera constante, para que éstos puedan identificar el avance en su desempeño respecto a la investigación.

Gráfica 36. Tiempo dedicado a la revisión de evidencias de aprendizaje solicitadas por profesores de Investigación Pedagógica 6



Por otro lado, se encuentra que un 75% de los docentes señalan que dedican de 5 a 7 horas a la semana para revisar estas evidencias, lo cual es un tiempo significativo para los docentes que las solicitan cada tres o cuatro semanas, y faltaría saber cómo se organiza el docente que solicita semanalmente evidencias y el tiempo que dedica para su revisión.

Respecto a la revisión de estas evidencias de aprendizaje encontramos que un 50% de los docentes las revisa a través de una rúbrica y el resto lo hace mediante comentarios libres y escritos sobre los trabajos mismos. Podría pensarse que es más formativo evaluar con comentarios libres, sin embargo la cantidad excesiva

de trabajos (debido a la cantidad de alumnos que se atienden) puede ser una limitante para que se revisen a fondo las tareas y trabajos de los alumnos, quizá éste sea el motivo por el cual la mitad de los docentes opta por utilizar una rúbrica, es decir, un instrumento que sistematiza los elementos y las características que debe tener un trabajo.

Finalmente se preguntó a los profesores acerca de los referentes que consideran pertinentes para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes a lo cual respondieron lo siguiente.

El 100% de los docentes toma como referente principal lo que deben conocer y saber hacer los estudiantes a partir del programa de asignatura, sin embargo, los docentes “A”, “B” y “C” señalan otros referentes además de éste para la evaluación del aprendizaje.

El docente “A” también considera el perfil de egreso que deben lograr los estudiantes al finalizar la licenciatura, este referente se apega a lo formal, ello podría deberse a la falta de experiencia haciendo investigación de este docente (recordemos que este docente no tiene experiencia haciendo investigación pedagógica), por tanto, al tener menor experiencia, se apega más al programa de asignatura, ya que es el elemento que tiene más a la mano y que le es más seguro, podemos inducir esto, bajo el supuesto de que la experiencia docente le permite a los profesores tener mayor flexibilidad frente a los programas, ya que conocen algunos problemas y posibles soluciones a distintas situaciones, que la experiencia misma les permite implementar.

De igual forma el docente “B” considera un referente diferente además del que toman en cuenta todos los docentes, se trata de su experiencia como investigador, esto indica que en efecto su experiencia haciendo investigación es sumamente importante para impartir sus clases y evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, tal como se ha venido observando en este capítulo con este docente; finalmente el docente “C” menciona además del referente ya citado anteriormente, referentes

como el perfil de egreso de los estudiantes, el campo laboral del pedagogo y su experiencia como investigador.

A través de estos datos puede observarse que la experiencia permite ampliar el panorama de referentes para poder evaluar el aprendizaje de sus estudiantes de forma más completa e integral y colaborar con ello al aprendizaje de la investigación pedagógica y con esto a la producción de investigaciones viables y pertinentes que mejoren los procesos educativos.

La conclusión a la que podemos llegar en este apartado es que la formación profesional distinta a la formación pedagógica no es un impedimento para la enseñanza y evaluación de la investigación pedagógica, ya que se pueden enriquecer los panoramas investigativos de los estudiantes gracias a esta diversidad.

Así mismo, encontramos, tal como en el apartado anterior que los docentes de este bloque, al enseñar y evaluar la investigación, consideran como principal referente el programa de la asignatura, aunque también encuentran como referencia algunos elementos importantes que les ha proporcionado la experiencia docente y en investigación.

En este caso, se pudo observar que los contenidos que se abordan en esta asignatura son excesivos y que cada docente selecciona lo que considera importante para su enseñanza y la forma de evaluar. Al respecto se encuentra en este apartado que los docentes utilizan su experiencia en investigación para seleccionar dichos contenidos a pesar de que no se cumpla con lo establecido en el programa, situación que es resultado de las circunstancias, de un programa cargado en exceso de contenidos y de grupos numerosos que los docentes deben atender.

Conclusiones

A partir de los resultados expuestos en esta investigación se pueden aproximar diversos aspectos significativos de las formas de evaluar que llevan a cabo los docentes de las asignaturas de investigación pedagógica 4 y 6 y que resultan importantes para conocer cómo se concibe y lleva a cabo el proceso de investigación pedagógica, su enseñanza y evaluación en dichas asignaturas.

En primer lugar encontramos a través del estudio de los programas de investigación pedagógica 4 y 6 que éstos resultan ser sumamente ambiciosos, puesto que tienen múltiples contenidos que difícilmente se abordarán en su totalidad durante un semestre, ya que en tiempo real de clases se trata de aproximadamente cuatro meses o cuatro meses y medio, lo cual deja poco tiempo para abordar los contenidos de los programas oficiales de estas asignaturas, situación que se extiende a las demás asignaturas de investigación pedagógica y que a su vez podría significar que el enfoque que tienen los programas de investigación pedagógica de la licenciatura en Pedagogía Plan 2010 es teórico. Dicha situación podría tener varias consecuencias, entre las que destacan las siguientes, que se dejan a manera de hipótesis:

Si los docentes no logran cubrir todos los contenidos de los programas, pueden optar por abordar los contenidos de manera general, o bien, por reestructurar el programa oficial de la asignatura, adaptándolo a aquellos contenidos que consideran más fundamentales de la asignatura, esto le proporciona al docente la oportunidad de enseñar lo que sabe hacer, en este caso, le da la oportunidad de enseñar la forma en que hace investigación pedagógica. No obstante, esta última estrategia podría no ser lo más viable si se desea que los estudiantes logren el perfil de egreso de la asignatura, ya que probablemente los docentes eliminen contenidos importantes para el logro del perfil de egreso de la asignatura. Sin embargo esta es una paradoja que ha estado presente desde que se tiene la libertad de cátedra en la Universidad Nacional Autónoma de México y es un riesgo que constantemente asumen los docentes.

Sumado a esto encontramos otro aspecto poco favorable en el aprendizaje de los estudiantes, y es que los docentes tienen grupos numerosos que llegan a concentrar hasta 50 alumnos por grupo, si a esto añadimos que hay algunos docentes que tienen más de un grupo, encontramos que estos profesores atienden a demasiados estudiantes como para tomarse el tiempo de atender a cada uno y llevar a cabo el acompañamiento y la guía necesarios en el proceso de aprendizaje de la investigación, lo cual es indispensable en el aprendizaje de dicho proceso.

Este hecho lo podemos relacionar con la idea que de entrada aparece en nuestro supuesto inicial y es que si además de estas condiciones, incorporamos el hecho de que algunos profesores tienen mayor experiencia en docencia que en investigación y por ende, no son suficientes los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo el acompañamiento necesario en el ámbito de la investigación y tampoco para atender las necesidades de investigación de los estudiantes y mucho menos para propiciar un buen ambiente de aprendizaje de la investigación que sea favorecido por los ejercicios, actividades, materiales, lecturas, recursos y evaluaciones, entonces podríamos concluir que dichos docentes terminarán enseñando la investigación como si fuera una asignatura teórica, cuando la realidad es que se trata de una asignatura que cae más en el terreno de la práctica y que a partir de ello es como debe enseñarse y evaluarse

Ahora bien, con los datos recabados, tales como un limitado conocimiento pedagógico, la poca experiencia en investigación y docencia, el numeroso conjunto de grupos y de alumnos atendidos, podríamos inferir que los docentes, en el ánimo de atender a todos sus estudiantes y de cumplir con el programa oficial de la asignatura, pueden modificar los contenidos y simplificar las formas de evaluar, como pueden ser cuestionarios, o ensayos, no obstante, hay que valorar qué tanto ayudan al ejercicio de la investigación.

Este suceso es comprensible, aunque no justificable, ya que el factor tiempo y los grupos numerosos, los conducen a tomar medidas de este tipo.

Finalmente, podemos decir que nuestro supuesto resulta asertivo, aunque no en todos los casos, recordemos que nuestro supuesto plantea lo siguiente:

Si la formación profesional de los docentes de las asignaturas de Investigación Pedagógica 4 y 6 se apegan al área de Pedagogía, su experiencia docente en nivel licenciatura y posgrado es amplia y tienen experiencia en investigación pedagógica, entonces, existen más posibilidades de que los procedimientos de evaluación que implementen se apeguen a los contenidos teórico-metodológicos de los programas, lo que permitirá a los alumnos tener mayores posibilidades de elaborar proyectos de investigación viables.

Podemos decir que se afirma este supuesto en el caso del docente “C” de la asignatura de Investigación Pedagógica 4. Puesto que podemos concluir de este profesor que sus estudios profesionales desde licenciatura y hasta posgrado se enfocan en el área pedagógica, este hecho, sumado a su vasta experiencia docente y a su experiencia haciendo investigación, le permiten llevar a cabo formas de evaluación que resultan convenientes para el aprendizaje de los estudiantes, además, gracias a su experiencia podríamos suponer que además elabora su programa de asignatura considerando contenidos que son útiles e indispensables en el quehacer de la investigación. A grandes rasgos, podemos llegar a estas conclusiones respecto al docente “C” de Investigación Pedagógica 4, en cuyo caso nuestro supuesto es asertivo.

Sin embargo, no sucede así en todos los casos, ya que encontramos que docentes como el docente “A” de Investigación Pedagógica 4 y el docente “D” de Investigación Pedagógica 6, a pesar de no tener una formación pedagógica de origen⁸² (aunque sí realizaron estudios de posgrado enfocados a la Pedagogía) sí

⁸² Recordemos que el docente “C” de Investigación Pedagógica 4 tiene como formación de origen una licenciatura en Química y el docente “D” de Investigación Pedagógica 6 tiene como formación de origen una Licenciatura en Comunicación. No obstante en ambos casos se da una formación en posgrado que sí se enfoca al área de la Pedagogía.

consideran algunos elementos didácticos para impartir sus clases, que si bien son un buen referente, no lo son para la enseñanza de la investigación, ya que en ambos casos les hace falta experiencia en investigación, es decir, no realizan investigación pedagógica actualmente o llevan muy poco tiempo haciéndola, este hecho podría traducirse en falta de elementos empíricos que les permitan fortalecer adecuadamente el ejercicio de la enseñanza de la investigación. En estos casos encontramos que nuestro supuesto resulta no ser aplicable, bajo las variables de los referentes considerados para la planeación de clases, los referentes y criterios de evaluación, las estrategias de enseñanza que proporcionan resultados en investigación y los instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje solicitadas a los estudiantes.

Finalmente, es necesario mencionar que a pesar de los estudios profesionales de los docentes, de la experiencia docente y en investigación que éstos puedan o no tener, encontramos que en efecto, todos se apegan a los contenidos de los programas de las asignaturas de Investigación Pedagógica 4 y 6. Sin embargo, hay que mencionar que dichos programas los elaboran los profesores, con base en el programa oficial, pero descartando e incorporando contenidos para las clases, lo cual se ve reflejado en sus propios comentarios y en las diversas formas de evaluar que utilizan en las clases.

Este hecho podría significar que nuestro supuesto se invalida, o bien, que no es aplicable, ya que sin importar sus estudios o experiencias, todos los docentes siguen los contenidos, sin embargo, siguen los contenidos de un programa elaborado por ellos mismos. Por tanto y con base en los resultados de esta investigación y a partir de los contenidos que los docentes dicen abordar, se puede inducir que la formación de los estudiantes se inclina más hacia el enfoque teórico y que probablemente tenga carencias de contenido práctico en investigación pedagógica, que podrían verse reflejadas en el incumplimiento del perfil de egreso y por ende en limitaciones en sus futuros empleos.

Frente a este panorama, se proponen aquí algunas sugerencias que pueden ser de utilidad para enriquecer y optimizar la labor docente en estas asignaturas.

En primera instancia sería conveniente que se formaran grupos más pequeños de investigación pedagógica, ello le permitiría al docente atender de forma más personalizada a cada alumno y con ello llevar una guía precisa de los proyectos de los estudiantes.

Al reducir los grupos de Investigación Pedagógica, se conformarán un número mayor de grupos, lo cual necesariamente deriva en la contratación de más maestros para atender a la población total de alumnos inscritos en estas asignaturas.

Además de reducir la matrícula de cada grupo y de aumentar la población de profesores, ayudaría bastante la delimitación de los contenidos de los programas, de esta manera se podría evitar que sean extensos en demasía y que no haya tiempo de atender todos los temas de cada semestre.

Adicionalmente, otra posible sugerencia es que los profesores se enfoquen más en la tarea práctica de la investigación, más que en hacer saber a los alumnos que es la investigación y sus distintos tipos y paradigmas. También sería conveniente que existiera seriación de contenidos teórico-prácticos a lo largo de los seis semestres obligatorios de investigación pedagógica, así como coordinación de los docentes que imparten estas asignaturas en dicha seriación.

La idea sería que al término de los cursos de investigación pedagógica el alumno pueda hacer un proyecto de investigación, y si consideramos ese hecho como un requisito para su titulación, en este caso un proyecto de investigación, la idea del saber práctico de la investigación en la licenciatura de Pedagogía toma sentido.

Aunque para poder llevar a cabo esta propuesta, sería necesario que los docentes que imparten las asignaturas del eje formativo de investigación (desde el primero y hasta el octavo semestre) articulen sus planes de trabajo para que haya una

coherencia entre las asignaturas impartida y que sea más sencillo para el alumno comprender el proceso de investigación.

Por último y asociado con las sugerencias propuestas, derivadas de este trabajo, debemos plantearnos algunos cuestionamientos tales como: ¿Qué implica el hecho de que los docentes elaboren su propio programa? La respuesta inmediata y que se relaciona con este trabajo es que quizá eligen contenidos o integran otros tantos que no permitan que se logre el perfil de egreso. Este hecho explica que se alude a contenidos diferentes a los del programa oficial.

Si nos basamos en el hecho de que los conocimientos empíricos, que se aprenden a través de la experiencia pueden ser de interés y de utilidad para los estudiantes, ¿No sería conveniente que los docentes que imparten esta área de formación tuvieran experiencia en investigación, que sus estrategias de enseñanza se basaran en actividades prácticas y por ende sus formas de evaluación también? En esta investigación surgieron dos casos (Docente “C” y docente “A” de Investigación Pedagógica 4) que demuestran que la enseñanza de la investigación resulta mejor cuando se llevan a cabo todos estos elementos.

También tendríamos que preguntarnos ¿Qué características o requisitos deben tener los docentes al ser contratados como responsables de las asignaturas de Investigación Pedagógica en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM? ¿Las características que se consideran para ello, son suficientes para la enseñanza de la investigación?

Y finalmente si consideramos que para el egresado el hecho de no cumplir con un perfil previsto resulta en un probable riesgo profesional y laboral, ya que sus conocimientos y habilidades resultarán fragmentados o incluso incompletos para ejercer su profesión adecuadamente, tendríamos que preguntarnos ¿Cómo podría garantizarse el perfil de egreso de los estudiantes de pedagogía en el ámbito de la Investigación Pedagógica?

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ary D. (1990). *Introducción a la investigación pedagógica*. 2° edición. México: Mc Graw Hill.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Cabello Bonilla, V. F. (febrero 2015). *Conferencia Investigación desde la docencia*, presentada en el Encuentro sobre la formación del Ethos de las humanidades. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Calvo, G., Camargo Abello, M. y Pineda Báez, C. (Julio-Diciembre 2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital Magis. En *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. (1), pp. 163-173. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. (Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687011>)
- Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (Octubre 2014). Mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía (Recuperado de <http://pedagogia.filos.unam.mx/files/2014/05/MAPA-CURRICULAR-01.pdf>)
- Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (Mayo 2014). Programas de Investigación Pedagógica 4 y 6 de la Licenciatura en Pedagogía. (Sección planes de estudio, lista de materias Plan 2010). (Recuperado de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/planesdeestudios/>)
- Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. (2007). *Proyecto de modificación del Plan y los Programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UNAM.

- Casanova, M. A. (1998). Tipología de la evaluación, en *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: SEP-Cooperación española. Biblioteca del normalista.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2º edición. México: Mc Graw Hill.
- Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Tomo I y II. Barcelona: Editorial hispano-europea.
- Jasso Méndez, E. (2001). *La tutoría para la formación de investigadores. El caso de 4 programas de posgrado de la UNAM*. (Maestría en Pedagogía). México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM
- Latapí Sarre, P. (2000). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mardones J.M. y Ursua, N. (1999). *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Ediciones Coyoacán.
- Martínez Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. 2º edición. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5º edición. Madrid: Pearson educación.
- Moreno y de los Arcos Enrique. (1993). *Los paradigmas metodológicos de la Investigación Pedagógica*. México: Colegio de Pedagogos de México.
- Rodríguez, A., Sánchez Álvarez, M. y Rojas De Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. En *Revista Investigación y Posgrado*, vol. 23, núm. 2, pp. 349-382. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Lara. Venezuela. (Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752013>)

- Saavedra R, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Editorial PAX.
- Sánchez Puentes, R. (1987). La formación de investigadores como quehacer artesanal. En *Revista OMNIA*. Vol. 3, núm. 9, pp. 11-23. (Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf)
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. 5° edición. Madrid: Morata.
- Torres Frías, José de la Cruz. (Primavera 2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. En *Educatio Revista regional de Investigación educativa de la Universidad de Guanajuato*. Vol. 1, núm. 2, pp. 67-79. (Recuperado de http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf)
- UNAM. Secretaría General. DGAE. Cuadernos básicos de Administración Escolar. (2011). Opciones de titulación en la UNAM. Facultades y escuelas. Facultad de Filosofía y Letras.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Sitio electrónico oficial. Acerca de la UNAM. (Consultado en línea 6 Julio 2015) <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>

Anexos



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS COLEGIO DE PEDAGOGÍA



Cuestionario para docentes de Investigación Pedagógica 4 y 6

Instrucciones: Este cuestionario es parte de la investigación “Evaluación del aprendizaje en asignaturas de investigación pedagógica”, que se realiza a nivel licenciatura con fines de titulación, los datos obtenidos se utilizarán solo con ese fin.

Lea cuidadosamente el cuestionario que se presenta a continuación y responda con la mayor honestidad posible las preguntas que encontrará enseguida, marcando con una X en el paréntesis de la opción que corresponda a su respuesta o escribiendo sobre la línea o las tablas, la información solicitada. Cualquier duda, pregunte a la persona que le entregó este cuestionario.

1.- Llene los datos de identificación que se solicitan a continuación:

Nombre: _____
1.- Edad: _____
1.1- Sexo: _____

2.- ¿Qué estudios profesionales ha realizado a la fecha? (Marque en la siguiente tabla sus respuestas)

Formación profesional			
	Carrera (s)	Institución	Año de egreso
Licenciatura			
Especialidad			
Maestría			
Doctorado			
Otros			

3.- Último nivel de estudios en el que está titulado (Favor de escribir nivel y nombre de la carrera)

4.- ¿Cuántos años tiene de experiencia docente en los siguientes niveles educativos?

1) Licenciatura _____
2) Posgrado _____
0) Otro (señale cuál) _____

5.- ¿En qué instituciones se ha desempeñado como docente de licenciatura de Pedagogía?

6.- ¿En qué año comenzó su actividad profesional como docente?

6.1.- ¿En qué institución?

7.- ¿En qué año comenzó su actividad profesional como docente en la UNAM? _____

8.- ¿En qué sistema de la UNAM inició su actividad como docente?

- 1.- () Sistema abierto (pase a la pregunta 9)
2.- () Sistema escolarizado (pase a la pregunta 10)
3.- () Posgrado

9.- ¿Actualmente imparte clases en el sistema escolarizado?

- 1.- () Sí
2.- () No (si su respuesta es NO, pase a la pregunta 9.2)

9.1.- ¿Señale el año en que usted empezó a dar clases también en el sistema escolarizado?

9.2.- ¿En qué año comenzó usted a laborar como docente de la licenciatura de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el sistema abierto? _____

10.- ¿Ha impartido clases en el Sistema de Educación Abierta de la UNAM?

- 1.- () Sí
2.- () No (si su respuesta es No, pase a la pregunta 11)

10.1 Señale usted cuántos semestres trabajó en SUA

10.2.- ¿En qué año comenzó a laborar como docente de la licenciatura de Pedagogía en la FFyL de la UNAM, del sistema escolarizado? _____

11.- Señale usted las asignaturas de investigación pedagógica que ha impartido e imparte actualmente en el sistema escolarizado

Asignaturas de investigación pedagógica que ha impartido anteriormente (semestre 2014-1)				Asignaturas de investigación pedagógica que imparte actualmente (semestre 2014-2)			
Nombre de asignatura	Carrera	Institución /facultad	Semestre	Nombre de asignatura	Carrera	Institución /facultad	Semestre

12.- ¿Actualmente realiza usted investigación pedagógica?

- 1.- () Sí
- 2.- () No (si su respuesta es No, pase a la pregunta 13)

12.1.- Señale usted la institución donde realiza investigación pedagógica (Ya sea que esté contratado o becado por la institución)

12.2.- ¿Cuántas horas tiene contratadas como investigador? (Ya sea que esté contratado o becado por la institución)

- 1.- () 4 a 8
- 2.- () 9 a 12
- 3.- () 13 a 16
- 4.- () 17 a 20
- 5.- () Más de 20

12.3.- ¿Cuántos años tiene realizando investigación pedagógica?

- 1.- () Menos de 1 año
- 2.- () 1 a 3 años
- 3.- () 4 a 6 años
- 4.- () 7 a 9 años
- 5.- () 10 a 12 años
- 6.- () 13 a 15 años
- 7.- () Más de 15 años

12.4.- ¿Qué enfoque utiliza para realizar sus investigaciones?

- 1.- () Cualitativo
- 2.- () Cuantitativo
- 3.- () Cual-cuantitativo
- 4.- () Hermenéutico
- 5.- () Heurístico
- 6.- () Histórico-descriptivo
- 0.- () Otro (señale cuál) _____

12.5.- ¿Cuál ha sido el objetivo principal de su actividad como investigador?

- 1.- () Enriquecer su actividad docente
- 2.- () Difusión del conocimiento
- 3.- () Construcción de conocimiento
- 0.- () Otro (señale cuál) _____

13.- ¿Ha publicado algún material relacionado con la investigación pedagógica que ha realizado?

- 1.- () Sí
- 2.- () No (si su respuesta es No, pase a la pregunta 14)

13.1.- ¿Cuál es el título del último documento que publicó?

13.2.- ¿Qué tipo de documento fue?

- 1.- () Informe de investigación
- 2.- () Documento de difusión
- 3.- () Avance de investigación
- 4.- () Ponencia
- 5.- () Reporte de lectura
- 0.- () Otro (señale cuál) _____

14.- ¿Cuántas horas tiene contratadas como profesor de investigación pedagógica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM?

- 1.- () 4 a 8
- 2.- () 9 a 12
- 3.- () 13 a 16
- 4.- () 17 a 20
- 5.- () Más de 20

15.- Señale por favor el número de grupos que atiende actualmente de investigación pedagógica a nivel licenciatura, así mismo indique el número de grupos que atiende por turno y el número de alumnos en promedio por cada grupo:

Número de grupos que atiende actualmente	
	Asignaturas de investigación pedagógica
Número de grupos	
Número de grupos por turno	
Número alumnos por grupo	

16.- Cuanto tiempo dedica semanalmente a la planeación de su clase de investigación pedagógica:

- 1.- () 2 a 4 hrs
- 2.- () 5 a 7 hrs
- 3.- () 8 a 10 hrs
- 4.- () Más de 10 hrs

17.- Señale en orden jerárquico tres elementos de referencia que utiliza para planear sus clases de investigación pedagógica (tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante):

- 1.- () tiempo disponible de clase
- 2.- () fuentes de información
- 3.- () los contenidos del programa
- 4.- () los objetivos del programa de asignatura
- 5.- () necesidades sociales
- 6.- () necesidades de los alumnos
- 7.- () problemas coyunturales
- 8.- () expectativas de los alumnos
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

18.- Señale en orden jerárquico tres elementos que toma en cuenta para el diseño de estrategias de enseñanza para la clase de investigación pedagógica (tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante):

- 1.- () características de sus grupos
- 2.- () desarrollo cognitivo de los alumnos
- 3.- () conocimientos previos de los alumnos
- 4.- () contenidos de la asignatura
- 5.- () tiempo del que dispone
- 6.- () recursos con los que cuenta
- 7.- () objetivos del programa de asignatura
- 8.- () fuentes de información
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

19.- Señale en orden jerárquico los tres tipos de contenidos que toma en cuenta al diseñar las estrategias de enseñanza para la clase de investigación pedagógica (tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante):

- 1.- () Investigación etnográfica
- 2.- () Investigación histórica
- 3.- () Investigación documental
- 4.- () Investigación causal- no experimental
- 5.- () Investigación acción
- 6.- () Investigación aplicada
- 7.- () Estadística inferencial
- 8.- () Técnicas de investigación cuantitativa
- 9.- () Técnicas de investigación cualitativa
- 10.- () Elaboración del reporte de investigación
- 11.- () Modelos experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales
- 12.- () Modelos recurrentes y no recurrentes
- 13.- () Estadística paramétrica
- 14.- () Análisis del discurso
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

20.- Señale en orden jerárquico tres tipos de estrategias de enseñanza que considera más pertinentes para el aprendizaje de la investigación pedagógica (tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante):

- 1.- () estrategias de comprensión de textos
- 2.- () estrategias de elaboración de textos
- 3.- () estrategias de aplicación de conocimientos
- 4.- () estrategias de aplicación de procedimientos
- 5.- () estrategias de organización de información
- 0.- () otras (señale cuáles) _____

21.- Al planear sus estrategias de enseñanza de la investigación pedagógica ¿qué papel juega la participación de los estudiantes?

- 1.- () Protagonistas del proceso
- 2.- () Aprendices del proceso
- 3.- () Receptores de información
- 4.- () Informantes de problemáticas
- 0.- () Otros (señale cuáles) _____

22.- Mencione al menos, tres estrategias de enseñanza que utiliza con frecuencia, que le proporcionan resultados favorables en la clase de investigación pedagógica:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

23.- Señale por favor, en orden jerárquico los tres tipos de recursos que considera importantes para el desarrollo de la clase de investigación pedagógica (tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante):

- 1.- () libros
- 2.- () aplicaciones o software de internet
- 3.- () computadoras, tabletas electrónicas
- 4.- () sitios de internet
- 5.- () revistas impresas especializadas
- 6.- () revistas electrónicas especializadas
- 7.- () pizarrón y plumones
- 8.- () cañón
- 9.- () proyector de acetatos
- 10.- () rotafolios
- 11.- () videos
- 12.- () audios
- 13.- () ninguno de ellos
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

24.- Señale en orden jerárquico los lugares donde pueden encontrarse los materiales propuestos para la clase de investigación pedagógica (tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante):

- 1.- () internet
- 2.- () biblioteca
- 3.- () revistas impresas especializadas
- 4.- () revistas digitales especializadas
- 5.- () bases de datos
- 6.- () usted los presta
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

25.- Cuando trabaja con materiales de lectura usted prefiere:

- 1.- () entregarlos a los alumnos
- 2.- () proporcionarles solo las referencias
- 3.- () dejar que ellos indaguen y compartan materiales con la clase
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

26.- Señale en orden jerárquico qué tipo de materiales leen los alumnos durante el desarrollo del semestre (tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante):

- 1.- () libros completos
- 2.- () algunos capítulos de diversos libros
- 3.- () artículos de revistas especializadas
- 4.- () sitios de internet (blogs)
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

27.- En la enseñanza de cómo elaborar un proyecto de investigación pedagógica, cuales son los tres elementos más importantes que deben aprender los estudiantes (seleccione tres elementos en orden jerárquico, tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante, escriba los números según su respuesta dentro del paréntesis)

- 1.- () El planteamiento del objetivo
- 2.- () La recolección de datos
- 3.- () La Interpretación y análisis de datos/resultados
- 4.- () Cómo redactar el informe de resultados
- 5.- () Hacer una buena consulta de información
- 6.- () Encontrar tiempo para leer
- 7.- () Tener una idea o problema
- 8.- () Elaborar una buena justificación
- 9.- () Hacer la delimitación del problema
- 10.- () Establecer relaciones lógicas entre los objetivos y el contenido
- 11.- () Saber leer e interpretar información
- 12.- () El planteamiento del problema
- 0.- () Otros (señale cuáles) _____

28.- En su opinión, ¿cuáles serían los soportes metodológicos para desarrollar un proyecto de investigación pedagógica?

29.- ¿Elabora usted el programa de investigación pedagógica que imparte?

- 1.- () Sí
- 2.- () No (Si su respuesta es No, pase a la pregunta 30)

29.1 ¿Cómo elige usted los contenidos de su programa?

30.- Señale en orden jerárquico las tres temáticas principales con las que se relacionan los contenidos de su programa de investigación pedagógica (tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante):

- 1.- () Investigación etnográfica
- 2.- () Investigación histórica
- 3.- () Investigación documental
- 4.- () Investigación causal- no experimental
- 5.- () Investigación acción
- 6.- () Investigación aplicada
- 7.- () Estadística inferencial
- 8.- () Técnicas de investigación cuantitativa
- 9.- () Técnicas de investigación cualitativa
- 10.- () Elaboración del reporte de investigación
- 11.- () Modelos experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales
- 12.- () Modelos recurrentes y no recurrentes
- 13.- () Estadística paramétrica
- 14.- () Análisis del discurso
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

31.- Cuando planea su clase de investigación pedagógica, qué porcentaje de tiempo y actividades dedica a los contenidos teóricos:

- 1.- () 0%
- 2.- () 25%
- 3.- () 50%
- 4.- () 75%
- 5.- () 100%

32.- Cuando planea su clase de investigación pedagógica, qué porcentaje de tiempo y actividades dedica a los contenidos prácticos:

- 1.- () 0%
- 2.- () 25%
- 3.- () 50%
- 4.- () 75%
- 5.- () 100%

33.- Cuánto tiempo dedica semanalmente a la realización de sus planeaciones de la asignatura de investigación pedagógica:

- 1.- () 2 hrs
- 2.- () 4 hrs
- 3.- () 6 hrs
- 4.- () 8 hrs
- 5.- () Más de 10 horas

34.- Cómo se desarrolla la interacción alumno-docente durante la clase de investigación pedagógica:

- 1.- () a través de preguntas que usted formula al grupo
- 2.- () con el diálogo grupal abierto
- 3.- () el alumno se acerca a usted
- 4.- () usted se acerca al alumno
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

35.- Desde su perspectiva, ¿qué tan importante es el nivel de interacción personal en el aprendizaje de la investigación pedagógica?:

- 1.- () muy importante (indispensable)
- 2.- () importante
- 3.- () poco importante
- 4.- () no es necesario

35.1.- Señale por qué:

36.- ¿Durante la clase de investigación pedagógica los estudiantes expresan sus dudas?

- 1) Sí
- 2) No (Si su respuesta es NO, pase a la pregunta 37)

36.1.- Con qué frecuencia lo hacen:

- 1.- () siempre
- 2.- () casi siempre
- 3.- () a veces
- 4.- () casi nunca
- 5.- () nunca

36.2.- Generalmente en qué circunstancias o momentos los alumnos muestran confianza para expresar dudas durante la clase de investigación pedagógica:

- 1.- () Durante la clase, frente al grupo
- 2.- () Al final de la clase, cuando la mayoría se va
- 3.- () Por correo electrónico
- 4.- () Cuando están acompañados por algunos compañeros
- 5.- () No expresan sus dudas

37.- Cuando usted se acerca a sus alumnos de la clase de investigación pedagógica es para:

- 1.- () preguntar qué avance tienen en sus trabajos
- 2.- () indicar que están cometiendo un error al elaborar sus trabajos
- 3.- () llamarle la atención por alguna situación de conducta
- 4.- () para indicarle que está haciendo un buen trabajo
- 5.- () No lo hago

38.- Cuando uno de sus alumnos de la clase de investigación pedagógica se acerca a usted es para:

- 1.- () Preguntar alguna duda respecto a los contenidos
- 2.- () Preguntar dudas específicas sobre sus trabajos
- 3.- () Preguntar por más información sobre su proyecto
- 4.- () Solo para comentarle el avance de su proyecto
- 5.- () No se acercan

39.- Cómo se desarrolla la interacción alumno-alumno durante la clase de investigación pedagógica:

- 1.- () de forma libre entre ellos
- 2.- () obligada por las actividades durante la clase
- 3.- () mediada por el profesor
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

40.- Generalmente durante la clase de investigación pedagógica la interacción alumno-alumno gira en torno a:

- 1.- () temas de la clase
- 2.- () temas de interés respecto a la investigación educativa
- 3.- () temas de interés no académico
- 4.- () sus proyectos de investigación
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

41.- Cómo fomenta usted la interacción alumno-alumno durante la clase de investigación pedagógica:

- 1.- () por trabajo en equipo
- 2.- () por trabajo grupal
- 3.- () por parejas
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

42.- ¿Considera que el acompañamiento es fundamental para la enseñanza de la investigación?

- 1.- () Sí
- 2.- () No (Si su respuesta es NO, pase a la pregunta 45)

42.1.- ¿Señale por qué?

43.- Cómo lleva a cabo el acompañamiento con sus estudiantes durante la clase de investigación pedagógica dentro del aula:

- 1.- () de forma grupal
- 2.- () por equipos
- 3.- () individual
- 0.- () otros (señale cuáles) _____

44.- Cómo desarrolla el acompañamiento extraclase:

- 1.- () asesorías individuales
- 2.- () correo electrónico
- 3.- () aula virtual
- 4.- () chat
- 5.- () no hay acompañamiento extraclase
- 0.- () otros (señale cuales) _____

45.- Cuánto tiempo invierte semanalmente en la planeación de sus evaluaciones:

- 1.- () 2-4 hrs
- 2.- () 5-7 hrs
- 3.- () 8-10 hrs
- 4.- () Más de 10 hrs

46.- ¿Define criterios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?

- 1.- () Sí
- 2.- () No (Si su respuesta es No, pase a la pregunta 48)

46.1.- Mencione tres elementos que toma en cuenta para definir los criterios de evaluación

1.- _____

2.- _____

3.- _____

46.2.- Por favor señale tres criterios de evaluación que utiliza generalmente para evaluar la investigación pedagógica

1.- _____

2.- _____

3.- _____

47.- ¿Comunica a los alumnos los criterios bajo los cuales serán evaluados?

- 1.- () Sí
- 2.- () No (Si su respuesta es No, pase a la pregunta 48)

47.1 ¿A través de qué medios?

- 1.- () De forma oral en el salón de clases
- 2.- () De forma impresa
- 3.- () Por correo electrónico
- 0.- () Otras (señale cuales) _____

48.- ¿Utiliza instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?

- 1.- () Sí
- 2.- () No (Si su respuesta es NO, pase a la pregunta 49)

48.1.- Cuánto tiempo invierte a la semana en el diseño de los instrumentos de evaluación del aprendizaje:

- 1.- () 2-4 hrs
- 2.- () 5-7 hrs
- 3.- () 8-10 hrs
- 4.- () Más de 10 hrs

48.2.- Señale al menos tres tipos de instrumentos de evaluación que utiliza (tomando el 1 como el más utilizado y el 3 como el menos utilizado)

- 1.- () Cuestionarios cerrados
- 2.- () Cuestionarios abiertos
- 3.- () Ensayos
- 4.- () Resolución de casos o problemas
- 5.- () Esquemas o diagramas (mapas conceptuales, cuadro sinóptico, etc.)
- 6.- () Rúbricas
- 7.- () Avances de proyecto
- 0.- () Otros (señale cuales) _____

48.3.- Los instrumentos de evaluación que utiliza son:

- 1.- () tomados de algún autor
- 2.- () tomados de un autor y adaptados para las necesidades de la clase
- 3.- () de diseño y elaboración propia
- 0.- () Otros (señale cuales) _____

48.4.- Señale tres elementos que toma en cuenta para el diseño de los instrumentos de evaluación (tomando el 1 como el más importante y el 3 como el menos importante):

- 1.- () características de sus grupos
- 2.- () desarrollo cognitivo de los alumnos
- 3.- () conocimientos previos de los alumnos
- 4.- () contenidos de la asignatura
- 5.- () tiempo del que dispone
- 6.- () recursos con los que cuenta
- 7.- () objetivos del programa de asignatura
- 8.- () fuentes de información
- 9.- () lo que deben saber hacer los alumnos
- 10.- () su experiencia como investigador
- 0.- () otros (señale cuales) _____

49.- ¿Utiliza usted evidencias de aprendizaje para evaluar a los estudiantes?

- 1) Sí
- 2) No (Si su respuesta es No, pase a la pregunta 50)

49.1.- Cuánto tiempo dedica a la revisión de las evidencias de aprendizaje:

- 1.- () 2-4 hrs
- 2.- () 5-7 hrs
- 3.- () 8-10 hrs
- 4.- () Más de 10 hrs

49.2.- Con qué frecuencia solicita evidencias de aprendizaje a sus estudiantes:

- 1.- () una vez por semana
- 2.- () una vez cada dos semanas
- 3.- () una vez cada tres semanas,
- 4.- () una vez al mes
- 5.- () una vez por semestre

49.3.- Qué tipo de evidencias de aprendizaje solicita a sus alumnos:

- 1.- () avances escritos de sus proyectos de investigación
- 2.- () análisis sobre teorías o paradigmas
- 3.- () exposiciones orales
- 0.- () otros (señale cuales) _____

49.4.- Cómo evalúa las evidencias de aprendizaje.

- 1.- () A través de una rúbrica
- 2.- () lista de cotejo
- 3.- () comentarios libres y escritos en los trabajos
- 4.- () comentarios orales
- 0.- () otros (señale cuales) _____

50.- Al planear la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos piensa en:

- 1.- () lo que deben conocer y saber hacer los alumnos según los programas
- 2.- () lo que deben conocer y saber hacer los alumnos según su experiencia como investigador
- 3.- () el perfil de egreso de los estudiantes
- 4.- () el campo laboral del pedagogo
- 0.- () otros (señale cuales) _____

**Aquí finaliza el cuestionario
Gracias por su cooperación**

Por favor no escriba en este cuadro. Gracias.

	NOMBRE	FECHA
Aplicó		
Codificó		
Capturó		

