

Transiciones educativas.

Una dimensión de análisis en tiempos
de cambio e incertidumbre

Transiciones educativas.

Una dimensión de análisis en tiempos de
cambio e incertidumbre

José Antonio Ramírez Díaz

Florentino Silva Becerra

Coordinadores

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2018

Primera edición, 2018

D.R. © 2018, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Coordinación Editorial
Juan Manuel 130
Zona Centro
44100, Guadalajara, Jalisco, México
Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-547-382-6

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

Introducción	9
Transiciones: diversas miradas sobre el cambio <i>José Antonio Ramírez Díaz</i> <i>Florentino Silva Becerra</i>	
La conformación de las transiciones educativas a través del campo multidisciplinar de la investigación. Análisis del estado de conocimiento <i>José Antonio Ramírez Díaz</i> <i>Florentino Silva Becerra</i>	17
Procesos formativos en la producción de tesis doctorales y su relación con los usos de la teoría <i>Ana Cecilia Valencia Aguirre</i> <i>José María Nava Preciado</i>	41
Leer para ver más: Análisis de transiciones teoría-práctica en el contexto de una maestría profesionalizante <i>Adriana Piedad García Herrera</i> <i>Alma Adrianna Gómez Galindo</i> <i>Daniel Gibrán Castillo Molina</i>	67
Transiciones educativas propiciadoras de la metacognición y de la autorregulación cognitiva <i>Martha Valadez Huízar</i> <i>María Guadalupe Moreno Bayardo</i>	103

Transiciones educativas en los procesos de formación y..... 135
en la vida institucional. Lógicas dispares de reconocimiento e
integración institucional en el ámbito académico

María Guadalupe Moreno Bayardo

Diana Sagástegui Rodríguez

José de la Cruz Torres Frías

Introducción

Transiciones: diversas miradas sobre el cambio

Cuando se piensa en la educación, independientemente de las múltiples concepciones que le pueden ser asociadas, apelamos a un proceso de intercambio que necesariamente evoca la cara de una relación entre generaciones, entre formadores y alumnos, y entre pares de una comunidad, los procesos de generación de conocimientos y afianzamiento de valores ancestrales, a fin de alcanzar capacidades y actitudes que cada época reclama de los jóvenes como pertinentes o deseables para el trabajo y la convivencia social. La educación en sí se significa socialmente como un proceso de cambio continuo.

El cambio es inevitable; las maneras de hacerles frente, extremadamente diversas. Inestabilidad y permanencia se complementan y se afectan mutuamente para dar lugar a nuevas configuraciones en el campo de las prácticas sociales educativas. En buena parte, las transformaciones toman un rostro particular por las maneras en que los problemas que traen consigo son resueltos, en mayor o menor grado. Así, la educación puede verse desde la óptica de equilibrios altamente inestables que son, al mismo tiempo, generadores de incesantes desplazamientos y nuevas armonizaciones. Advertido o no, los cambios que se presentan en la educación giran en torno al desarrollo cognitivo, sociocultural y ético de todos los agentes educativos, de sus contextos y epistemes, y resultan en la creación de tensiones desafiantes, confluencias insospechadas, escenarios de oportunidad emergentes.

Si atendemos la educación con la premisa del cambio es posible ubicar dos puntos para entenderlo: Uno corresponde al origen o

la condición inicial y el otro al de llegada o la condición deseada. Si a la cuestión geográfica agregamos la temporalidad tendremos ante nuestros ojos los cambios rápidos y veloces en diversos planos: psicológico, social, de contenidos, metodológico, mismos que pueden llevarse a cabo en forma paulatina o acelerada. A esto alude el concepto de transiciones, que es central en este libro. Para su estudio, es necesario acudir a perspectivas analíticas de diferentes disciplinas y atender las especificidades que confieren las situaciones, espacios y procesos educativos asociados, ya sea en el microcosmos donde discurren las experiencias cotidianas de los sujetos, o en el macrocosmos más amplio de la generación de modelos teóricos, de políticas públicas o las reconfiguraciones sociotécnicas en los procesos de formación. De ahí que el libro que el lector tiene en sus manos intenta recuperar la noción de cambio que es inherente a la educación, escasamente abordada como tema asociado a dinámicas de formación; el interés de los autores es mostrar la riqueza y la diversidad de las transiciones que ocurren en diferentes escenarios para revisar nuestras cuestionadas certidumbres que obligan a la reflexión constante de todo educador.

El capitulado del libro se organiza de modo que parte de una revisión detallada sobre las manifestaciones, usos y derivaciones que ha tenido la conceptualización de las transiciones educativas a través de diversos campos disciplinares. El capítulo denominado *La conformación de las transiciones educativas a través del campo multidisciplinar de la investigación. Análisis del estado de conocimiento* de la autoría de José Antonio Ramírez Díaz y Florentino Silva Becerra se encarga de realizar una revisión del estado del conocimiento en torno a las “transiciones educativas”. Su texto, aborda de manera extensa y sistemática una revisión de la producción académica realizada en torno a ese tema, en los últimos veinte años. Como resultado de su trabajo, los autores establecen una diferenciación del uso conceptual de las transiciones. En primer lugar, contemplan las transiciones en el sujeto, lo individual o vinculadas más a lo psicológico. Este tipo de textos, pueden tener como eje los cambios en el desarrollo, la personalidad o los procesos cognitivos; la transformación de la conciencia (un tema más anclado a las nociones filosóficas) y los estudios sobre

creencias o principios conceptuales sobre la profesión magisterial. En un segundo segmento, agruparon los trabajos con un énfasis en los cambios sociales. Aquí, incluyeron los textos cuyas investigaciones se centran en los procesos grupales, en cambios de los colectivos, de los estudiantes, maestros o miembros de la comunidad que abordaban el cambio y resistencia al mismo, mutaciones de lo institucional o desplazamientos en lo político.

El segundo texto, titulado *Procesos formativos en la producción de tesis doctorales y su relación con los usos de la teoría* se encarga de hacer una configuración de las transiciones educativas mediante una revisión de los principios epistemológicos del proceso de investigación. El texto es producto de una pesquisa que busca identificar las diversas formas de relacionar la teoría y los objetos de estudio de las investigaciones en el campo educativo. Para ello, exploran las manifestaciones de los actores de la formación para explicar los principios con los cuales se aprenden y se enseña la relación entre la teórica y la práctica, la construcción de las lógicas de la investigación a través de las operaciones cognitivas de: análisis y sistematización, la reflexión, y el uso de las capacidades creativas. Para los autores, Ana Cecilia Valencia Aguirre y José María Nava Preciado, la pregunta central de la investigación atiende el papel de la teoría y su uso en la investigación, proceso asumido como una transición epistémica y social en la que se ponen en juego las creencias de los sujetos doctorantes y las de sus profesores. La transición es un proceso de cambio en torno a la teoría que constituye el núcleo duro de trabajo, posibilita clarificar las certezas del investigador sobre la realidad educativa. Al asumir la transición en torno al manejo de la teoría, los autores establecen como referente de las transiciones el manejo de categorías o conceptos teóricos en situaciones de carácter empírico y el corpus de datos emanados del trabajo de recolección de información. El análisis lo hacen con base a entrevistas de los estudiantes y directores de tesis que participan en el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional considerando las experiencias vividas durante el proceso de formación, así como una revisión de los textos finales que fueron entregados como tesis. Entre las conclusiones más relevantes, se encuentra la impor-

tancia de la frecuencia de las reuniones con los directores de tesis y el peso que éste tiene en la decisión de la teoría empleada. De igual forma, en la clasificación que hacen sobre los diferentes usos de la teoría, se ubica el uso normativo de la misma, con el empleo de varios autores y manejo de la paráfrasis. Se identifica un uso “teoricista”, que se da con empleo intensivo de las referencias bibliográficas, pero que resulta carente de potencia interpretativa para el estudio que se lleva a cabo. Se advierte la ausencia de categorías intermedias entre los estudiantes, quienes asumen creencias ingenuas de la producción teórica derivada de la investigación, pues consideran que sus resultados harán un cambio en la realidad. Se señala así un terreno de acción relevante para profesores de metodología y directores de tesis.

Una especial clase de transición educativa es la que Adriana Piedad García Herrera, Alma Adrianna Gómez Galindo y Daniel Gibrán Castillo Molina ponen bajo análisis. En el trabajo titulado *Leer para ver más. Análisis de las transiciones teoría – práctica en el contexto de una maestría profesionalizante*, los autores despliegan una detallada disección de los procesos a través de los cuales se ponen en marcha estrategias didácticas con un objetivo: que un grupo de docentes que estudian una maestría profesionalizante, cualifiquen su desempeño como agentes educativos. La transición entre teoría y práctica resulta ser un universo de prácticas que, lejos de someterse a una lógica lineal, se integra en un complejo entramado de procesos y mediaciones que descansan en el supuesto central de que la lectura permitirá abrir horizontes más amplios para reconocer la propia práctica docente y conceptualizarla bajo una mirada enriquecida, con mayor potencial innovador. Los autores muestran los supuestos e hipótesis que subyacen al diseño curricular y las formas en son traducidos en estrategias didácticas toman una dimensión y orientación específica en cuanto entran en interrelación con las propias posibilidades de quien dirige el proceso en el aula, como de los intereses y las subjetividades de los sujetos en formación –que son a la vez docentes en servicio. Así, los significados particulares sobre los problemas formulados como proyectos de indagación, los objetivos que se persiguen, así como las características específicas de los entornos en donde ejercen como docentes, delimitan

de manera insospechada los alcances de su comprensión lectora y la reflexión asociada, conformando límites importantes en las transiciones posibles entre su práctica docente y la conceptualización iniciada en el proceso de revisión bibliográfica. Estos rasgos emergentes, imposibles de ser identificados con anterioridad a los procesos formativos, son modeladores de primer orden que necesitan ser reconocidos y asumidos como parte de los procesos de formación y, por ende, de las expresiones de transición esperadas.

En el texto *Transiciones educativas propiciadoras de la metacognición y de la autorregulación cognitiva*, los autores nos muestran un ámbito tan amplio como interesante para desentrañar procesos cognitivos que intervienen en el proceso de desarrollo de habilidades para la investigación. Esta dimensión formativa está planteada en perspectiva de transiciones, mismas que son identificadas a detalle, con gran precisión y discernimiento. En México, el nivel de educación doctoral ha mantenido una expansión progresiva y constante, conformando el terreno donde la formación de investigadores tiene un espacio privilegiado. Martha Valadez y María Guadalupe Moreno aportan una valiosa perspectiva de comprensión sobre este escenario educativo, al centrar la atención en las estrategias y recursos que son asequibles para responder a los desafíos de la formación para la investigación. Para este efecto, logran establecer una confluencia significativa entre lo que ha sido la teorización sobre los estilos de pensamiento y las perspectivas para el desarrollo de habilidades para la investigación que tienen como centro una formación educativa basada en competencias. Uno de los aspectos más destacados desde esta óptica analítica es colocar al estudiante como sujeto y actor de su propio proceso formativo, a través de situaciones propicias para el autoconocimiento, la metacognición, la autorregulación y la reflexividad. Las autoras ponen el énfasis en los enfoques cognitivos que subrayan la importancia de establecer metas, jerarquizar intereses, establecer relaciones entre medios y fines para lograr dichos propósitos. De este modo, se muestra que los estilos de pensamiento, lejos de ser una camisa de fuerza que determina las capacidades de los alumnos, son una mediación de gran valor para poder actuar sobre ellos y eventualmente, transformarlos

intencionadamente. La lectura de este trabajo será sin duda inspiradora para los alumnos y profesores que integran los programas doctorales en nuestro país.

Hay una inquietud que es ampliamente compartida y se refiere a los principales desafíos que enfrentan los egresados de estudios doctorales en ciencias sociales –particularmente, en educación– para integrarse a uno de los principales mercados de trabajo: las instituciones de educación superior. Resulta imposible otorgar una respuesta generalizada a esta interrogante; hoy día vivimos una época caracterizada no solo por la incertidumbre, sino por la enorme diversidad existente entre los diversos escenarios laborales que presenta el sistema universitario en México, cuya acentuada heterogeneidad lo hace intrínsecamente complejo. El texto *Transiciones educativas en los procesos de formación y en la vida institucional. Lógicas dispares de reconocimiento e integración en el ámbito académico*, escrito por María Guadalupe Moreno, Diana Sagástegui y José de la Cruz Torres, presenta un modelo de análisis sobre este particular proceso de transición, que se conforma a partir de narrativas sobre procesos cotidianos de esta experiencia. Los datos que se presentan muestran que la reducción de las plazas académicas a las que pueden optar en las instituciones de educación superior es solamente una parte de la ecuación de diversas formas encubiertas de exclusión; existen otras cuestiones, de índole extra-académica que marcan en buena medida, las racionalidades difusas y aleatorias, donde los discernimientos académicos convergen con criterios de tipo personal y situacional para generar nuevas plazas de carácter discrecional bajo criterios en gran medida discrecionales. Numerosas variables concurren para abrir o cerrar posibilidades de incorporación a las universidades a quienes recién obtienen un grado doctoral, estableciendo desafíos y problemas asociados a la cultura institucional, al interior de un denso entramado de cultura institucional, que pone a prueba las habilidades de los aspirantes para integrarse con éxito al cuerpo de profesores investigadores ya conformado con anterioridad. Más allá de coyunturas específicas, en el estudio de caso que se presenta en este capítulo, se revelan igualmente un conjunto de constantes que todo universitario podrá reconocer como parte de las

dinámicas y racionalidades existentes en sus entornos laborales propios, aunque revistan expresiones diferentes. Este capítulo constituye una reflexión necesaria y reveladora sobre las exigencias y los códigos de procedimiento que los académicos hemos contribuido a constituir y a los que, a la vez, que estamos sujetos; nos permiten comprender, desde un ángulo analítico a la vez provocador y renovado, el mundo de la academia y la complejidad social que revisten este tipo de transiciones educativas.

Esperamos que este libro constituya un aporte en el campo educativo al poder ilustrar, desde el prisma multifacético de las transiciones educativas, el complejo e inquietante mundo de los procesos educativos institucionales.

José Antonio Ramírez Díaz
Florentino Silva Becerra

La conformación de las transiciones
educativas a través del campo
multidisciplinar de la investigación.
Análisis del estado de conocimiento

José Antonio Ramírez Díaz
Florentino Silva Becerra

El presente texto emana de la discusión generada entre los miembros del cuerpo académico 254: “Procesos educativos” en torno a la importancia que tienen el cambio como categoría de análisis en la educación. Ante la dificultad evidenciada para conformar los objetos de investigación en torno a las transformaciones educativas ya fueran individuales, institucionales, sociales y estructurales la transición emergió como una fuente de reflexión académica para evidenciar las alternativas científicas de su estudio en el desarrollo de la práctica y en la producción teórica-metodológica.

Entendemos que, al emplear las transiciones educativas como tema central de este texto, establecemos límites al cambio en educación. Consideramos que los cambios en este sector suelen rebasar la noción de transición (atendida como un cambio lento y evolutivo). Sin embargo, al profundizar en su uso académico, percibimos la riqueza que posee para diversas ciencias y sus implicaciones en la educación.

Luego de leer y discutir sobre el tema, consideramos indispensable hacer una revisión temática profunda a partir de los textos clasificados con el propósito de reconocer su potencia teórica y metodológica en la educación. Para ello, identificamos las características de su uso en la investigación dentro de diferentes disciplinas afines a la educación, durante un período de tiempo que tiene sus picos más elevados de producción conforme avanzó el siglo XXI. La manera en que obtuvimos la información inicia con la elección y revisión de textos temáticos en diferentes páginas WEB creadas con un propósito académico. De ellas,

se optó, para hacer la base de la búsqueda, los artículos disponibles en la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC) y Google Académico. El período de búsqueda se centró en los últimos 20 años.

Para hacer la selección de artículos se hizo una revisión de los textos que aparecían después de establecer el descriptor “transiciones” ubicados dentro del campo disciplinar de la “educación”, “sociología” y “ciencias sociales”. Se hizo una primera revisión de trabajos destinada a eliminar aquellos que fueron redactados como reseñas de libros, editoriales, presentaciones o recapitulaciones de eventos. En un segundo momento, se hizo una lectura de resúmenes de textos y, posterior a ello, se eligieron aquellos que procedían de alguna investigación en la cual, el tema de la transición fuera nodal. También, fueron elegidos ensayos con una sólida base argumentativa. El tercer paso, fue la lectura integral de los artículos, con ello, tuvimos la opción para elegir los textos más sólidos y representativos que ponían al centro el tema de las transiciones en lo educativo y descartar aquellos que hacían uso secundario del término “transición” o “transiciones”.

La base de datos reportó un total de 47343 documentos con el tema de transiciones entre los años 1998 y 2018. De ellos, 44892 se escribieron en español, 1474 en inglés, 814 en portugués y 49 en francés. México es el país en cuyas revistas se publicó más sobre el tema. En la región iberoamericana, de Colombia proceden 8925, España cuenta con 7240 textos y le siguen Chile con 4447 y Argentina con 3098. La disciplina que hace una mayor aportación es la Sociología con 5251, la Educación tiene 4249 y la Política muestra 3057. Hacia el año de 1998, se escribieron 183 textos y en 2017 hubo un total de 2464. Los años de mayor producción temática fueron: 2015 con 3706 documentos, 2014 con 3659 y 2016 en el que se escribieron 3578.

Al realizar el análisis cuantitativo particular, el tema de transiciones en educación reporta los siguientes datos: De los 4249 textos que en total aparecen en Redalyc, 4084 fueron escritos en español, 94 en portugués, 59 en inglés y 3 en francés. En 1998, fueron escritos 21 textos y 211 en el año 2017. Los años con mayor producción de tran-

siones en educación son los de 2015 (384 textos), 2016 (375) y 2013 (338). México publica la mayor cantidad de textos sobre transiciones en el campo de la educación con 1188, le sigue España con 1164, Colombia con 345, Venezuela 331 y Costa Rica 296.

El rastreo de la etimología de la palabra “transición” permite ubicarlo con un sentido dentro del campo académico. Se forma con el prefijo *trans* que significa más allá, al otro lado, por encima, a través de, de un lugar a otro. Proviene del latín (*transitio*) y se relaciona con la familia de palabras vinculadas al tiempo (por ejemplo: transcurrir), de movimiento (por ejemplo: tránsito) o de envío (transmitir). El diccionario de la RAE lo define como un cambio de ser o estar, paso de una idea o prueba o cambio de tono o expresión. Es decir, se refiere a la naturaleza de las cosas, las ideas o a lo fonológico. (RAE,2014; Gómez de Silva, 1995).

La inclusión y resignificación de la transición como un concepto de relevancia en el ámbito de la educación se finca, principalmente a través de los estudios sociales, los cuales hacen referencia a la estratificación social y la movilidad en la sociedad moderna. El recurrente significado de la transición es la de un cambio, movimiento o permuta que lleva en lo implícito el incidir en una persona, un grupo, instituciones o la sociedad. Por igual, puede desplazarse como un vector que aplica el cambio a un todo (por ejemplo: un cambio de época).

Para llegar a una noción más acabada como concepto académico y como elemento central de un campo de estudio, la transición se apertura en la década de los años noventa, pero puede considerarse que se constituye como un tema crucial de la educación en la primera década del siglo XXI. Es en este periodo en el cual se nota un corpus conceptual con capacidad para definir una frontera entre la transición psicológica y la transición sociológica y con ello dar cuenta de los cambios asociados a los estudiantes, las escuelas o las formas de trabajo. Hacia el año 2008, la revista “Foro de Educación”, editó un número con el tema de las transiciones. Los autores lo ubicaron en torno a los diversos cambios de la educación de España en el contexto del aniversario de la formulación de su Constitución de 1978 (Hernández Beltrán, 2008).

Para fines de presentación de la revisión del estado del conocimiento sobre las transiciones educativas, optamos por agrupar primero los textos de las investigaciones cuyo objeto de estudio contemplan las transiciones en el sujeto, lo individual o vinculadas más a lo psicológico. Este tipo de textos, pueden tener como eje los cambios en el desarrollo, la personalidad o lo cognitivo; la transformación de la conciencia (un tema más anclado a las nociones filosóficas) y los estudios sobre creencias o principios conceptuales sobre la profesión magisterial. En un segundo segmento, se agruparon las investigaciones con un énfasis en los cambios sociales. Se incluyeron los textos cuyas investigaciones se centran en los procesos grupales, en cambios de los colectivos, de los estudiantes, maestros o miembros de la comunidad que abordaban el cambio y resistencia al mismo, mutaciones de lo institucional o desplazamientos en lo político.

Cada una de las investigaciones o ensayos, se agruparon cuando eran semejantes y tratamos de resumirlas para una posible consulta de los lectores interesados. La base del resumen se fraguó en torno al uso del concepto de transiciones y su articulación dentro del campo disciplinar. Con ello, buscamos recrear un campo semántico de las transiciones a través de la investigación interdisciplinar en educación.

La transición asumida como un cambio de carácter psicológico, individual o filosófico

La investigación de Ramírez y Saucedo (2016), se diseñó para explicar el proceso de identidad de una profesión como es el ser psicólogo y sentirse capaz de prestar apoyo psicológico. La transición, se aborda como un proceso de identidad que transcurre en las aulas y los lleva de sentirse capaces de prestar apoyo psicológico. Los autores denotan la importancia de la aplicación de la teoría en la práctica y en cómo se llegan a asumir en psicólogos. En este caso, la transición hace referencia a un proceso psico-social para asumir la posesión de una capacidad para la intervención psicológica y para la autodenominación de ser psicólogo. La investigación se realizó con estudiantes de la Facultad

de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Y consideraron la relación entre la teoría y la práctica, su condición como estudiantes y como hijos de familia, y la temporalidad al proyectarse en el futuro como profesionales. (Ramírez y Saucedo, 2016).

Por su parte Flores, Otero y Lavalleé (2010) emplean el concepto de transición como cambio en la identidad y con ello logran establecer el paso de ser estudiante hasta asumirse como profesionistas de la psicología. Lo hacen a través de un modelo teórico que relaciona la perspectiva epistemológica personal con la experiencia y la autoridad. Establecen cuatro transiciones: I Dependencia de la autoridad; II Validación de la experiencia; III Autonomía profesional; IV Compromiso profesional. El análisis del recorrido de cada estudiante indica que hay variaciones en el proceso de cambio.

De manera semejante Mercado Cruz (2003) lleva a cabo una investigación en torno al proceso de formación inicial en maestros. El análisis de la transición se ubica en las creencias, valores y normas asumidas en la realización de las prácticas pedagógicas que se realizan hacia el final de su formación. El estudio muestra cambios de actitudes y creencias al posicionarse como maestros practicantes, los cambios encajan en el marco de la tradición de la profesión. La transición se ubica entre lo individual y lo cultural.

El trabajo de Fandiño y Castaño (2009) hace un profundo análisis de los cambios suscitados en el primer año de trabajo de los docentes. La transición se coloca a partir de las problemáticas percibidas por los docentes al ejercer sus actividades y en contraposición con las demandas de los enfoques pedagógicos de las instituciones en que laboran y los conflictos que se suscitan con los padres de familia. La transición se estudia en una perspectiva psico-social que incluye las dimensiones individual, social e institucional y considera esencial el primer año de trabajo a lo que Veeman (1984) denominó como “choque con la realidad” período en el cual la socialización es muy intensa y se evidencia una alta diversidad de aprendizajes por ensayo y error.

En el caso de Armenta, Ibarra y Jacobo (2015), la transición hace referencia a un cambio psicológico para afrontar el conflicto emocional

en trabajadores de la educación. Los autores son capaces de pautar la transición como un proceso cíclico de cuatro fases: Inestabilidad/ruptura/equilibrio/estabilidad. El uso de la transición sirve para explicar el proceso de reorganización cognitiva en situaciones de crisis o de conflicto. Establecen una clasificación de las características con las cuales se asume la crisis y los mecanismos cognitivos para superarla. De esta manera, señalan existen transiciones de alta necesidad de clausura cognitiva, transiciones de cruce de fronteras y transiciones circulares. Bateson es un autor central de su clasificación que se aplica a situaciones vividas en contextos educativos. El texto es relevante pues logra pautar en la teoría y la práctica la noción de transición. No sólo en lo temporal sino también en un reacomodo del estado psicológico que se origina en la presentación de una situación social y los lleva de un estado de angustia a la tranquilidad o adaptación.

La investigación de Gaete y Castro (2012) hacen uso del concepto de transición con relación a la toma de conciencia de los maestros ante su quehacer pedagógico. Se establece un eje que va desde la conciencia ingenua hasta el razonamiento complejo y crítico de los fenómenos educativos que corresponde a una conciencia con autonomía profesional e interesada en la transformación social. La transición es caracterizada como un movimiento asincrónico que es complejo, recursivo, cíclico y ascendente, pero que puede detenerse o regresar hacia la conciencia ingenua o natural. En este trabajo, logran establecer cambios en la postura de los docentes ante los fenómenos educativos y sociales. Ubican como núcleo de la reflexión, las acciones de los maestros en diferentes contextos y situaciones que son revisadas. La transición no se ubica en el momento de la reflexión sobre las acciones del presente. Se considera importante la formación inicial de los maestros y las experiencias pasadas. Lo importante es ubicar la transición para un proceso personal y de toma de conciencia estableciendo unos ejes y graduando la transición.

Camacho y Valencia (2016), se centran en la relación del lenguaje escrito con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como son: la atención, la memoria, la organización del pensamiento con acciones voluntarias y conscientes. Las autoras estudiaron las ha-

bilidades de elaboración de textos en alumnos de tercero y sexto grado de primaria. Emplearon el concepto de transición para establecer un eje de relación entre el aprendizaje del lenguaje escrito como actividad con un valor y sentido propio que les permite la apropiación de los saberes escolares y al desarrollo de los procesos necesarios para alcanzar la función regulativa del lenguaje. Por igual, les ayuda a establecer una relación identitaria para configurar la conciencia de sí mismo y su ubicación con un grupo. En los resultados de la investigación, establecen nodos de transición que llevan a los estudiantes a ser capaces (o no) de diferenciar el lenguaje escrito y el oral; las diferencias entre las prácticas orales en casa y la relación con pares mediante prácticas escritas; el dominio y aplicación de reglas gramaticales. Es decir, el concepto de transición se emplea para jerarquizar el dominio del lenguaje y la conciencia que poseen los estudiantes sobre su función social identitaria.

Un manejo conceptual y metodológico innovador se presenta en la investigación de Márquez y González (2017), quienes lo empleaban en el orden afectivo e individual. Su trabajo, se ubica en el campo de la psicología para relevar las necesidades no cubiertas de formación en lo afectivo y verificar su impacto para alcanzar un desarrollo emocional en los jóvenes. Hacen uso de la transición para establecer un eje de las competencias emocionales que son deseables de desarrollar en la familia en un continuo que va desde la infancia hasta la juventud. La transición es fuertemente desarrollada para explicar las competencias emocionales en el período de cambio de la niñez a la adolescencia y en su relación con las dinámicas familiares. De esta manera, establecen los cambios en torno a la personalidad, lo físico y lo sexual como un conjunto de problemas “estresantes” que pueden resolverse mediante el apoyo familiar y de los docentes para la toma de decisiones y la reflexión.

En otros casos, la idea sobre la transición se articula dentro del proceso vital de vida. De manera puntual, se enfocan a los cambios que surgen entre etapas, niñez-juventud; juventud-adulto; adulto-vejez. La vinculación entre ellas, no se asume como un conjunto de etapas definidas o un programa definido, estable y normalizado, sino como una relación de la individualidad de los sujetos y su contexto específi-

co. Estos estudios se desarrollan en el cono sur de América Latina y las investigaciones se fundamentan en la perspectiva de curso de vida de Heinz y Kruger (2001) y atiende las experiencias vividas dentro de las circunstancias, las relaciones y las redes sociales de cada persona. La transición sería el conjunto de circunstancias vividas por el sujeto en el tránsito de una etapa a otra y se asocian a trayectorias que son distintas en cada caso. En este sentido, la transición es una interacción entre lo fenomenológico y lo social. (Raunsky, 2014; Sepulveda, 2013)

Otra manera de ver la transición se relaciona con una gradualidad del cambio en lo emocional del aprendizaje. En un trabajo de Gómez-Chacón (2009) evidencia la multiplicidad de factores concurrentes en la comprensión y resolución de problemas matemáticos en el paso de secundaria a la vida universitaria. El manejo del concepto transición se ciñe a los cambios que se afrontan en la enseñanza, las demandas de organización de pensamiento vistos desde una perspectiva de los aspectos individuales del alumno con relación al carácter cognitivo y afectivo relacionados con el aprendizaje. La idea de transición corresponde a un proceso interno fuertemente influenciado por la ciencia matemática.

Finalmente, se encontraron objetos de estudio para los cuales, las transiciones son consideradas coyunturas en el curso de vida y se refieren o representan cambios del individuo visto en relación al grupo, se incluyen cambios en los discursos, en el uso del espacio físico y grupal. Aquí se agruparon los cambios en las convicciones, las emociones y en los procesos de cognición que podrían ayudar a explicar la complejidad de las transiciones del desarrollo infantil en relación a los cambios de identidad. (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

La transición en lo social, lo político y lo tecnológico

Nos ubicamos ya en aquellas formas de emplear el concepto transición con una referencia colectiva explícita o como una entidad institucional conformada a través de diferentes etapas. Destacamos que, en este

sentido, lo que cambia no es una persona sino un constructo asumido como un grupo, una escuela, un ente material como la tecnología o una entelequia abstracta como una época. Se trata pues del uso social de la transición.

La literatura en el ámbito sociológico es abundante y en ocasiones repetitiva. Identificamos en este ámbito que la transición se ha estudiado como una relación entre la situación educativa de los estudiantes (ingreso, permanencia, reprobación, abandono, conclusión) y la condición ocupacional de los padres. Para ello, se establece una interrelación entre el capital financiero, los recursos culturales y el capital social de los padres con el desempeño en materias como Matemáticas. (Buchmann,2002).

Un conjunto de investigaciones semejantes a la Buchmann (2002), tomaron como propósito discriminar la influencia del origen social (clase-procedencia - contexto) en el desempeño y la permanencia escolar. En este ámbito es clásico el estudio de Goldthorpe (1996) en el cual pudo evidenciar la importancia de la resistencia al cambio desde las posiciones diferenciadas de clase, situación que se opone al antagonismo funcional de las clases sociales en la teoría marxista. Por su parte, Erikson y Jonsson (1996) llevaron a cabo una investigación sobre la igualdad de las oportunidades en educación para los estudiantes de Suecia con otros países. Hacen una aportación notable mediante la construcción de un sistema de clasificación de las clases sociales con un grupo de variables basadas en los grados cursados a lo largo del tiempo.

Kirpatrick y Elder (2002) recuperan la importancia de los cambios y eventos emergentes en el curso de la vida de los estudiantes para constituirlos como una teoría con alta aceptación en trabajos relacionados con la Sociología. Lo que se pretende estudiar son las trayectorias, entendidas como acciones insertas en el tiempo; las transiciones como cambios en la situación de vida que son fundamentales dentro de la trayectoria y los puntos de inflexión o situaciones inesperadas que modificaron las trayectorias de las personas.

Factores como el género, el tamaño de la familia y las condiciones del lugar en que viven los estudiantes o el nivel de formación de sus

maestros fueron incorporadas en los estudios de Buchmann y Han-num (2001). Sus categorías de estudio incorporan aspectos macroestructurales que influyen en la educación para lograr la movilización económica y social de los estudiantes. Sus trabajos se llevaron a cabo en África, Asia y América Latina.

El libro de Erikson y Goldthorpe (1992) es un texto clásico sobre la estratificación y la movilidad social en las sociedades industrializadas. Su principal contribución es de carácter teórico pues insiste en registrar el carácter relacional de la desigualdad social y la educación. Su texto ha sido un auxiliar para diferentes trabajos que buscan rescatar la importancia de la educación en dicha movilidad. Por ejemplo, puede verse el texto de McIntosh y Munk (2007).

La investigación de Werfhorst, Sullivan e Yi Cheung (2003) se centra en conocer el impacto de la clase social, el capital cultural y la capacidad económica de las familias para facilitar u obstruir la elección de asignaturas en los estudiantes de educación secundaria y terciaria en Gran Bretaña. Su estudio se basa en la teoría de la reproducción cultural y despliega el concepto de ventaja comparativa para explicar la elección de carrera entre estudiantes de diferente clase social.

Adentrándonos en los estudios especializados en el análisis de los factores asociados a las instituciones educativas, se ha investigado de manera intensiva las dificultades que se tienen al pasar de nivel educativo principalmente entre la primaria y la secundaria (periodo asociado a la adolescencia). En estos casos, se ha buscado reconocer la influencia del cambio en organización de metodologías, contenidos, relaciones sociales o la institucionalización del proceso educativo (Torche, 2010; Solís, 2012). En esta misma línea de trabajo Elman y O'Rand (2007) examinan las transiciones después del nivel secundario para relacionarlos con los posibles ingresos a los niveles superiores. Incorporan mujeres en la investigación y clarifican los factores que ellas tienen en contra para retornar a la escuela y mejorar su nivel escolar.

El objeto de la investigación de Martínez y Pinya (2015) es la organización escolar, la transición curricular y la orientación al alumnado como factores de coordinación del ingreso de alumnos de la primaria a la secundaria en Barcelona. Se atiende la transición como los

cambios en las formas de trabajo, la aproximación de contenidos, la autonomía concedida en una perspectiva diacrónica. Su estudio permite ubicar los cambios de los alumnos en las relaciones sociales que afectan su rendimiento.

Para Anderson (2000) la transición se ubica como un proceso de orientación y acompañamiento que pone énfasis en aspectos pedagógicos y se traducen en aspectos de organización, gestión diseño curricular, diseño de las formas de participación y relaciones de los estudiantes con el entorno. Ejecutados por equipos formales. El cambio de nivel escolar demanda un proceso de 5 etapas: Creación de equipo coordinador, identificar problemas y generar objetivos; establecer un plan de transición que contemple actividades multidimensionales; conseguir el apoyo del profesorado y evaluar resultados. Mediante su investigación fue posible identificar rasgos de las instituciones educativas en las áreas de organización, gestión, currículo, orientación y vinculación con el entorno. Los resultados y las recomendaciones que la investigación generó se centran en orientar los ajustes en las instituciones educativas. Es decir, la transición del cambio en los niveles se visualiza como un problema de ajuste para las instituciones y sus procesos.

Con los procesos de globalización comercial las instituciones educativas sufrieron grandes cambios, especialmente las universidades. Colatrella (2008), realizó una investigación en la que emplea el concepto de transiciones para ubicar los tipos de cambios que se generaron en las universidades de Dinamarca como efecto de la globalización. Los caracteriza de la siguiente manera: cambios en las modalidades de gestión del sistema y las instituciones, transparencia ante la sociedad, fusión de instituciones de educación superior y agrupamiento de sectores académicos aislados.

Álvarez, Figuera y Torrado (2011) en una investigación sobre abandono y permanencia de los estudiantes que ingresan a la universidad de Barcelona, hacen uso intensivo del concepto transición del nivel escolar, ubicándolo en torno a las trayectorias escolares para observar si permanecen hasta el segundo año de carrera. En este sentido, la transición es inducida como un cambio de nivel educativo dentro

de una conducta deseable (la permanencia) en un período determinado 2 años después del ingreso a educación superior. De los factores de evaluación que deben considerarse en la transición entre niveles educativos destacan los de elección de carrera (conexión estudios con intereses y habilidades personales), así como el apoyo social y familiar. El concepto de transición adquiere sentido positivo si permanece en la universidad o negativo si la abandona.

En forma semejante Monarca (2013) llevó a cabo una investigación para identificar factores que contribuyen a la permanencia de los estudiantes en el cambio del nivel de primaria a secundaria. El uso del concepto transición se emplea vinculándolo a la permanencia y el abandono escolar. Las dimensiones empleadas se centraron en analizar a lo largo de un ciclo escolar aspectos pedagógicos, sociales, familiares y de orientación institucional. La investigación alcanza a distinguir un conjunto de acciones que pueden favorecer la transición entre niveles escolares. Situación que permite darle un sentido institucional al concepto de transición.

En términos de procesos de aprendizaje, Fernández y Rodríguez (2017) plantean, desde la teoría de la complejidad, una alternativa para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes a la que llaman la hipótesis de transición. En este contexto, la transición hace referencia a un proceso de construcción de conocimientos que permiten a los jóvenes, ver el mundo en su problemática ambiental y tomar una posición equitativa en torno a su relación con el medio ambiente. La transición se refiere a la formulación de contenidos de lo simple a lo complejo y permite incluir las ideas y concepciones de los estudiantes.

El trabajo: “Los sujetos, la educación superior y los procesos de transición” de Santos y Cardenal (2012) emplea la transición como parte esencial de la metodología. En su diseño, la biografía se considera como un flujo de transiciones vitales que se ven contextualizados en medio de los procesos institucionales y sociales. Es precisamente, la articulación de los cambios en lo social con lo vital los que se consideran como “transiciones formativas”. Los referentes de la transición son: la familia, el mercado de trabajo, la escuela y la trayectoria laboral. En la investigación, los autores ubican a las transiciones como un

sistema y atiende el momento sociohistórico en el que se narra el cambio biográfico que permite establecer la mirada individual a momentos considerados como de resistencia, escape o adhesión. El texto incluye una buena cantidad de autores que han estudiado la transición

La investigación de Rojas Moreno (2004) se ubica en torno a textos de pedagogía en un período de 50 años. En este trabajo, la transición se adapta al campo disciplinar. Es decir, se analiza el cambio conceptual en los programas de formación de licenciatura, los planes de estudio y las tesis. De la misma manera, se emplea para establecer el cambio discursivo entre la pedagogía normalista y la pedagogía universitaria. En términos de antecedentes, la autora emplea el concepto de transición como sinónimo de cambio pedagógico y en estos cambios se incluyen los estudios como “un quehacer” y la institucionalización de la carrera. Al atenderse la transición como un campo académico se incluyen entre sus dimensiones de análisis: la epistemología, la explicación teórica y las prácticas.

Existe un trabajo, realizado en Francia en el cual se incorpora una idea más elaborada sobre la transición a partir de sus procesos duales de educación. Se refieren específicamente a las propuestas de formación de alternancia que se interesa por propiciar el ingreso de sus participantes a un contexto laboral. Se entiende como una tentativa de movilización social para incorporar a la población al trabajo y puede ser empleada con jóvenes o adultos. El concepto transición se emplea para analizar los cambios en la identidad profesional a partir de las permutas en el aprendizaje de una actividad (teoría-práctica) y en el reconocimiento de sí mismo. (Boudjaoui, Clénet y Kaddouri, 2015).

Preciado, Gómez y Kral (2008) llevaron a cabo una investigación en profesoras de educación sobre las implicaciones que se presentan al intentar cumplir con los méritos y exigencias para ubicarse con un perfil que cumple los requerimientos del programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública. El concepto de transición se ubica en las diferencias en el rol y la identidad que se generan entre ser un profesor-docente y un profesor que debe cumplir con actividades de investigación y producción de conocimiento. Asumida como una vivencia, existe una brecha de las profesoras con el nuevo

sistema de normas y valores del trabajo académico y las demandas que les plantean las instituciones.

Parrilla y Sierra Martínez (2015), se centran en los tránsitos de contexto de los niños, que pueden ser de la familia a la escuela y entre niveles educativos. A través de ellos, describen las preocupaciones, las prácticas y los mecanismos de participación de los alumnos, profesores y familias en dichos cambios. Los cambios estudiados son: del seno familiar a la escuela, del jardín de niños o escuela infantil a la primaria y de la primaria a la secundaria. La transición se asume como momentos críticos en el desarrollo de los niños por ser un cambio de contexto que implica modificaciones de contenidos y de formas de facilitar el aprendizaje.

La investigación de Solís, Rodríguez y Brunet (2013) se ubica dentro del campo del abandono escolar en el bachillerato. Ellos utilizan el concepto de transición dentro del marco de análisis de la desigualdad social imperante en la ciudad de México. Establecen un conjunto de nodos que se pueden constituir como obstáculos para ingresar y permanecer en el nivel medio de la educación. Estos son: la decisión de presentar el examen de ingreso a las escuelas públicas; las opciones del examen solicitado; el resultado del examen y la continuidad en la escuela.

La transición del nivel secundaria al bachillerato se puede ver frenada por los orígenes y condicionantes sociales de los alumnos como son los antecedentes institucionales, la trayectoria educativa y las expectativas de continuidad escolar. De esta manera, la transición construye su significado como un tránsito de nivel educativo limitado por variables sociales y económicas que se presentan en el contexto familiar de los estudiantes. (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013).

Goyette (2010) realizó una investigación sobre los jóvenes que egresan de los centros de juventud en Quebec, auspiciados por un proyecto social de cualificación de jóvenes que atiende a la población más vulnerable en su país. Los rasgos característicos de los jóvenes que ingresan al programa son: baja autoestima, red social débil, experimentan dificultad en espera de gratificaciones y en el respeto de consignas y al ponerse límites.

En la evaluación del programa, se asume una diversidad de transiciones en la vida de las personas en las cuales se establece un amplio margen a la capacidad individual en los recorridos. En su paso a la vida adulta e independiente, los problemas económicos y los antecedentes familiares dificultan su transición. Por lo que se hace necesario apoyarlos con una red social y preparación para la vida autónoma y cualificación para la inserción profesional en el mercado laboral. La transición del joven al adulto se establece mediante una escala en tres ejes que pretende favorecer la autonomía, la autosuficiencia y las redes sociales. (Goyette, 2010)

En un extenso trabajo, Aparicio (2014) se enfocó a caracterizar la población juvenil de América Latina en torno a su situación educativa y laboral en la década de los noventa. Mediante su estudio, muestra la fuerza del crecimiento de la pobreza y su impacto en los derechos y demandas sociales de los jóvenes de la región. El núcleo de su investigación se refiere al reconocimiento de las estrategias individuales y colectivas que emplean para acrecentar sus posibilidades de inclusión social. La transición es vista como el paso de los sistemas educativos a los mercados de trabajo, cuyo rasgo central es haberse tornado inestables por las recesiones económicas de la época y el aumento de la pobreza.

En el caso específico de la escuela, se considera que el tránsito de la juventud a la adultez se caracterizó por la adquisición de formas de autonomía, separación del hogar e inicio de la vida productiva que se desdibujaron debido a la inestabilidad de los valores aceptados, la tensión en los tejidos sociales y la fragilidad de las instituciones reguladoras del comportamiento. Todo ello por la carencia de o el retardo de nuevas redes de inclusión que afronte la diversificación del empleo informal, incremento de la pobreza y la segregación cultural, así como la incapacidad de acceder a los bienes simbólicos y servicios públicos elementales. La transición dentro del sistema educativo se considera más dependiente de las decisiones personales, a la condición de pertenencia socioeconómica y la posesión de competencias, pero carente de apoyo familiar, comunitario y estatal. En el caso de la transición de la escuela al empleo, se vulnerabiliza a las generaciones actuales de los jóvenes. (Aparicio, 2014)

Uno de los temas más frecuentes de investigación es el paso de la escuela al trabajo, estudios que se han hecho con población vulnerable y no vulnerable. Donde la vulnerabilidad se refiere a su situación social, económica, de procedencia o poseer alguna discapacidad física o mental. En estos casos, la transición asume una transformación del rol, la identidad y las demandas sociales. Para Tapia y Weiss (2013), existe una relación entre el origen de la familia y los resultados escolares. Ellos analizan la transición como un cambio de sentido al trabajo que se encuentra fuertemente influenciado por los padres. Existe una relación entre el sentido de la escolarización y el trabajo que se releva en el caso de las mujeres. La transición de sentido se remite a las expectativas que se adquieren con el ingreso al bachillerato, para ingresar al nivel superior y conseguir un empleo profesional.

Por su parte, Otero (2011) estudió los factores electivos en la experiencia asumida en los momentos de transiciones reportadas para las trayectorias educativas y ocupacionales de jóvenes argentinos. Castro y Vilám (2014) asumen el mismo tipo de transición de la escuela al empleo en personas con alguna discapacidad, pero considera como base del análisis los programas gubernamentales a dicho sector. Otras investigaciones con el mismo tipo de población revelan la necesidad de contar con equipos multidisciplinares de profesionistas que contribuya en la transición (Pallisera y otros, 2013). También Santana y Alonso (2016) revisan las trayectorias de jóvenes en situación vulnerable a través de un programa de inserción. Revela las dificultades que encuentran en la transición del mundo educativo al mundo laboral y las implicaciones personales que ello acarrea. Sánchez y López, (2011) abordan la transición entre ambos sectores y muestran las dificultades de esa relación.

Otras investigaciones, se agrupan en torno a la transición por privilegiarla en torno a los aspectos organizacionales, estructurales e institucionales de la escuela o universidad. Su idea de transición gira en torno a los cambios que emanan de lo curricular, la organización escolar, la adopción de la tecnología o el cambio estructural de políticas educativas.

Castro y otros (2010) revelan mediante su investigación como los factores disciplinares y de organización académica de los estudiantes se puede asociar con la motivación para alcanzar una adecuada transi-

ción entre niveles. En el terreno de las políticas, Rodríguez (2014) ubica periodos de transición política para la universidad en México que incluyen lo administrativo, la democrática (asociada al cambio de partidos y la fiscal). La transición, es entendida como cambios concurrentes en esos ámbitos. En USA, se realizó una investigación en materia de políticas. Se analizó el conjunto de programas dispuesto para impulsar la transición entre niveles escolares hasta llegar al nivel superior. Aquí, la transición se ubica en el aspecto político como factor de apoyo para el cambio educativo (Pitre, 2011). Por su parte, Porrás (2011), se interesó por conocer las opiniones de los maestros de Bolivia sobre los cambios en la currícula y su efecto en los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de Matemáticas. La transición se conceptualiza y se atiende como una forma de vinculación entre el aspecto político y el tema educativo donde el primero se subordina al segundo.

En el ámbito de lo tecnológico, también se ha considerado la existencia de profundos cambios que principalmente han modificado el proceso educativo. Galliani (2008) la refiere como una “mutación antropológica” con el uso de las nuevas tecnologías de la información y el uso intensivo de los medios de comunicación que ha inducido a la creación de nuevas formas de enseñar. Para él, la transición se ubica en la forma de organizar el conocimiento y en la manera de aprender. Ubicando en el centro de la investigación la tecnología, Barrera, Fernández y Jiménez (2009) atendieron el cambio curricular, de organización de clases y formas de aprendizaje de maestros que pasaron a formar parte de la enseñanza no presencial. En ese mismo tenor, pero centrándose en estudiantes, Leris, Veá y Velamazán (2015) identifican los cambios de los estudiantes al usar las plataformas de aprendizaje como Moodle. La transición se refiere a las funcionalidades de adaptación a las nuevas condiciones de aprendizaje.

A manera de conclusión

La transición es un concepto que atiende en forma esencial la idea de cambio. Adquiere su significado dentro de un campo disciplinar y,

cuando nos referimos a la transición educativa se establece una relación de la educación con otras ciencias. Su uso ha sido más intensivo en la medida que los investigadores se ubican dentro de un cambio amplio que atañe a un cambio político, una reforma educativa, la introducción de tecnología o, cuando se agudiza alguna condición social.

Los autores intentan significar cambios en las personas, los grupos o las instituciones para asumir que hay transiciones. En el caso específico de las transiciones educativas, pueden ser de carácter micro social como son los cambios sobre el aprendizaje, las formas de enseñar, las mediaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando se refieren a lo macro, los cambios educativos se asumen como cambios en las instituciones, los grupos, la legislación o las políticas.

En términos teóricos y metodológicos resulta evidente que las transiciones educativas reclaman un trabajo intensivo y sistemático de parte de la comunidad académica en vías de orientar acciones y estudios de tipo práctico para identificar la contribución de un constructo que en nuestra reflexión es muy importante de incorporar en la educación.

Bibliografía

- Álvarez González, M., Figuera Gazo, P., Torrado Fonseca, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 15-27.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. y Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Aparicio Castillo, P. (2014). Inestabilidad y precariedad: Análisis y perspectivas sobre la situación educativa y laboral de los jóvenes en Latinoamérica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-28.
- Armenta Beltrán, M., Ibarra Aguirre, E., Jacobo García, H. (2015). Transiciones y rupturas profesionales en contextos de alta clau-

- sura sociocultural. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (2), 116-129.
- Barrera, P., Fernández, C., Jiménez, F. (2009). Transición de Docencia Presencial a no Presencial o Semipresencial en un Escenario Heterogéneo. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (IX), 1-15.
- Boudjaoui, M., Clénet, J., Kaddouri, M. (2015). La formación en alterancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *EDUCAR*, 51 (2), 239-258.
- Buchmann, C. (2002). "Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges", en A.C. Porter y A. Gamoran (coords.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*, Washington, DC., USA: National Academy Press, 150-197.
- Buchmann, C. y Hannum, E. (2001). "Education and stratification in developing countries: A review of theories and research", *Annual Review of Sociology*, vol. 27, agosto, 77-102
- Castro Belmonte, M., Vilám Suñé, M. (2014). Los planes de transición al trabajo: una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (2), 24-39.
- Castro Pérez, M., Ruiz Guevara, L., León Sáenz, A., Fonseca Solórzano, H., Díaz Forbice, M., Umaña Fernández, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (3), 1-29.
- Camacho Rubiano, H., Valencia, M. (2016). Relación con el saber y lenguaje escrito en estudiantes de quinto y noveno grado de dos instituciones públicas del departamento del valle del Cauca, Colombia. *Praxis Educativa (Arg)*, 20 (1), 47-60.
- Colatrella, C. (2008). Transición en las universidades danesas: gestión, fusiones y responsabilidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (1) (145), 71-79.
- Erikson, Robert y Jonsson, Jon O. (1996). Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective, Boulder, CO Westview Press.

- Erikson, Robert y Goldthorpe, John, H. (1992). "The constant flux: A study of class mobility in industrial societies", Oxford: Clarendon Press.
- Elman, Ch. y O'Rand, A. M. (2004). "The race is to the swift: socioeconomic origins, adult education and mid-life economic attainment", *American Journal of Sociology*, vol. 110 (1), 123-160
- Fandiño Cubillos, G., Castaño Silva, E. (2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 117-128.
- Fernández-Arroyo, J., Rodríguez-Marín, F. (2017). Los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el agua en el marco de las hipótesis de transición. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14 (1), 227-243.
- Flores, R., Otero, A., Lavalleé, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado. El caso de los psicólogos escolares. *Perfiles Educativos*, XXXII (130), 8-24.
- Gaete Vergara, M., Castro Hidalgo, A. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 307-322.
- Galliani, L. (2008). Tecnología, Aprendizaje, Intercultura. Paradigmas pedagógicos de la transición. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-33.
- Goldthorpe, J. H. (1996). "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment", *British Journal of Sociology*, 47, 481-505.
- Gómez-Chacón, I. (2009). Actitudes matemáticas: propuestas para la transición del bachillerato a la universidad. *Educación Matemática*, 21 (3), 5-32.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 43-56.
- Heinz y Kruger (2001) The Life course: Innovations and challenge for social research. ISA. USA. Volume: 49 issue: 2, page(s): 29-45. March.
- Hernández Beltrán, J.C. En Torno a la transición. España. Revista Foro de Educación. No. 10. 7-9.

- Kirkpatrick, M., Elder, G., (2002) “The life course and aging: Challenges, lessons, and new directions”, en Richard Settersten (ed.), *Invitation to the life course: Toward new understandings of later life*, Nueva York: Baywood.
- Lerís López, D., Veá Muniesa, F., Velamazán Gimeno, Á. (2015). Aprendizaje adaptativo en moodle: tres casos prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16 (4), 138-157.
- Márquez-Cervantes, M., Gaeta-González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235.
- Martínez Muñoz, M., y Pinya i Salomó, C. (2015). La transición primaria – secundaria en los Institutos-Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 57-73.
- McIntosh J., y Munk M.D. Social class, family background, and intergenerational mobility. The Danish National Institute of Social Research Working Paper 19:2007.
- Mercado Cruz, E. (2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de Educar*, 4 (7), 121-151.
- Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 116-125.
- Otero, A. (2011). La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 149-165.
- Parrilla Latas, Á., Sierra Martínez, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161-175.
- Palliserá Díaz, M., Fullana Noell, J., Martín Pazos, R., Vilà Suñé, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. la opinión de los profesionales de servicios escolares

- y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 100-115.
- Pitre, P. (2011). P-20 Education Policy: School to College Transition Policy in Washington State. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, 1-18.
- Polo Sánchez, M., y López Justicia, M. (2011). Transición al mundo laboral de estudiantes universitarios con discapacidad: experiencia de un programa formativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (3), 302-313.
- Porras, O. (2011). Una mirada al proceso de transición al Sistema Educativo Bolivariano. *Educere*, 15 (51), 497-506.
- Preciado Cortés, F., Gómez Nashiki, A., Kral, K. (2008) Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1139-1163.
- Ramírez Ramírez, L., y Saucedo Ramos, C. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la Educación Superior*, XLV (3) (179), 41-53.
- Rausky, M.E., (2014) ¿Jóvenes o adultos? un estudio de las transiciones desde la niñez en sectores pobres urbanos Última Década, núm. 41, diciembre, 2014, 11-40.
- Rojas Moreno, I. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 451-476.
- Santana Vega, L., & Alonso Bello, E., & García, L. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (3), 61-75.
- Santos Diniz, A., Cardenal de la Nuez, M. (2012). Los Sujetos, la Educación Superior y los Procesos de Transición. Aportaciones del enfoque biográfico. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 121-138.
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E., Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1103-1136.

- Solís, Patricio (2012). "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, vol. XXX, núm. 90, 641-680.
- Sepúlveda, V.L., (2013) *Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual*. Última Década, núm. 39, diciembre-, 2013, 11-39 Centro de Estudios Sociales.
- Tapia, G., Weiss, E. (2013). *Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1165-1188.
- Torche, F., (2010). "Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America", *Sociology of Education*, 83-2.
- Van de Werfhorst, H.G., Sullivan A., Cheung S.Y. (2003) "Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain", *British Educational Research Journal*, 29 (1), 41-62.
- Veenman, S. *Perceived Problems of Beginning Teachers*. *Review of Educational Research*, 54 (2), 1984. 143-178.
- Vogler, P., Crivello G., y Woodhead, M., (2008) *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*.

Procesos formativos en la producción de tesis doctorales y su relación con los usos de la teoría

Ana Cecilia Valencia Aguirre
José María Nava Preciado

Introducción

Los procesos de formación en los posgrados son relevantes porque no solo generan condiciones para la adquisición de habilidades, sino que ofrecen un acercamiento a la cultura de la investigación. Dentro de este proceso formativo la dirección de tesis tiene una centralidad capital, porque además de que condiciona la trayectoria exitosa de los estudiantes, impacta en el indicador de la eficiencia terminal. Para lograr que los egresados se titulen en los tiempos marcados por el programa educativo (PE), los directores de tesis despliegan toda una serie de lógicas académicas e institucionales, así como formas de comunicación e interacción. Estos dispositivos deben ser revisados bajo los criterios para la formación en la investigación (Moreno, 2002; Sánchez, 2014).

Un primer elemento, en el que coinciden Moreno (2002) y Sánchez (2014), es que la investigación se aprende de manera teórico-práctica, donde se dialoga con la teoría y se reconfigura constantemente desde un contexto de indagación determinado. Un descuido epistemológico es postular que se debe agotar primero la investigación de manera conceptual y posteriormente aplicarse de manera práctica. La generación de conocimiento científico requiere de una formación que desarrolle capacidades como la inventiva, el ingenio y la innovación, las cuales no se dan si los programas ofrecen una visión general y abstracta de la investigación educativa y no se concreta su dimensión práctica.

Un segundo elemento, donde se muestra acuerdo, es que la forma de lograr la relación teoría-práctica en una investigación requiere de la ayuda de un investigador formado, de forma análoga a como se aprende una labor práctica, una interacción aprendiz-maestro con acciones específicas. El argumento es que el investigador experimentado no solo enseña los saberes teóricos sino los prácticos, los valores de la actividad científica, la forma de conseguir financiamientos, la manera de comunicarse con colegas y participar en jornadas de difusión de los resultados y también en las publicaciones. Esto porque la cultura de la divulgación científica, a decir de Sánchez (2000) tiene una serie de particularidades. También se colige que la formación del investigador se favorece cuando se realiza en un espacio colectivo de construcción investigativa, integrado por miembros activos y productivos en líneas de investigación vigentes y pertinentes, o en cuerpos académicos, dentro de las políticas y normas institucionales de generación y transferencia del conocimiento científico. Un tercer elemento consiste en no perder de vista el conjunto de lógicas que plantea la investigación y que a su vez contiene un complejo proceso en el que se conjugan el análisis, la reflexión, la sistematización y las capacidades creativas del investigador (Yuni y Urbano, 2014).

La teoría en las tesis juega un doble papel. Siguiendo la argumentación de Parsons (1968) se puede decir que existen zonas de la realidad aclaradas por la teoría, pero paradójicamente la realidad tiene zonas oscuras de las cuales la teoría no da cuenta. En este sentido, desde cualquiera de estas dos perspectivas, la teoría constituye un eje iluminador de una investigación inicial, es un núcleo imprescindible encargado de clarificar las certezas que se tienen de la realidad educativa, pero también nos indica las ausencias y dificultades todavía no resueltas. Estas dos perspectivas deben estar presentes en el estudiante al momento de hacer su investigación.

En este marco de reflexiones, el presente estudio tiene como propósito analizar los procesos formativos durante la dirección de tesis en los usos de la teoría en producciones terminales de un posgrado en educación.¹ El objetivo es destacar las acciones formativas que per-

1 Nos referiremos concretamente al Doctorado en Educación de la UPN Unidad Guadalajara.

miten un uso específico de la teoría materializado en las tesis, trianguladas con las voces de los actores referidos. Se parte de un enfoque socio-constructivista, pues consideramos que la dirección de tesis conlleva encuentros formativos en procesos de colaboración horizontales, con aprendizajes situados, materializados en producciones textuales tomando como eje de análisis las tesis.

¿A qué le llamamos usos de la teoría en tesis?

Los usos de la teoría en la investigación educativa se definen como la aplicación concreta que se hace de categorías o conceptos teóricos a ciertos aspectos o situaciones de carácter empírico o corpus de datos tomados de la realidad. Buenfil (2006: 27), señala que los usos de la teoría pueden caer en reduccionismos al ser aplicados a la investigación educativa, de ahí deriva ocho tipos de usos reduccionistas: *uso ingenuo, uso ritual o normativo, uso teoricista, uso fatuo u ostentoso, uso defensivo, uso descalificador práctico, uso descalificador metodológico, uso descalificador político*. Estos usos de la teoría en la investigación educativa conducen a aplicaciones producidas por la simplicidad, el reduccionismo, la rigidez ideológica, metodológica y la visión burocrático-normativa sobre el manejo de las teorías en la investigación.

Frente a ello, Buenfil (2006) señala los usos productivos e imaginativos en los que la conceptualidad sirve para problematizar lo inmediato, apoyar interpretaciones o establecer posibilidades de vigilancia epistemológica que permiten que los conceptos estén relacionados con la particularidad del asunto en cuestión. En esos usos, la misma teoría es puesta a prueba, dialogada y recreada, “así como complementada mediante la elaboración de categorías intermedias” (Buenfil, 2006: 42). Dichas categorías intermedias, son construcciones creativas ante la existencia de datos o corpus que rebasan ser comprendidos o explicados mediante las teorizaciones convencionales. Lo que implica que ante la tensión entre las categorías existentes y los datos se replantea la teoría lográndose una construcción intermedia, así es posible hablar, por ejemplo, de figuras categoriales creadas por el investigador

como resultado de esta tensión.² El uso de la teoría, en sentido creativo y productivo, en la construcción de categorías intermedias permite su recreación y es, en ese sentido, como se puede hablar de construcción de nuevo conocimiento. Eso es lo que idealmente se esperaría de una tesis de posgrado.

El contexto del Programa Educativo

El Doctorado en Educación de la Unidad Guadalajara de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-141) es un posgrado con orientación en investigación en el campo educativo, tuvo solo una generación de egresados (2011-2014) ya que por cuestiones normativas no se autorizó una nueva convocatoria del PE. Egresaron 12 estudiantes y se titularon los mismos egresados, esto es, tuvo una tasa del 100 % de titulación, aunque solo nueve de ellos se titularon en el cuarto y último año del programa y tres a los dos años del egreso. El programa no está adscrito al PNP. A mitad del programa cuatro de ellos lograron obtener beca comisión por parte de la Secretaría de Educación Jalisco. El estudiantado laboraba para instituciones del sistema educativo estatal, algunos como directores de escuela, profesores de nivel básico, así como supervisores o coordinadores de alguna área educativa.

Los directores de tesis estaban adscritos a dos cuerpos académicos en formación, cuatro eran miembros del Sistema Nacional de Investigadores y diez tenían perfil PRODEP. El plan de estudios era escolarizado y presencial, abarcaba siete semestres. El director de tesis era nombrado desde el primer semestre y la titulación se programó a realizarse en el último ciclo. El producto terminal es una tesis de investigación como única opción de titulación. La composición del jurado para el examen de grado se constituyó de cinco miembros, tres conformaron el comité tutorial, incluido el director de tesis, más dos investigadores externos.

2 Así, Buenfil señala que algunas categorías intermedias, producto de su familiaridad con investigaciones educativas que ella ha dirigido: “serían: archipiélago educativo (Ruiz Muñoz, 2003); lo híbrido agonial (Carbajal, 2003);

Itinerario metodológico

La demarcación epistemológica de este trabajo se inserta en el paradigma cualitativo. Una acepción del paradigma, en términos de Kuhn (2004), es solucionar los problemas en la investigación recurriendo a cierta visión epistemológica en oposición a otra alternativa metodológica. Desde esta perspectiva, y con base en los objetivos de la investigación, nuestro trabajo tiene un énfasis cualitativo porque tiene, entre otros propósitos acercarse a los datos “desde dentro”, desde un marco inductivista y subjetivo (Cook y Reichardt, 2000).

Desde esta lógica, una de las intenciones de los estudios cualitativos es comprender la realidad y generar teorías partiendo de la observación de los fenómenos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por sus alcances es un estudio exploratorio, que entre otros fines busca conceptualizar una situación determinada y se utiliza cuando se requiere construir nuevas categorías conceptuales (Yuni y Urbano, 2014). La investigación se pensó en varias etapas las cuales se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Etapas y procedimientos de la investigación

Etapas	Procedimientos
Enunciación de los alcances del estudio a través de la definición de los objetivos.	Guion de trabajo Elección de la muestra. Diseño de instrumentos
Trabajo de campo.	Entrevistas a directores de tesis Entrevistas a egresados titulados Transcripción de las entrevistas.
Trabajo de gabinete: análisis de las tesis de posgrado.	Construcción de los criterios e indicadores para el análisis de los documentos Selección de las tesis Interpretación de las tesis Elaboración de resultados

hegemonías regionales (Fuentes Amaya, 2005); que son resultado de un uso creativo y de un corpus que se resistía a ser capturado por las nociones existentes en la literatura convencional” (Citado por Buenfil, 2006: 42).

Muestra. Nuestra unidad de análisis son las tesis de posgrado concluidas por los estudiantes. De ahí, que, en un primer momento, la unidad de observación se centró en un caso significativo: la Unidad Guadalajara de la Universidad Pedagógica Nacional. En este tipo de muestreo el caso se seleccionó para poder recuperar ciertos rasgos, procesos y experiencias de las unidades de observación (Flick, 2007). Bajo este razonamiento se eligió el Doctorado en Educación considerando que es un PE particular, donde las prácticas de acompañamiento en el apoyo a las direcciones de tesis, que construyen de manera conjunta el binomio director-estudiante, son las que permean los alcances en el uso y apropiación de la teoría reflejados finalmente en las tesis. Por su parte, los criterios básicos para la selección de los entrevistados fueron, en el caso de los profesores: i) haber sido director de tesis, ii) la recomendación sugerida por el coordinador del PE. En el caso de los egresados: i) haberse titulado, ii) el resultado del examen de tesis, iii) la recomendación del director de tesis.

Las técnicas de recolección de datos. Yuni y Urbano (2014) señalan que el trabajo de campo alude a las acciones que tiene que realizar el investigador para efectuar la observación/medición de los fenómenos empíricos. Con base en esta idea, la lógica del trabajo de campo se dio en tres momentos aplicando dos técnicas: (i) entrevistas con coordinadores del posgrado (ii) entrevistas con egresados titulados (iii) entrevistas con directores de tesis (iv) análisis de las tesis de posgrado. La entrevista semiestructurada propuesta por Flick (2007) fue la base para obtener información focalizada sobre las experiencias de los dos actores fundamentales en los procesos de dirección de tesis: los estudiantes y los profesores. En este tipo de entrevista se aplicaron los criterios de especificidad, amplitud y profundidad sugeridas por este autor para obtener datos relevantes que nos llevaron a detectar el tipo de dirección que se desarrolló durante la elaboración de tesis y que, en algún sentido, permean el uso de la teoría por parte de los estudiantes del posgrado. El registro de la información se realizó a través de grabaciones de audio y posteriormente se llevó a cabo la transcripción respetando las narrativas de los entrevistados. Con la entrevista buscamos conocer la experiencia que durante el proceso formativo tuvieron los

directores de tesis y los estudiantes egresados con relación a la construcción de la tesis. Las dificultades más sensibles para construir cada apartado del documento final y lo que significó el uso de la teoría en cada uno de los criterios que para tales fines se definieron, sin dejar de reconocer que cada actor tiene su propia visión del proceso. Para tales efectos se utilizó un guion que orientó el protocolo al momento de la entrevista personal, pero se tuvo el cuidado de dejar en completa libertad a los entrevistados para que expusieran libremente sus experiencias formativas. Como hemos señalado las entrevistas se aplicaron a tres tipos de sujetos: coordinadores del posgrado, directores de tesis y estudiantes egresados titulados. Los resultados de la primera entrevista fueron determinantes para la construcción del guion subsiguiente, esto es, los coordinadores de los posgrado brindaron información muy rica sobre los directores de tesis, la valoración del proceso formativo que ellos detectaron durante el trayecto de la generación por ejemplo, el compromiso de los directores y las dificultades presentadas por los estudiantes, pieza fundamental en esta investigación. Con base en esa carga valorativa se construyó el guion para los directores de tesis. El diálogo deliberativo con los profesores, su experiencia con los estudiantes, los problemas que ellos valoran como centrales en el proceso de la elaboración de la tesis y el uso de la teoría, arrojaron datos para diseñar el guion de entrevista con los estudiantes egresados.

Los datos obtenidos en las entrevistas, así como su respectiva triangulación sirvieron de fundamento para elaborar los criterios mediante los cuales se hizo el proceso de análisis, interpretación y valoración de los trabajos de tesis y cumplir con los objetivos de estudio. Sin duda, esta etapa es una labor propiamente de gabinete. Los criterios en el análisis de las tesis fueron: (1) Pertinencia y relevancia del objeto de estudio, (2) La construcción del estado del arte, (3) Esquema de análisis metodológico, (4) La selección de la muestra, (5) Los instrumentos, (6) El marco teórico, (7) Análisis e interpretación de la información, (8) Sobre las categorías, (9) Conclusiones. Para cada criterio se construyeron una serie de preguntas e indicadores de tal forma que se pudiera garantizar la confiabilidad y la validez en el análisis, la decodificación e interpretación de cada una de las tesis revisadas. El

análisis de los datos y el proceso de revisión, reflexión, cruce de información y categorías teóricas nos llevaron a clarificar tres tipos de tesis en el uso y la apropiación de la teoría, y por consiguiente tres criterios de demarcación: 1) *tesis con un buen manejo y dominio de la teoría* 2) *tesis con un manejo y dominio regular de la teoría* y 3) *tesis con un manejo y dominio mínimo básico de la teoría*. Así, las tesis de posgrado, como documentos exclusivos, se convirtieron en el segundo material por analizar y en la tercera unidad de observación.

Discusión

Analizando las voces de los tesistas

Para presentar el análisis de las voces, hemos agrupado las narrativas en los siguientes rubros: 1) Frecuencia de reuniones con el director de tesis. 2) Apoyos que recibió para utilizar la teoría. 3) Interacciones durante la dirección de tesis. 4) Persona que recomendó utilizar una teoría determinada y, 5) Principales dificultades para realizar la tesis. Se usan cuadros analíticos que relacionan la valoración de la tesis y la voz del egresado con su código respectivo.³

1) Frecuencia de reuniones con el director de tesis.

Código	Voces de tesistas	Valoración de la tesis según el comité tutorial
E1	Yo me reunía por lo menos dos veces al mes, pero en línea seguíamos trabajando y entonces eso permitió que yo fuera avanzando de manera rápida.	Buen Dominio

³ En este apartado referiremos con la siguiente codificación las voces de los actores entrevistados: egresados (E), seguido del consecutivo 1, 2, 3, 4, 5,6; a cada uno de ellos le corresponde su director de tesis con los numerales análogos (DT1, DT2,...hasta el 6).

E2	La asesoría para la construcción del informe de tesis fue permanente, las sesiones fueron a distancia y presenciales. Las presenciales se realizaban al menos una ocasión de manera semanal y las asesorías en línea se realizaban a través de correo electrónico, llamadas telefónicas y redes sociales en los momentos que se requería.	Dominio Regular
E3	Una vez a la semana y a veces cuando había trabajo nos veíamos cada 15 días.	Dominio Básico
E4	Fue suficiente para presentar un documento de titulación en tiempo y forma. También cabe mencionar que tomé mucha independencia en la realización del documento. Por lo tanto, las intervenciones de mi tutora fueron únicamente para corroborar la pertinencia de las decisiones tomadas, así como para compartir ideas y recibir algunas recomendaciones.	Buen Dominio
E5	Mi directora de tesis y yo, nos reuníamos una o dos veces por semana. Alrededor de ocho veces por mes. Estas reuniones se incrementaron cuando estaba finalizando mi documento, ya que se estaban afinando detalles. Las reuniones eran por lo regular de mínimo media hora, pero la mayoría eran de hora y media.	Dominio Regular
E6	Al principio nos reuníamos de manera frecuente, cada semana. Después cada mes y así conforme pasaba el tiempo, las reuniones eran menos frecuentes.	Dominio Básico

De acuerdo a las voces de los egresados todos mantuvieron reuniones constantes y regulares con sus directores de tesis a excepción del caso E6, quien señala que *las reuniones eran cada vez menos frecuentes*. En algunos casos refieren una interacción también en línea, situación que desde su valoración fue favorable. Se destaca en el caso

de E4 la autonomía que logró en el proceso y el que su director de tesis tuviera pocas intervenciones.

De acuerdo a estos seis informantes, la interacción fue un factor importante en cuatro de ellos, en una destaca la autonomía e independencia y en otra escasa interacción.

2) Apoyos que recibió para utilizar la teoría.

Código	Voces de tesisistas	Valoración de la tesis según el director
E1	Lo que le reconozco al director es que me ayudó a relacionar la teoría con el trabajo de campo.	Buen Dominio
E2	Revisión constante los avances del estudio. Cosa que agradezco, a pesar de los barbarismos, siempre tuvo paciencia para atender necesidades y brindar sugerencias y observaciones.	Dominio Regular
E3	Me ayudó a trasladar varios conceptos para construir; ir construyendo o ir generando constructos particulares para su estudio.	Dominio Básico
E4	Me dio sugerencias desde lo pedagógico. Otras teorías fueron incorporadas gracias a los profesores de investigación y otras por cuenta propia desde mi ámbito disciplinar.	Buen Dominio
E5	Fundamentalmente bibliografía y me llevaba a reflexionar en su utilidad a futuro, con algún otro proyecto.	Dominio Regular
E6	Me apoyó con libros y revistas, tanto impresas como digitalizadas.	Dominio Básico

Las anteriores valoraciones nos permiten evidenciar los tipos de apoyo que recibieron los tutorados del director de tesis: apoyo bibliográfico; sugerencias y la incorporación de teorías gracias a otros profesores;

trasladar conceptos para ir construyendo su objeto; relacionar teoría con el objeto de estudio; revisión constante y retroalimentación. Así, podemos ver apoyos basados en estrategias constructivas (trasladar conceptos, relacionar teoría) mientras que en otros el apoyo se centra solo en ofrecer bibliografía e incorporar teoría. Pero los egresados no dan cuenta de experiencias formativas, lo cual obliga a un análisis en torno a cómo la dirección de tesis podría vincular estrategias constructivas y mediacionales e ir más allá de ofrecer solamente bibliografía.

3) Interacciones durante la dirección de tesis.

Código	Voces de tesis	Valoración de la tesis según el director
E1	No fue una relación solamente de carácter académico, yo creo que en camino logramos estrechar lazos de amistad. Desde el punto de vista académico yo creo que si recibí una orientación adecuada ¿verdad? Pero eh... no del director que trata de imponer todo sino que también da márgenes de libertad.	Buen Dominio
E2	Abierto y de constante comunicación. Incluso en la actualidad se tienen participaciones en proyectos que se generaron en esos espacios y que aún continúan.	Dominio Regular
E3	Pues de mucha paciencia, mi asesora pertenece al SNI...entonces yo sentía que ella se sentía un poquito presionada porque decía "yo tengo que sacarte" y es que también a ella le cuenta para mantenerse en el SNI.	Dominio Básico
E4	Muy buena, desde el punto de vista humano, fue excelente. Desde el punto de vista profesional, divagaba un poco, no había una sistematización y eso terminaba por ser un estrés para ambas.	Buen Dominio

E5	La relación fue de mucho respeto. Partimos de eso y poco a poco se fueron plasmando las ideas, reflexionando sobre a donde quería llegar. Tuve por parte de mi directora, acompañamiento y seguimiento en todo el proceso, lo cual me permitió concluir el trabajo.	Dominio Regular
E6	En ocasiones fue distante, después de algún tiempo de no presentarme a las asesorías me enfrenté a desánimos. Sin embargo, tomando las riendas del trabajo, nuevamente se volvieron a construir lazos de comunicación y trabajo.	Dominio Básico

En el caso de la interacción destacan cuatro niveles:

(i) Una interacción horizontal y de apertura que permitió un trabajo colaborativo que incluso trascendió, ya que continúan trabajando en colaboración (E1, E2). (ii) Una relación de respeto, pero sin colaboración (E3, E5). (iii) Una relación buena en la parte humana, pero con tensiones en lo académico (E4). (iv) Una relación con altibajos (E6).

Aquí se podría destacar que las interacciones que mejores resultados lograron son las de relación horizontal y colaborativa, donde el tesista se siente tomado en cuenta por el director, en una relación de aprendizaje mutuo, como señala el E2: *Se tienen participaciones en proyectos que se generaron en esos espacios y que aún continúan*. Nuevamente, las interacciones donde el tesista se sintió inseguro o presionado generaron tesis de producción elemental como señalan los tesistas E3 y E6.

4) Persona que recomendó utilizar una teoría determinada.

Código	Voces de tesis	Valoración de la tesis según el director
E1	Mi director me sugirió un enfoque distinto al que yo pretendía. Creo que me sirvió porque me permitió tener una mirada más amplia.	Buen Dominio
E2	El asesor ofrecía algunas lecturas y al identificar maneras de abordar el objeto de estudio se valoraron posibilidades y alcances y con base en ello se decidió de manera conjunta, asesor y autor.	Dominio Regular
E3	Yo, con ayuda de mis maestros de metodología.	Dominio Básico
E4	Mi tutora y mi profesor de metodología de la investigación.	Buen Dominio
E5	Tanto mi directora de tesis como mis lectores. El enfoque teórico fue una aportación de todos.	Dominio Regular
E6	Cada uno de los maestros me realizaron aportaciones, sin embargo, el doctor X fue sin duda quien más me orientó en la cuestión del enfoque teórico.	Dominio Básico

Es interesante ver que en el uso de la teoría el director tiene un gran peso en la decisión de elegir un enfoque determinado. En las voces de los tesisistas destaca lo siguiente: aquellos que lograron hacer tesis con valor básico tuvieron una intervención de otros agentes quienes les orientaron para decidir su enfoque teórico. La ayuda pedagógica provino de agentes distintos al director. Desde las voces, podemos inferir que cuando el director sugiere al tesisista le otorga mayor nivel de certidumbre y eso se nota en la valoración que la comunidad académica le da a sus tesis. Mientras que en aquellos casos donde intervienen agentes distintos al director de tesis, parece, desde la experiencia de

los tesisistas, que ellos ofrecen apoyo cuando ven que éstos se hallan desorientados ante el rumbo a seguir en su avance, como lo señala el E6: *Cada uno de los maestros me realizaron aportaciones, sin embargo, el Doctor X fue sin duda quien más me orientó en la cuestión del enfoque teórico.*

5) Principales dificultades para realizar la tesis.

Código	Voces de tesisistas	Valoración de la tesis según el director
E1	La mayor dificultad fue a la hora de problematizar y llegar a formular la pregunta incluso la hipótesis, de verdad que eso creo que es lo más complicado. Una vez que eso está resuelto, lo demás funciona de manera más sencilla.	Buen Dominio
E2	En el análisis e interpretación de los datos se aplicaron esquemas. Pero al no tener experiencia en la investigación y tener dificultades para expresar ideas por escrito, se dificultó presentar una trama argumental para fundamentar la tesis del estudio.	Dominio Regular
E3	Para mí, la parte más complicada fue la organización de la información para analizar los datos. Fue lo más difícil, qué hacer con tanto material, con tanta lectura, con tanta escritura, con tanta transcripción.	Dominio Básico
E4	Fue a partir de la construcción de la pregunta de investigación, y esto porque dicho planteamiento define por completo el rumbo del documento. En mi caso, no encontré en ese momento razones de peso para que dicho documento fuera una tesis. A partir de ahí todo lo del diseño metodológico y lo que subsecuentemente viene, empezó a hacerse muy pesado de comprender y manejar.	Buen Dominio

E5	Por lo regular cuando se escoge una temática para investigar, se parte de lo que a uno le gusta pero aun así, siempre hay huecos de conocimiento y se tiene que leer para tener más claridad hacia donde se quiere ir. En primera instancia, para mí fue difícil entender a fondo el tema de interés. Lo que más se me dificultó fue la problematización, pero una vez redactada, el trabajo fue tomando su cauce.	Dominio Regular
E6	Pienso que fueron dos cuestiones, la fundamentación y sin lugar a dudas el trabajo de campo, pues se presentaron algunas resistencias por parte de los docentes a quienes tenía que entrevistar. Tuve dificultades, bastantes. Mis habilidades para la investigación no se encontraban del todo desarrolladas, así que el solo hecho de iniciar, costó trabajo, uno de mis lectores fue de gran apoyo para superar estas dificultades.	Dominio Básico

Los tesisistas reconocen en su mayoría dificultades de naturaleza propia debido a escasas habilidades en la investigación. Entre los trópicos destaca: problematizar; el uso pertinente de la teoría al interpretar los datos; plantear hipótesis; habilidades básicas de escritura y comprensión; manejo de la información. Una vez analizadas las voces de los egresados, pasemos a considerar la perspectiva de los directores de tesis, con el propósito de tener mayores referentes epistemológicos para la interpretación.

Las voces de los directores de tesis

El primer punto que se analiza es el referente a las dificultades en el uso de la teoría que presentaban los alumnos a su cargo. Las respuestas a este aspecto fueron las siguientes:

Se encontraron dificultades en el estudiante porque tenía una tendencia a anteponer su yo y en todo quería meter cuestiones ligadas a su percepción subjetiva. Tenía una visión muy prejuiciada de las cosas. (DT1)

Fue cuando ya tuvo todos los resultados del trabajo de campo al momento en qué iba a hacer con ellos es decir como los iba a analizar, como los iba a categorizar como iba a ser el proceso interpretativo. Eso fue quizás la mayor dificultad. (DT2)

Las habilidades, porque él tiene una formación que prácticamente es un enfoque administrativo de la educación, no de los procesos educativos. Y me parecía sumamente indispensable que él se adentrara al enfoque cualitativo y sobre todo a la etnografía que a él le interesaba. Y esto implicaba una formación teórica y metodológica muy específica y eso fue lo más difícil para mí como director de tesis y que entendiera cual era la lógica de la investigación cualitativa, pero específicamente de la lógica de la etnografía que él no lograba entender. (DT3)

Me parece que la dinámica del profesorado es pesada, con carga muy marcada para distintas actividades que nos impide organizarnos para un horario. En lo institucional no he encontrado problemas, pero de pronto uno parte de la idea que los estudiantes ya elaboraron una tesis y no es así. La estudiante tuvo problemas con el objeto de estudio, la argumentación. Cuando no hay experiencia en elaborar una tesis, se les dificulta. (DT4)

Tuvimos un percance de empatía con el primer Comité Tutorial que fueron sus lectores y el primer año le costó trabajo la definición del objeto de estudio, de hecho estuvimos a punto de darlo de baja, pero fue de los primeros que obtuvo el grado. (DT5).

La principal problemática era que los estudiantes tenían que cumplir con sus cursos y de repente no contaban con tiempo suficiente para los avances de tesis. Por lo general el comité tutorial funciona, pero siempre hay uno que otro lector que no sigue la dinámica y retrasa un poco la toma de decisiones. (DT5)

Además de las dificultades ya referidas por el propio estudiante, los directores incorporan otros aspectos significativos, algunos de ellos son los antecedentes del estudiante, sus referentes que en ocasiones generan prejuicios y crean lo que Bachelard llamó *obstáculo epistemológico*, al querer ver determinadas realidades o anteponer sus perspectivas a los horizontes de la investigación. Otra dificultad son los tiempos que los estudiantes dedican a sus estudios; la obligatoriedad de cumplir con los contenidos de sus cursos regulares; la empatía con el comité tutorial; no contar con antecedentes de haber hecho una tesis previa en sus estudios de licenciatura, lo que implica escaso dominio de habilidades para la investigación.

¿Quién le sugirió el enfoque teórico al estudiante?

El estudiante me sugirió la temática partiendo de un trabajo de maestría previo y de su campo profesional. Sin embargo, a partir de un diálogo se le propuso crear una ruptura entre el antes y el después, creo que esa ruptura si se la dio la teoría. (DT1)

Pues de alguna manera podríamos pensar que tu servidor sugirió el marco teórico más apropiado. (DT2)

El traía una propuesta y yo le planteé específicamente unas cuestiones que parecían que eran necesarias, pero si respeté digamos el interés que él tenía. (DT3)

En la primera aunque sugerí algunos elementos, el sustentante tenía una idea estructurada del enfoque, con la segunda si se generó una sugerencia, aunque tenía muchos elementos la estudiante. Aquí el papel del comité tutorial tuvo mucho que ver en ese ejercicio. (DT4)

Tanto una servidora como el comité tutorial que le acompañó. (DT5)

Por lo general los estudiantes, ya que de acuerdo a la línea de investigación que ellos deciden, se selecciona al tutor. (DT6)

Los directores de tesis, a excepción de dos, DT6 y DT3, reconocen haber influido de manera directa para delimitar y orientar sobre el enfoque teórico. Es interesante notar cómo el caso DT6 señala que los alumnos deciden su enfoque teórico a partir de una línea de investigación. De acuerdo a las narrativas de los directores de tesis, las maneras de inducir al tesista, van desde el diálogo, la sugerencia, la orientación y la comunicación entre él y su comité tutorial. En este proceso dialógico resalta la presencia del comité tutorial en la guía y orientación y en las certezas que ofrecen al tesista en el ánimo de concluir su tesis.

¿Qué apoyos le ofreció al estudiante para utilizar la teoría en su tesis?

Ante esta pregunta, los directores de tesis consideraron lo siguiente:

Se le dieron escritos personales, entre ellos algunas de mis publicaciones. Le ofrecí muchos textos propios y otros que tenía en casa sobre el autor. Él entró a un campo prácticamente nuevo y si requirió mucha lectura y sobre todo requería mediaciones, ligar la teoría con aspectos de la realidad educativa problematizada. (DT1)

Es que yo ya conocía también el marco teórico, eso me permitió decirle más o menos como cuales pudieran ser los ejes centrales de la reflexión y sobre todo acotar. (DT2)

Lo que yo hacía era revisar y discutir con él la manera en cómo iba armando el capitulo de la tesis. De manera conjunta analizamos el trabajo del campo y como otros autores hablaban de eso mismo. Entonces lo que yo hacía en mis sesiones con él, era ver primero como estaba usando los autores, el sentido que los autores tienen cuando se hace alguna afirmación y si ese sentido que los autores le daban era el mismo que él quería darle a su teoría. (DT3)

Una vez que teníamos el material les pedía que lo revisaran haciendo énfasis en que encontrarán una explicación desde ese sustento al traba-

jo. Que explicaran ideas, elementos o argumentos que estaban incorporando. (DT4)

Apoyo en gestión de bases de datos, manejo de software y textos especializados. (DT5)

Básicamente en el capítulo de marco teórico, invito a mis estudiantes que discutan, acuerden, dialoguen con los teóricos y a partir de ello, construyan su propio acercamiento de realidad. (DT6)

Es interesante notar cómo los directores de tesis se esfuerzan por crear estrategias concretas que van desde discutir, analizar, explicar, revisar, cómo apropiarse de los autores, ofrecer ejes para la reflexión, acotar o delimitar así como mostrar la producción personal y otras estrategias más. Al respecto se puede señalar que los directores de tesis desarrollan estrategias creativas y ninguna de ellas se puede considerar más relevante o idónea que otra. Consideramos que todas son interesantes ya que revelan formaciones situadas en contextos de acuerdo a cada PE y desde las peculiaridades y necesidades de cada estudiante.

Las tesis: la concreción de la teoría

La concreción de la dirección de tesis, se materializa en los escritos finales, conocidos como tesis mediante el cual los egresados obtienen su grado. En estos documentos es donde se puede observar de manera tangible el uso de la teoría.

Aspectos con respecto al uso de la teoría en tesis

Ámbitos	Tesis: Buen Dominio	Tesis: Dominio Regular	Tesis: Dominio Básico
Pertinencia y relevancia del objeto de estudio	La temática en cuestión no es claramente problematizada. Aunque se justifica desde un asunto personal y subjetivo.	La temática carece de justificación y no se deriva de un problema. Plantea la pregunta y un problema de investigación pero sin una disertación que lo justifique.	Se plantea una temática, más no se presenta una problemática concreta. El autor abunda en referencias que no aportan al objeto de estudio.
La construcción del estado del arte	Hay un listado de autores e investigaciones y una construcción reflexiva con base en una discusión argumentada.	Se plantea un listado de investigaciones que a través de una construcción descriptiva con base en un listado de autores y/o conceptos Desarrolla una construcción reflexiva con base en una discusión argumentada.	Se presentan las investigaciones sin orden, lógica o jerarquía y posteriormente el autor da su opinión o asume una postura al margen de la revisión de los estudios.
Esquema de análisis metodológico	La construcción metodológica se lleva a cabo a través de una reflexión con base en una discusión argumentada.	A pesar de que elige un enfoque metodológico no logra justificarlo desde su objeto de estudio. Hay teoría metodológica que no logra ligar con su objeto de estudio. No justifica su muestra y los sujetos de estudio.	Utiliza diversos teóricos de la metodología, pero hay una ausencia de concreción en torno a la pertinencia de su objeto de estudio.

<p>El marco teórico</p>	<p>Hay una construcción teórica conceptual sólida, pertinente de acuerdo al objeto de estudio que le permite destacar categorías y ligarlas a su objeto de estudio.</p>	<p>Hay teoría y uso exhaustivo de autores y referencias pero no logra ubicar enfoques, discriminar perspectivas y hacer distinciones pertinentes, no logra justificarlo con base en su objeto de estudio.</p>	<p>Menciona teorías pero no las relaciona con el objeto de estudio. Las usa en un sentido normativo.</p>
<p>Análisis e interpretación de la información</p>	<p>Su interpretación genera una reflexión de la teoría para ir al dato y del dato a la teoría, dialécticamente. Las categorías son de continuidad en tanto su construcción y codificación se realiza en una relación dialéctica donde el dato y la teoría se refuerzan.</p>	<p>Hay información que el tesista no logra interpretar con base en la teoría, no hay vuelta del dato a la teoría.</p>	<p>La interpretación de los datos toma en cuenta la teoría, pero el tesista no va reflexionando en torno a la información que tiene sobre los datos. A partir de frases aisladas de los informantes el autor interpreta desde una mirada subjetiva.</p>

Conclusiones	Recupera los objetivos que le condujeron a la investigación, reflexiona sobre los límites y deja abiertos temas pendientes.	No hay conclusiones donde el tesista señale los hallazgos del estudio, ni si sus supuestos se comprobaron, no se recuperan los objetivos que condujeron a la investigación.	Concluye con una serie de aseveraciones que no liga con los datos ni con la teoría elegida para el estudio. Las aseveraciones parten de su subjetividad.
--------------	---	---	--

Es interesante notar cómo, al margen de las valoraciones de la comunidad académica, las tesis de los egresados de este estudio denotan usos específicos de la teoría y no necesariamente los más esperados en un trabajo terminal de posgrado. Pasemos a interpretar con base en las categorías ofrecidas por Buenfil (2006) los aspectos analizados en el cuadro anterior.

- a) Uso normativo de la teoría: las tesis analizadas hacen un uso exhaustivo de autores, utilizan y parafrasean a los teóricos. Sin embargo no logran distinguir desde qué enfoque están desarrollando sus posturas y sobre todo la posible relación explicativa de su objeto de estudio.
- b) Derivado de lo anterior las temáticas de investigación, no se problematizan, dado que se da por hecho que al ser temas tomados de referentes se justifican en sí mismos. Sobre todo si consideramos que problematizar surge de una capacidad de describir situaciones en torno a un fenómeno que se interpreta como problemático en tanto evidencia con irregularidades y rupturas de acuerdo a un marco referencial. La ausencia de problematización en las tesis, y de su dificultad para desarrollarlo como señalan los tesistas, tiene que ver con un uso crítico de la teoría, en cuanto elemento que interpreta y permite visualizar nuevos horizontes de expectativa en la realidad educativa.
- c) Uso teoricista: ya que sigue permeando la posición de que un estado del conocimiento debe ser exhaustivo en las citas y las

referencias de textos y autores. Al parecer predomina la idea de que entre más citas y referencias se presenten es mejor una tesis. Pero éstas adolecen de interpretación y de interacción entre el constructo teórico y los aspectos del desarrollo del estudio.

- d) Ausencia de uso creativo de la teoría. En ninguna de las tesis evaluadas se denota un manejo de categorías intermedias. Buenfil (2006) señala que estas surgen cuando se da una disonancia entre la teoría y la realidad, que supera los lindes explicativos de las teorías en juego, al grado de que se hace necesaria una mediación creativa entrambas.
- e) Uso ingenuo de la teoría: los tesistas dan saltos, sin considerar todo un contexto de mediación entre el nivel explicativo y comprensivo de un fenómeno al suponer que su investigación va a cambiar la realidad educativa de un contexto; ejemplo: “Pretendo que esta investigación transforme las políticas de formación...” (T2)
- f) Confusión entre un marco teórico y un marco normativo legal: lo que se denota cuando las referencias aluden a las normas legales, acuerdos, leyes, etcétera. Esta confusión tiene como origen un desconocimiento de lo que es la teoría, de su papel, de sus alcances y posibilidades. Lo que es quizá resultado de la una confusión entre lo educativo como discurso normativo y lo educativo como discurso explicativo. Confundir estos dos niveles en la formación de posgrado, tiene fuertes implicaciones en la visión de cambio; de comprensión; de análisis de los problemas y de intervención de los contextos; i.e. la manera en la que generalmente problematizan los educadores tiene que ver con que la realidad no se ajusta a la normatividad de las instituciones, v.gr. *el que los alumnos de educación básica no aprendan de acuerdo al programa implica un problema; los padres no asisten cuando el profesor los convoca, i.e. a los padres no les interesa la educación de sus hijos*. Este tipo de razonamientos son recurrentes en algunas tesis analizadas.

Estos elementos vienen a evidenciar que el uso de la teoría en las tesis exige de mejores estrategias formativas para que ésta cumpla una función epistemológica de base: pensar y repensar la realidad desde una determinada posición, ofrecer elementos para confrontarla con base en la experiencia. Comprender que una teoría es una manera de ver y comprender un fenómeno. Pero también nos conduce a des-centrarnos de la inmediatez nociva y de la repetición. Es reflexionar la realidad desde otros modos, repensarnos desde la posibilidad de la diferencia y la imaginación creadora.

Conclusiones

En este trabajo hemos centrado nuestra atención en analizar la formación en la dirección de tesis y su relación con los usos de la teoría en producciones terminales de un posgrado en educación. Nuestros resultados se han obtenido de la recuperación de las voces de los egresados y sus directores de tesis, confrontadas con el análisis textual de tesis, a través de ellas develamos que:

La interacción dialógica fue un factor importante en las tesis que lograron buena valoración de sus sinodales. Sin embargo, se reconoce que la dialogicidad no desdibuja la autoridad académica del director de tesis, ya que en algunos casos la relación afectiva-humana dejó de lado la dimensión académica, lo cual no condujo necesariamente al logro esperado (T4, T6). El director que orienta y decide junto con el tesista el enfoque teórico del trabajo de tesis otorga mayor certidumbre, y en consecuencia éxito en la culminación de su tesis (T1, T2). No así en aquellos casos donde el director optó porque fuera el tesista quien decidiera sobre su proyecto dejándolo en una incertidumbre que desembocó en situaciones de crisis (T6). Hubo casos donde la coerción por sacar adelante al tesista estuvo orientada, desde la voz del propio estudiante, por el interés del director de mantenerse en el padrón del SNI. Esto no resultó una experiencia formativa y se evidenció en los logros de la tesis evaluada. Sobre los usos de la teoría en tesis vemos aspectos recurrentes en tanto usos normativos, ingenuos y academi-

cistas, y escaso uso crítico y creativo al dejar de lado el diálogo de la teoría con el objeto de estudio. Por otra parte, prevalece una visión normativizada de la realidad educativa lo que impide ver problemas y, por ende, problematizar haciendo uso de evidencias, datos empíricos y referencias a costa de la inmediatez prejuiciada en la perspectiva de los autores de las tesis. La teoría no alcanza al dato, no logra interpretar la realidad, no concreta su papel descentrador y esa es una de las deficiencias epistemológicas más visibles en los productos evaluados.

El papel de actores externos a la dirección, como lo son los profesores de metodología o los comités de lectores y sinodales, es también un apoyo importante que los egresados reconocieron en todos los casos. Si bien, la coordinación atendió y estableció normas de operación en torno a los comités tutoriales, esto no eximió que el factor más significativo fue la comunicación entre sus miembros, porque una descoordinación y falta de visión de conjunto desalentó al tesista durante su formación (T6, T5 y T4). Sobre los cursos del plan de estudios de los PE, los tesistas dividieron sus puntos de vista, algunos de ellos dijeron encontrar apoyo a sus procesos de investigación y otros los vieron como obstáculos y estorbo a su avance de investigación. Esta visión fue semejante en el caso de los directores de tesis, donde algunos narraron que les quitó tiempo y no apoyaron el proceso porque saturaron de tareas al estudiante que no aportaban al proceso de su investigación. Otros mencionaron lo opuesto. Al respecto, no se obtuvo una visión generalizada.

La coordinación del PE, fue una instancia que aportó elementos a los procesos formativos. Sin embargo, es clara la necesidad de mayores estrategias de intervención en casos donde los alumnos están en riesgo (T6).

Finalmente, diremos que, la investigación es un factor inminente en el posgrado. Sin embargo hacen falta más estudios que permitan visualizar los usos de la teoría y establecer de dónde emerge el interés por una cultura en el uso de la literatura, en pocas palabras quién habla tras esos usos de la teoría o cuál es la genealogía formativa en el campo de la investigación educativa.

Bibliografía

- Abagnano, N (1987) *Historia del pensamiento filosófico*. México: FCE.
- Buenfil, R. N, (2006) Los usos de la teoría en la investigación educativa. En Jiménez Marco (Coord) *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Ed. Plaza y Valdés.
- Cea, Á. (2001). *Metodología Cualitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (2000). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª. Ed. Madrid: Morata
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Moreno, M.G. (coord.) 2002. Formación para la investigación. En: DU- COING WATY, Patricia (coord.). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México, COMIE.
- Parsons, T. (1968) *Knowledge and Society - American Sociology*. New York: Basic Books.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Coordinación de humanidades, CESU-ANUIES.
- _____. (2000). *Cómo publicar*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfXzg0N-zY3MV9fQU41?sid=c74dee32-20cf-44af-b869-79e37d1f81f2@sessionmgr4006&vid=3&format=EB&rid=3>

Leer para ver más: Análisis de transiciones teoría-práctica en el contexto de una maestría profesionalizante

Adriana Piedad García Herrera¹

Alma Adrianna Gómez Galindo²

Daniel Gibrán Castillo Molina³

Resumen

Se hace un análisis de las respuestas, de once docentes que cursan una maestría profesionalizante en educación, de la etapa inicial del protocolo para el diagnóstico de un problema didáctico identificado por ellos. En el análisis se muestran las distintas maneras en las que las docentes inician la realización de la transición teoría-práctica. Se reconocen dos tipos de transiciones: (1) *del problema a los conceptos*, es decir los conceptos, temas o procesos del problema didáctico y las implicaciones del trabajo con esos conceptos, y (2) *de los conceptos a su manifestación en la práctica*, es decir, la revisión de la literatura en relación con la selección de la información y las posibilidades que brinda para el acercamiento a la práctica.

En el caso de los problemas a los conceptos se encontraron tres formas de hacerlo: (1) un uso literal utilizando los mismos conceptos y temas de la formulación de su problema; (2) desde una ampliación de marcos conceptuales, como producto del trabajo con su directora de te-

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Posdoctorante de tiempo completo en el Cinvestav Monterrey. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Correo: adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx

² Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora de tiempo completo en el Cinvestav Monterrey. Correo: agomez@cinvestav.mx

³ Auxiliar docente de tiempo completo en el Cinvestav Monterrey. Correo: daniel.castillom@cinvestav.mx

sis, y (3) la transformación referenciada a la innovación, seleccionando conceptos que no se incluyen en la formulación del problema pero que van preparando la información para el diseño de la innovación. En el caso de la transición de los conceptos a la práctica se encontraron cuatro variantes: (1) las citas que muestran esa posibilidad de acercamiento a la práctica, (2) las que definen conceptos, tanto de biología como de enseñanza de la ciencia, (3) las que incluyen información que prepara para la innovación y (4) la información que requiere una “adaptación” a la edad y el nivel educativo de los alumnos.

Se discuten las dificultades que presentan las docentes al realizar la transición analizada, así como las formas de reorientar la tarea y ajustar los procesos formativos.

Introducción

El trabajo que se presenta discute una transición importante en los procesos de formación docente: la vinculación teoría-práctica. Bajo el supuesto que al saber más se ve más, se hace necesaria una transición entre el conocimiento teórico al que los docentes pueden acceder en los programas de formación y la posibilidad de reformular aspectos de su práctica, una práctica compleja y dinámica, y ampliar los procesos de reflexión sobre la misma.

En términos generales se reconoce el papel fundamental de la lectura en todo proceso de formación. En una expresión coloquial se dice que leer abre la mente y amplía los horizontes y, efectivamente, leer puede marcar la diferencia entre una reflexión de sentido común y la generada a partir de la reconstrucción de una práctica incorporando su complejidad y filtrada por elementos teóricos. En el área de la investigación científica este aspecto ha sido sumamente debatido, y actualmente la frase “la observación está cargada de teoría” (Hanson, 1977: 13) se utiliza ampliamente. La lectura permite a los profesores entrar en contacto con ese mundo teórico, integrando otras construcciones sociales, organizadas en tramas de conocimiento socialmente aceptado y cargar de teoría su observación. Sin embargo, pensar que

dicho contacto e integración es un proceso automático y no problemático puede ser un error. Entender las dificultades que los docentes enfrentan al leer con la finalidad de ampliar la mirada sobre su práctica, puede permitir mejorar los procesos formativos al brindar andamiajes más ajustados a dicha actividad.

Las producciones docentes analizadas pertenecen a profesoras⁴ en servicio que cursan un posgrado profesionalizante en el que se espera generen una innovación educativa, entendida como un proceso de revisión crítica de la práctica (Libedinsky, 2001); para que ello tenga éxito, es necesario que partan de una práctica concreta y regresen a ella en forma de estrategias didácticas acordes al contexto. La diferencia entre una aproximación a la enseñanza por ensayo y error y el diseño de una propuesta didáctica innovadora reside en que en esta última existe un conocimiento amplio tanto de la disciplina que se enseña como de las características de los estudiantes que habrán de aprenderla, en los lugares específicos en los que ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje y que estos tres elementos se problematizan a la luz de una revisión crítica. En este sentido, se promueve que los profesores no solo aprendan y apliquen prácticas innovadoras, sino que también se las apropien, las adapten y las transformen en su propio contexto (Ogborn, 2002).

Como proceso sistemático de formación, en la trayectoria curricular del posgrado al que se integran estas docentes, la Maestría en Educación en Biología para la Formación Ciudadana (MEBFC), se pretende una constante vinculación entre la teoría y la práctica. Las preocupaciones educativas de los docentes que ingresan a la MEBFC se ven reflejadas en un problema didáctico que identifican al inicio del posgrado y con el cual trabajan a lo largo de su formación. Los distintos acercamientos al problema ponen en contacto a los docentes con una serie de lecturas para introducir el enfoque de la formación ciudadana en la biología, y confrontarlo con las características del contexto en el que se desempeñan.

⁴ En este posgrado la primera generación, que aquí se analiza, está constituida únicamente por mujeres.

Este ir y venir de la teoría a la práctica se va enriqueciendo conforme se avanza en los temas de la maestría. Se espera que las lecturas adquieran nuevos significados al confrontarlas con la práctica y el contexto que se explora y se visualiza desde nuevos ángulos, producto del estudio y las tareas realizadas en el trayecto de formación. La transición de la teoría a la exploración de la práctica es lo que interesa para este trabajo, siguiendo las ideas de Lacueva (2008) “sin la teoría, la observación sería un caos y los experimentos una sucesión de disparos en la oscuridad, de inciertas pruebas ensayo-y-error” (p. 75).

Hablaremos primero de los procesos de formación en la maestría citada y posteriormente de la actividad que se analiza, para pasar a mostrar las transiciones que identificamos en el análisis de las producciones de las docentes. Finalmente discutimos las implicaciones de los resultados obtenidos.

La formación docente en la MEBFC y el planteamiento de un problema didáctico

El programa de maestría al que nos referimos es profesionalizante, se ofrece a profesores en servicio de todos los niveles educativos. Se parte del reconocimiento de la relevancia social de la profesión: “la docencia es una tarea profesional creativa, intelectual y emocionalmente demandante” (MEBFC, 2017a: 5). El objetivo general del programa es:

Proporcionar una formación teórica, metodológica y técnica básica, así como una perspectiva interdisciplinaria que permita a los egresados contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la biología mediante el análisis crítico y la documentación de intervenciones educativas. Los egresados deberán ser capaces de construir alternativas de solución a los problemas específicos que surgen en las aulas de las escuelas de educación básica (MEBFC, 2017a: 7).

La formación se centra en competencias disciplinares y didácticas, vinculadas con la práctica real de los profesores. La maestría se

organiza en dos fases: (1) De intervención, *que se cursa en línea*, y (2) De reelaboración, *que es presencial* en la Unidad Monterrey del Cinvestav. Cada una de las fases tiene una duración de tres cuatrimestres, que en total configuran dos años de formación. En la fase en línea se cursan tres asignaturas cada cuatrimestre: Didáctica, Biología y Trabajo en proyecto. El primer año de Proyecto se conforma de tres etapas: I Diagnóstico, II Diseño y III Implementación. La experiencia que se reporta en este trabajo refiere a la etapa inicial que corresponde al primer cuatrimestre y es la de diagnóstico. Esta asignatura se cursó por primera vez de septiembre a diciembre de 2017, y es en el contexto de la misma que se toman los datos aquí analizados.

En el perfil de egreso de la maestría se considera el desarrollo de conocimientos sobre “el diagnóstico de problemas didácticos” (MEBFC, 2017a: 22), que se atiende principalmente ese primer cuatrimestre, y se trabaja en una estrecha vinculación con el director de tesis. En las actividades iniciales de la maestría, en la materia de Proyectos, se solicita a las docentes que identifiquen un problema didáctico que sea susceptible de abordar durante la maestría. En su diagnóstico las docentes describen a profundidad la naturaleza y las condiciones en las que se presenta el problema didáctico identificado, con base en los distintos sistemas de organización de la información empírica recabada.

Esta forma de concebir el diagnóstico tiene una base comprensiva de acercamiento al fenómeno desde un análisis multimodal (Gómez, 2013), es decir, desde los distintos modos comunicativos en los éste puede evidenciarse, por ejemplo, a partir de observaciones, producciones de los alumnos, diálogos, etc. Desde esta perspectiva el diagnóstico no tiene el propósito de comprobar que el problema existe o que no se ha investigado lo suficiente, como suele considerarse en la justificación de ciertos protocolos de investigación, sino el de reconocer, como ya se dijo, la naturaleza del problema didáctico identificado vinculándolo con las condiciones del contexto en las que tiene lugar.

Este diagnóstico tampoco tiene el propósito de verificar una afirmación planteada de antemano y que es estratégica para la propuesta de innovación, por ejemplo “los estudiantes no usan su pensamiento crítico”, tomando la forma de exploración de conocimientos previos, ve-

rificando que los alumnos no usan el pensamiento crítico y justificando la innovación; esta forma de plantear el problema, desde el déficit y como justificación de una innovación prefigurada, también suele ser una interpretación del diagnóstico en ciertos posgrados orientados a la intervención (Ponce, 2009).

Respecto al problema didáctico, convenimos con Lacueva (2008: 95) respecto a que “cuando usamos la palabra «problema» no nos referimos sólo a situaciones patentemente negativas que requieren ser resueltas con mayor o menor urgencia: la contaminación atmosférica, la mala disposición de las basuras o la falta de cloacas en una comunidad”. Los problemas didácticos, en este sentido, se refieren a situaciones educativas susceptibles de ser abordadas de manera diferente, principalmente desde el enfoque de formación ciudadana y que, como se menciona a continuación, buscan promover la movilización de la práctica docente.

La formación ciudadana. Movilizar las prácticas docentes

Un elemento clave para potenciar la reflexión sobre la práctica en la MEBFC es la perspectiva de educación para la formación ciudadana. Cuando se solicita a las docentes la generación de un problema didáctico, se les pide que éste se asocie a dicha perspectiva. Una educación para la formación ciudadana busca intervenir en los procesos de toma de decisiones que se dan en las sociedades democráticas, a partir de acciones reflexivas individuales o colectivas para la identificación de problemas y toma de decisiones con argumentos sólidos como los referentes a los temas socio-científicos (MEBFC, 2017a). Como Aristóteles mencionaba (en Horrach, 2009: 4): “una ciudadanía que esté poco preparada intelectual y moralmente para llevar a cabo su rol no podría conseguir que la democracia sea un sistema viable ni válido”.

La educación para la formación ciudadana es una propuesta contemporánea que pocos docentes en México han incorporado, por ello implica una reformulación de su trabajo en el aula y finalmente un

cambio en su práctica docente. Cambiar las prácticas en el aula se reconoce como una de las tareas más complejas (Cuban, 2013; Davis, 2003). En relación con el cambio en las prácticas y la innovación educativa existen diversos estudios que analizan su adopción y aplicación en las clases de ciencias y señalan que entre los factores que influyen al plantear una innovación educativa se encuentran las reformas educativas, la introducción de nuevos conceptos o perspectivas de aprendizaje (Pinto, Couso y Gutiérrez, 2005). En ese sentido, introducir un nuevo enfoque didáctico, como la formación ciudadana, puede ser un motor para promover la innovación y, posiblemente, el cambio educativo.

Para apoyar a las docentes en la formulación de un problema didáctico para la formación ciudadana se les solicitó que el problema inicialmente planteado se formulara en tres niveles de aplicación, propuesta generada a partir de adaptar las ideas de Marco-Stiefel (2000) y Weeth, Allen y Jenkins (2013). Los niveles son: Práctico, Cívico y Cultural.

- *Nivel práctico.* Enseñanza de la biología práctica, que permita utilizar los conocimientos en la vida diaria con el fin de mejorar las condiciones de vida, el conocimiento de nosotros mismos y de nuestra comunidad. Este nivel implica ayudar a los estudiantes a explorar la relevancia personal de la ciencia e integrar el conocimiento científico en soluciones prácticas complejas. Enseñar ciencia de esta manera requiere centrarse en los problemas que a menudo no pueden definirse en términos puramente científicos, pero que son relevantes a nuestros alumnos.
- *Nivel cívico.* Enseñanza de la biología cívica, para que todas las personas puedan intervenir socialmente, con criterio científico, en decisiones políticas, económicas o ambientales. Implica desarrollar la comprensión de los estudiantes sobre la base social e institucional de la credibilidad científica. La educación científica debe capacitar a los estudiantes para que hagan juicios razonables sobre la confiabilidad y la validez local de las afirmaciones científicas, incluso cuando no tienen antecedentes profundos. Así mismo, dotar de habilidades

para la participación, ya sea dando su punto de vista, votando, asumiendo una postura ante el consumo, siendo críticos.

- *Nivel cultural.* Enseñanza de la biología cultural, relacionada con los niveles de la naturaleza de la ciencia, con el significado de la ciencia y la tecnología y su incidencia en la configuración social y el reconocimiento de la ciencia como una cultura. Tiene que ver también con el conocimiento y el acceso a la experiencia. Se busca que los estudiantes construyan sobre sus propios intereses profundos y duraderos, relacionados con la ciencia. Se busca fomentar el desarrollo de intereses idiosincrásicos, la curiosidad habitual relacionada con el conocimiento, no solo el científico, sino que incluye las diferentes formas de saber, por ejemplo, las comunitarias, las familiares y las científicas. Se consideran las aficiones, los roles sociales, las prácticas comunitarias, etc.

Con el propósito de establecer vínculos teoría - práctica y favorecer la reflexión crítica de la práctica para propiciar su movilización, se plantea en la MEBFC el diagnóstico del problema didáctico formulado. Se buscó que el diagnóstico no partiera de una mirada inductiva de la práctica. Se coincide con la idea de que “hace unas décadas imperaba una visión muy inductivista y simplificada de la investigación, la cual se propagó entre los especialistas en enseñanza de las ciencias. Se postulaba que toda investigación científica comenzaba con la observación, y que observando atentamente «saltaban» ante los ojos de los investigadores las hipótesis explicativas de los fenómenos, las cuales posteriormente se habrían de comprobar gracias a experimentos” (Lacueva, 2008: 74). Tal como se mencionó “no es posible la observación desde cero, la observación neutra: el que observa lo hace orientado por las nociones que ya tiene en la mente” (Lacueva, 2008: 75).

Para favorecer un diagnóstico en el que la observación sea más amplia se generó un protocolo que se describe a continuación, siendo la etapa 1 del mismo la que se analiza en este trabajo.

Protocolo y sus etapas

Identificación de bibliografía y lectura de textos

Antes de realizar el protocolo como tal las docentes realizan una búsqueda bibliográfica. Como ya se mencionó, la asignatura Trabajo en Proyecto I corresponde al primer cuatrimestre de la MEBFC, que se cursa en línea y en el que se hace el diagnóstico del problema didáctico identificado. Los docentes preparan el acercamiento al campo y hacen el levantamiento de la información en las aulas y las escuelas en las que realizan su práctica docente cotidiana. Posteriormente sistematizan y analizan la información obtenida, la socializan con sus compañeros y revisan nuevamente su problema para clarificar cada vez más su problema didáctico, que da pie al desarrollo de una innovación y, eventualmente, al tema de su tesis. No hay una forma predeterminada de plantear los problemas, las docentes los van formulando de acuerdo con sus propias necesidades de indagación; más adelante se presentan las características de los problemas a los que nos referimos en este trabajo.

El propósito del diagnóstico es conocer la naturaleza del problema didáctico, así como del contexto en que tiene lugar, y para ello se realiza lo que Sánchez (2010: 62) denomina “operaciones de la apertura”, concretamente la observación y la lectura. La primera fase del protocolo se fundamenta en un proceso de comprensión lectora que coloca al estudiante, desde la perspectiva de Solé (1998), como un lector activo que interactúa con el texto desde sus conocimientos previos. Se espera que en su proceso formativo los docentes vayan desarrollando habilidades como lectores, transitando de una lectura literal a una comprensiva.

La lectura comprensiva pasa por distintos niveles, el primero corresponde a la lectura literal, en ella los docentes han de identificar los conceptos seleccionados y las afirmaciones o ideas que se expresan en el texto y posiblemente su definición. El segundo nivel de lectura es la inferencia en el que extraer significados del texto que no se expresan directamente se interpretan e infieren significados. El tercer nivel es

la lectura crítica o evaluativa, en la que el lector valora el conocimiento presentado en el texto en función de la generación de ideas propias. En este nivel de lectura se hace la transición o aplicación de los conocimientos.

La transición que se espera lograr en la MEBFC permite el planteamiento de preguntas para la construcción de nuevo conocimiento, o bien para presentar nuevas explicaciones acerca del conocimiento que se construye con los alumnos. La lectura crítica permite a los estudiantes contrastar las ideas que se expresan en los textos con su práctica. El propósito final de las fases del protocolo, como se señaló anteriormente, es que los estudiantes “carguen” de teoría su mirada para hacer un diagnóstico del problema didáctico identificado.

Con la formulación que han hecho las docentes⁵ acerca de su problema, realizan una búsqueda de información reciente sobre el tema/problema y de resultados de investigaciones que abordan temas/problemas similares o relacionados con su planteamiento.

La aproximación a la literatura se hace por medio de diversos buscadores, como Google Académico o Redalyc, con la identificación de términos o conceptos clave para la búsqueda, sus variantes y sinónimos. También se leen textos recomendados por las directoras de tesis.⁶ Esta primera exploración bibliográfica permite a las docentes familiarizarse con las plataformas de búsqueda y el tipo de documentos que pueden encontrar, para ir generando criterios de discriminación de la gran cantidad de información que se puede encontrar en internet.

Como producto de la búsqueda se solicitó que hicieran un registro de los documentos identificados que se podían descargar y que seleccionaran cuatro para iniciar la lectura sistemática. Posteriormente elaboraron un resumen sobre la información encontrada en ese momento en relación con su problema didáctico, fase de exploración y planteamiento de hipótesis de contenido de las que se habló antes.

⁵ Se hará referencia en adelante en femenino ya que en este trabajo la totalidad de docentes participantes son mujeres.

⁶ También todas mujeres.

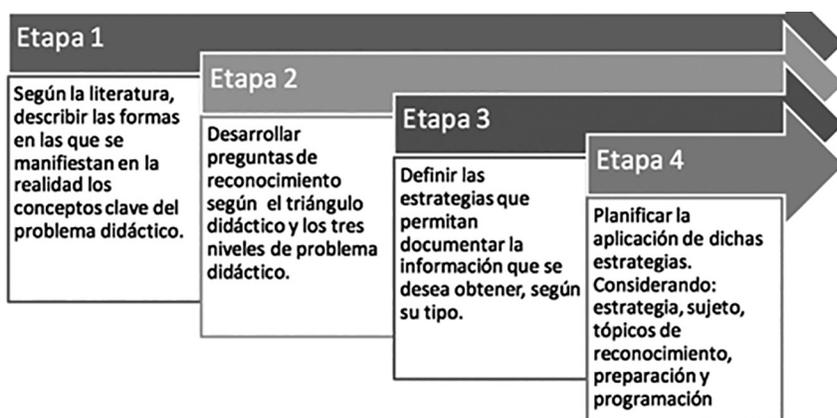
La elaboración del protocolo

El protocolo tiene la finalidad de guiar y fundamentar las decisiones tomadas para el diagnóstico del problema. El protocolo diseñado no es de investigación, tipo regularmente solicitado en otros posgrados, dado que aquí se trata de una maestría con orientación profesionalizante. Sin embargo, su elaboración requiere del mismo criterio de rigurosidad que caracteriza el trabajo de recolección y sistematización de datos como una forma de proceder en investigación,⁷ en términos de Sánchez (2010: 74) “el cuidado minucioso en el trabajo serio y responsable”, el cual se busca lograr también en la aplicación del Protocolo.

La transición a la que se hace referencia en este trabajo se refiere al diagnóstico que se realiza en el primer cuatrimestre de la maestría. Al hablar de transición se señala el proceso que lleva a las estudiantes a la vinculación teoría-práctica, que implica el trabajo con inferencias de los textos que leen, así como de una lectura crítica para la identificación de la forma como se manifiestan los conceptos, temas o procesos en la práctica. Las estudiantes elaboran un protocolo, en aproximaciones sucesivas, que las llevan de la lectura a la recolección de información para el diagnóstico.

La elaboración del protocolo se realiza por medio de una secuencia didáctica con una hipótesis de progresión de cuatro etapas a las que se llamó Etapas 1, 2, 3 y 4. En el siguiente esquema se muestra las cuatro etapas y su progresión:

⁷ Es frecuente escuchar que los posgrados profesionalizantes carecen de rigurosidad porque no se hace investigación.



La *Etapa 1* indica que, según la literatura, se han de describir las formas en las que se manifiestan en la práctica los conceptos claves del problema didáctico.

Como ya se mencionó el acercamiento a la práctica docente no comienza con la observación, las alumnas tienen supuestos de partida y un problema didáctico identificado del cual van a hacer un diagnóstico: “la problemática conforma en cada caso particular un espacio nuevo de inteligibilidad en el que las cosas son visibles desde la teoría que las ilumina” (Sánchez, 2010: 68). En esta primera etapa se pide a las docentes dos tareas específicas: (1) la identificación de los conceptos, temas o procesos de su problema, retomando los conceptos centrales que utilizaron para la revisión bibliográfica, y (2) la lectura de los textos seleccionados para identificar información que les brinden pistas para un acercamiento sistemático a la práctica.

Se propuso a las docentes completar una tabla de dos columnas como la que se muestra:

Tabla 1
Cuadro por llenar en la primera etapa del protocolo.

Problema didáctico	
Concepto/tema/proceso	Manifestaciones en la práctica según la literatura

En esta primera etapa se identifican dos transiciones que vinculan teoría-práctica y que se desarrollarán más adelante: (1) la transición del problema a la selección de los conceptos, temas y procesos, que se colocan en la primera columna, y (2) la transición de los conceptos a la identificación de la información sobre cómo éstos se manifiestan en la práctica, que se coloca en la segunda columna y que tiene el propósito de “ayudar” a ver esos conceptos, temas y procesos en su contexto.

La Etapa 2 solicita desarrollar preguntas de reconocimiento según el triángulo didáctico (el *profesor*, los *estudiantes* y el *contenido*). Las preguntas que refieren al profesor tienen que ver con la manera en que las docentes se relacionan con ese concepto o tema y responden al cuestionamiento ¿Cómo puedo verme a mí misma en relación con el tema o problema? Las preguntas referidas a los alumnos tienen la finalidad de que observen a los niños o jóvenes con los que trabajan, así como a sus familias o demás miembros de la comunidad educativa en relación con ese concepto o tema, a partir del cuestionamiento ¿Cómo puedo ver a mis alumnos/su familia/otros miembros de la comunidad en relación con el tema o problema? Y finalmente las preguntas que se relacionan con la institución se exploran a través de los documentos oficiales, libros u otros materiales. Se consideran los elementos “cosificados” y responden al cuestionamiento ¿Cómo se aborda en el contenido / reglamentos / instalaciones... el tema o problema?

Las preguntas tienen una función de reconocimiento y revisión (Elliott, 1993) del problema didáctico seleccionado. Se consideran preguntas de reconocimiento porque cotidianamente los docentes conviven con esas situaciones y tienen conocimiento de ellas, pero ahora serán objeto de investigación y de observación sistemática. Estas preguntas se constituyen entonces en interrogantes que guían el acercamiento a la práctica del aula, a partir de la revisión teórica realizada.

Para hacer progresivo este proceso se incorpora una nueva columna:

Tabla 2
Cuadro por llenar en la segunda etapa del protocolo

Problema didáctico		
Concepto/tema/proceso	Manifestaciones en la práctica según la literatura	Preguntas de reconocimiento

Los criterios de elaboración de la etapa dos son: que la revisión de la literatura se traduzca en preguntas que acerquen a las docentes a su práctica de aula, escuela y/o comunidad y que las preguntas se planteen desde los tres elementos del triángulo didáctico, considerando las adaptaciones específicas que requieran (MEBFC, 2017b: 1).

En la Etapa 3 se trata de obtener información que permita a las docentes reconocer de mejor manera su problema didáctico identificado y para ello se solicita definir las estrategias para documentar cómo se presenta en la práctica (personal, de los alumnos y de la institución) dicho problema. Esta información es la base para la toma de decisiones respecto a la innovación que se diseña en el segundo cuatrimestre.

Deben elegirse las estrategias más adecuadas según el tipo de información que se quiere recoger. Se recomienda emplear diversidad de estrategias de manera interrelacionada, pertinente y creativa, por ejemplo: entrevistas, diálogos informales, dibujos de los alumnos, lluvia de ideas, elaboración de lista de necesidades, maquetas, guion de observación sistemática, fotografías, análisis de documentos, etc. Los instrumentos tienen que ser los más adecuados para la recolección de distintos tipos de información. Al respecto, la asignatura de Didáctica, denominada en este cuatrimestre *Innovación en enseñanza de la Biología* señala como aprendizaje esperado: “Reconozcan varias estrategias para el diagnóstico de problemas didácticos y seleccionen las que aplicarán en el Proyecto” (MEBFC, 2017a: 25).

Ver el problema desde distintos ángulos abre las posibilidades de exploración en las cuales no hay estrategias predefinidas, éstas son producto de las características propias del problema y, además, de la

forma en que se espera se manifieste en la práctica. De este modo la selección de la estrategia no es arbitraria, implica la transición teoría-práctica y su reconocimiento, el cual genera el rigor metodológico que incorpora una planificación para el diagnóstico intencionada y con carga teórica.

La Etapa 4 solicita planificar la aplicación de las estrategias identificadas como oportunas y viables. Se recomienda reorganizar las reflexiones y preguntas en función de las estrategias de recolección de información y agrupar las preguntas en tópicos con dos finalidades: que el mismo tópico se explore desde distintas estrategias, para obtener información desde las distintas perspectivas de acercamiento a la práctica y que sea eficiente la recolección de la información, para evitar repeticiones y aprovechar el tiempo disponible.

Con el ejercicio se pretende que las docentes se preparen en relación con: los tipos de estrategias a utilizar, los tiempos y lugares para el trabajo con distintos sujetos, las necesidades de materiales, por ejemplo: hojas blancas, cámara de fotos, grabadora, etc., la recolección de información, las necesidades relacionadas con realizar fotocopias y recuperación de los trabajos de los alumnos, el tiempo estimado por estrategia, entre otros.

Una vez organizada la etapa 4 se lleva a cabo la recolección de observaciones en el aula o en los espacios que se han determinado para ello. Esa información formará parte de los datos que se requieren para hacer el diagnóstico del problema didáctico identificado y, posteriormente, para la tesis. Se hace hincapié en la necesidad de ser muy cuidadoso(a) en la recolección de información, tenerla completa, clara y organizada.

Estas etapas pretenden el desarrollo gradual de un diagnóstico en el que se establecen y operacionalizan relaciones entre la lectura, el problema y la práctica. A continuación, se presentan los resultados del análisis de la Etapa 1.

Formas de seleccionar la información y sus posibilidades para el acercamiento a la práctica: análisis de la primera etapa del protocolo

En este trabajo nos referiremos sólo a la primera etapa del protocolo describiendo el análisis de dos transiciones: (1) del problema a los conceptos, es decir los conceptos, temas o procesos del problema didáctico identificado en relación con los que se colocan en el cuadro de la etapa 1 del protocolo y las implicaciones del trabajo con esos conceptos, y (2) de los conceptos a su manifestación en la práctica, es decir, la revisión de la literatura en relación con la selección de la información que se coloca en el cuadro y las posibilidades que brinda para el acercamiento a la práctica.

Los criterios que se solicitó considerar a las docentes en la etapa 1 fueron (MEBFC, 2017b: 1):

1. Que los conceptos, temas y procesos centrales se relacionen con el reto y los problemas didácticos.
2. Que la síntesis y selección de la información se desprenda de las lecturas.
3. Que hagan referencia a la fuente de consulta.

Presentamos las características de la Etapa 1 en la experiencia de trabajo con la primera generación de la MEBFC del Cinvestav Monterrey, México, en la que se recibieron 11 docentes. Se hizo el análisis de la tarea que entregaron las docentes, así como de las observaciones que recibieron como retroalimentación, usando un enfoque cualitativo y análisis del discurso desde la perspectiva de la investigación formativa (Ramírez, 2014).

Las 11 docentes participantes en el estudio trabajan en diversos niveles educativos (ver Tabla 3).

En el análisis de los problemas didácticos se identifican dos acercamientos: uno desde la generación de una pregunta para problematizar la práctica y otro desde propuestas de intervención guiada. Se encuentra que tres docentes se plantean el problema como una pregunta abierta, por ejemplo, el caso de Irma: “¿Cómo la enseñanza de

Tabla 3

Docentes participantes en el estudio y nivel educativo en el que laboran

Jardín de niños (4 a 6 años)	Sabrina, Yesenia, Luz
Primaria (6 a 12 años)	Santainés, Claudia
Secundaria (13 a 15 años)	Rosenda, Cristina, Daniela
Bachillerato (16 a 18 años)	Irma, Perla
Escuela Normal (Formación de docentes)	Lola

los contenidos de genética abordados como temas socio-científicos promueve la toma de decisiones fundamentadas?”. Esta forma de preguntar puede dar la pauta para el análisis de su práctica y su relación con la formación ciudadana.

Las ocho docentes restantes señalan en su problema una propuesta en la que se buscan resultados específicos por parte de sus alumnos, por ejemplo, el caso de Rosenda:

Lograr que mis alumnos utilicen en su vida diaria los conocimientos obtenidos sobre nutrición y alimentación. Realizar un proyecto en el que mis alumnos aprendan a elaborar una variedad de platillos a través de un taller de cocina para que desarrollen sus habilidades culinarias y prueben nuevos sabores y que analicen de manera crítica los alimentos su aporte nutricional y puedan tomar mejores decisiones en cuanto a su alimentación que contribuya a una mejor cultura alimenticia.

Esta forma de plantear los problemas determina de alguna manera las características de su diagnóstico, es decir, las docentes tienen diferentes puntos de partida: las que buscan respuestas a sus preguntas y que tienen la posibilidad de transitar hacia la claridad de conceptos y el análisis de procesos, y las que intentan recabar información desde el “deber ser”, es decir, desde las expectativas que se han creado acerca de la enseñanza de la Biología para la Formación Ciudadana; esta última manera de formular el problema puede convertirse en un obstáculo para la problematización de la docencia.

En la elaboración de la Etapa 1 se puede identificar en qué medida se da continuidad o no a la posibilidad de problematizar la práctica

docente, y la función que ejerce la teoría en ello cuando se prepara el acercamiento al diagnóstico. La hipótesis de progresión que se plantea en la MEBFC tiene como supuesto de base los propósitos del diagnóstico, es decir, que las docentes describan a profundidad la naturaleza del problema didáctico en el contexto específico en el que tiene lugar.

El propósito de la revisión bibliográfica realizada se vincula con la posibilidad de reflexionar con la teoría sobre el problema didáctico y sus posibilidades de explorarlo en el contexto del cual surge. En este sentido la tarea que se solicita tiene dos componentes: la identificación de conceptos, temas o procesos clave de su problema, con la finalidad de profundizar en su comprensión, y la recuperación de la información bibliográfica que brinda pistas para el acercamiento al campo.

A continuación, se brinda el análisis de estas dos transiciones que genéricamente denominamos teoría-práctica. Con fines de comunicación se han separado las dos transiciones sin perder de vista que tienen una estrecha relación.

Transición uno: del problema a los conceptos

La transición uno *del problema a los conceptos*, pone el acento en la selección que realizan las docentes de los conceptos, temas o procesos que consideran centrales en su problema didáctico, y que colocan en la primera columna de la etapa 1 del Protocolo. En esta primera transición se toman decisiones que impactan, o debieran impactar si no se dejan de lado, todo el proceso de diagnóstico.

Se identificaron tres tipos de transiciones que se explicitan a continuación.

a) Uso literal de conceptos

Las docentes que seleccionan los conceptos planteados en el problema y los coloca de forma literal en el protocolo. En este grupo se encuentran cuatro trabajos, por ejemplo, el de Luz:

Problema: Promover el desarrollo del pensamiento científico de un grupo de tercero de preescolar para que sean capaces de reflexionar y tomar decisiones.

Conceptos seleccionados: Desarrollo del pensamiento científico; Capaces de reflexionar; Capaces de tomar decisiones.

Esta forma de proceder, en el contexto de la maestría, refleja una actividad centrada en la tarea y el diagnóstico es visto como una exploración cerrada del problema que se podrá “observar” directamente en el aula. La docente se plantea el diagnóstico nuevamente como propósito (al igual que ha planteado el problema) en el que busca identificar alumnos “capaces de reflexionar” y mantenerse en ese límite de construcción quizá le brindan certezas de que esa es la forma de proceder para lograr una “solución” del problema.

En el caso de Cristina con un problema planteado como pregunta, los conceptos también se toman de forma literal:

Problema: ¿Cómo podrían los contenidos referentes al tema de sexualidad, vincularse con los fundamentos biológicos, para que el alumno pueda tomar decisiones fundamentadas en cuanto al cuidado de su salud sexual?

Conceptos: Contenidos referentes al tema de sexualidad; Fundamentos biológicos; Toma de decisiones fundamentadas; Cuidado de la salud sexual.

La selección literal de conceptos refleja también la manera literal de interpretar los ejercicios que se proponen en la maestría, sin una reflexión de su finalidad. Esta forma de proceder se relaciona con el nivel literal de comprensión lectora y puede tener su origen en la falta de experiencias relevantes sobre el uso de la literatura para informar acerca de la práctica y pensar sobre ella. El ejercicio planteado se convierte en una caja oscura, siendo las docentes incapaces de dar sentido a la tarea, lo cual constriñe la posibilidad creativa de profundizar en la comprensión del problema didáctico identificado y de las formas como se puede explorar en la práctica.

b) Ampliación de marcos conceptuales

Las docentes que realizan una transformación de los conceptos buscando entender mejor el problema, amplían los marcos conceptuales

e incluyen conceptos más abarcativos que pueden servir de referentes para comprender mejor el problema, situándose en el nivel de lectura inferencial. En este caso se encuentran tres trabajos.

Aunque las docentes señalan algunos conceptos de forma literal también incorporan otros que son reelaboración a partir de elementos más amplios relacionados con su problema y que tienen que ver con los conocimientos que se ponen en juego al realizar las lecturas. Por ejemplo, Santainés:

Problema: Que los alumnos utilicen metodologías de indagación científica para lograr integrar a la ciencia como forma de desarrollar conocimientos sobre el tema de los ecosistemas en 4° grado de primaria.

Conceptos: Indagación científica; Ecosistemas; Naturaleza de la ciencia.

Esta docente retoma dos conceptos de forma literal, uno relacionado con una metodología de trabajo y otro con contenidos curriculares. Sin embargo, para dar sentido a la idea de que sus alumnos “integren la ciencia como forma de desarrollar conocimientos”, abre la búsqueda a un concepto más amplio: la llamada naturaleza de la ciencia. Aquí se presenta la posibilidad de indagar sobre el propio problema al tratar de entender qué es la ciencia y cómo se construye el conocimiento científico. Se puede identificar que la parte a la que será más difícil acceder en cuanto a cómo puede indagarse acerca del problema, en este caso, precisamente refiere a integrar la ciencia como forma de desarrollar conocimiento, lo que hace de esta transición sea una posibilidad de acercamiento o, al menos, de apertura a la búsqueda.

Otro caso es el de Sabrina:

Problema: Que los estudiantes de mi grupo de preescolar de 2° mediante el aprendizaje escolar planificado por la docente identifiquen sus hábitos alimenticios personales actuales, los valoren y tomen conciencia de la importancia de la buena alimentación en su desarrollo integral y aprendizaje.

Conceptos planteados: Alimentación; Currículo multirreferenciado; Alfabetización científica; Requerimientos nutricionales; Criterios

para clasificar alimentos; Educación alimentaria; Abordaje de la educación alimentaria.

En el caso de Sabrina se vuelven a encontrar algunos conceptos tomados de forma literal, como por ejemplo alimentación, sin embargo, algunos otros remiten a marcos teóricos más amplios que pueden llevarle a ver otras cosas en torno a la alimentación, por ejemplo, currículo multirreferenciado o educación alimentaria, que remiten a saberes que ella tiene acerca del tema y orientan la búsqueda y selección de la información.

Es posible aventurar que las directoras de tesis han trabajado con las alumnas intentando que integren una mirada más amplia de su problema didáctico. Este proceso formativo de dirección de tesis genera una propuesta mixta en la que algunos conceptos se toman literalmente, pero se introducen marcos más amplios e inferenciales o críticos, que están fuera del cuadro referencial de las alumnas pero que podrían, de integrarse, ampliar su mirada para ver otros temas. En el caso de la alimentación, por ejemplo, las docentes se acercan con propuestas prescriptivas asociadas a la “buena” alimentación, sin embargo, al integrar la formación ciudadana y trabajar con sus directoras de tesis esta propuesta empieza a incluir elementos como “Educación alimentaria” que implica una perspectiva cultural y situada de la alimentación y por ello multirreferencial.

La transformación de conceptos a otros más amplios abre la posibilidad de revisar la formulación inicial del problema didáctico, a la luz del conocimiento nuevo que se va incorporando a partir de las lecturas y el trabajo con directores de tesis. Problematizar la práctica, a través de problematizar el propio problema didáctico, tendría que ser uno de los efectos de la transición teoría-práctica.

c) Transformación referenciada a la innovación

Un tercer grupo de trabajos señalan una transición más amplia, son aquellos en los que además de señalarse algunos conceptos de forma literal e incorporar otros que intentan ampliar la mirada teórica, incluyen algunos que señalan directamente una intencionalidad de tra-

bajo en el aula. En este tipo de transición se colocan cuatro docentes. Por ejemplo, Yesenia:

Problema: Que los alumnos de 2° grado de preescolar reconozcan a las plantas y animales como seres vivos, desde el punto de vista biológico, para promover su cuidado.

Conceptos: Modelos teóricos de la biología, Características propias de los seres vivos, Modelo de ser vivo, Uso de los modelos, Pensar a través de modelos, Modelización.

En este caso específico no hay uso literal de conceptos, pero al hablar de características propias de los seres vivos, tampoco se alude a campos teóricos más amplios, por lo que se puede tomar como una lectura literal de los textos buscando respuestas únicas. Por otro lado, el uso de modelos refiere a marcos más amplios, equivalente al de Educación alimentaria o Naturaleza de la ciencia antes mencionado, pero aquí se identifica además una contextualización de estos marcos más amplios cuando la docente incluye “Pensar a través de modelos”, generando en este caso una aplicación específica de ese marco más amplio señalando el tipo de actividad se espera lograr con los alumnos, pudiendo referir a una lectura creativa o crítica.

En este tercer grupo aparece una intencionalidad de contextualizar los conceptos acercándose a manifestaciones que esperan encontrarse durante la innovación y que se busca explorar en el diagnóstico, es posible afirmar que se trata de una transición de mayor complejidad y con mayor sentido para la tarea planteada, pero que corre también el riesgo de perder de vista el propósito de diagnóstico y enfocarse sólo a la innovación.

Transición dos: de los conceptos a su manifestación en la práctica

En esta segunda transición, de los conceptos a su manifestación en la práctica, referida a la revisión de la literatura en relación con la selección de la información que se coloca en la etapa 1 del protocolo, implica identificar posibilidades para el acercamiento a la práctica. En ella se

hace una selección de la información teórica, referente a los conceptos seleccionados, la cual tiene el propósito de “ayudar” a ver esos conceptos, temas y procesos en la práctica.

Esta transición se vincula con la lectura y la selección de información que hacen las docentes, que puede darse a través de una comprensión literal de los textos o de la construcción de inferencias. En el ejercicio que se analiza se encuentran citas de distintos tipos, pero sólo algunos fragmentos de los textos parecen brindar pistas que preparan para el acercamiento al campo; las respuestas de las docentes dejan ver los distintos significados que construyeron de la tarea, así como las posibilidades de documentar información importante, producto del ejercicio de búsqueda de información y lectura. La selección de la información importante refiere a una dimensión subjetiva de la tarea “que corresponde a lo que el lector considera importante en función de su perspectiva, de su interés” (Golder y Gaonac’h, 2007: 152), y no desde la dimensión estructural, es decir, el propósito planteado para la etapa 1 del protocolo.

Considerando esta dimensión subjetiva del ejercicio, enseguida se muestran las características del tipo de citas presentes, la forma de agruparlas refleja la interpretación del criterio de importancia que justifica la inclusión de la información en el cuadro. Asimismo, esta clasificación muestra las distintas transiciones que las docentes pudieron crear del vínculo teoría-problema didáctico identificado. Las transiciones identificadas son cuatro y se relacionan con lo que las docentes consideran importante rescatar de la lectura.

a) Acercamiento de la lectura a la práctica

Un grupo de docentes identifica partes de la lectura y las citas que generan se acercan a lo esperado en los propósitos de la etapa 1 del protocolo, es decir, la forma en que los autores relacionan problema y práctica; en términos del ejercicio: las formas en que se manifiesta el problema en su práctica docente, según la literatura. Como se señaló anteriormente, la etapa 1 es el antecedente a las preguntas de reconocimiento que estarían más vinculadas con los datos de la práctica que se espera recolectar para el diagnóstico del problema, de tal manera

que las citas brindan esas pistas para preguntar y preparar una exploración de la manera como se manifiesta en la práctica concreta del aula el concepto, tema o proceso en cuestión.

Un ejemplo es el caso de Irma con el concepto de genética y la cita que coloca: “La genética es uno de los apartados de la biología más difícil de entender por el alumnado y de los que reúne más dificultad conceptual (Íñiguez y Puigcerver, 2013)”.⁸ Si bien se acerca a aspectos que pueden explorarse en el diagnóstico, podría profundizar en las dificultades conceptuales del término genética y preparar un acercamiento a las dificultades específicas en el entendimiento del tema con los alumnos con los que trabaja. Así mismo, esa cita podría brindarle argumentos para justificar la importancia de implementar una innovación que atienda dicho problema didáctico, pero para lograrlo será necesario hacer inferencias del texto que se lee, es decir, encontrar información en el texto que no se señala explícitamente y que demanda una interpretación del lector.

Otro caso es el de Sabrina con el concepto de Educación alimentaria y su cita literal: “Hecho cotidiano, familiar a todas las personas y comunidades (Bahamonde et al., 2009)”. Esta cita no refiere al problema como dificultad (Lacueva, 2008) como en el caso de Irma, sino a una perspectiva para acercarse a la práctica y conocer sus características, aquí Sabrina podría hacerse preguntas acerca de la educación alimentaria como un evento cotidiano en sus alumnos y su posibilidad de documentarlo para vincularlo con el problema didáctico que le preocupa.

En todos los casos en los que hay citas de este tipo, la información muestra indicios para el acercamiento a la práctica, que requieren trabajo posterior considerado en las siguientes etapas del protocolo. Es importante clarificar que no se espera que la información teórica recolectada señale lo que hay que buscar en el acercamiento a la práctica, el ejercicio de construir un protocolo para el diagnóstico es una tarea que demanda el desarrollo de los distintos niveles de comprensión lec-

⁸ En los ejemplos de este apartado la referencia bibliográfica que colocan las docentes es parte de la cita, por lo que no aparecerán en la bibliografía citada en este trabajo.

tora y que vincula tanto la creatividad como el rigor que caracteriza a los trabajos de producción científica.

b) Definición de conceptos

Otro grupo de citas que se colocan en esta etapa 1 da cuenta de la definición de conceptos, tarea importante y seguramente con antecedentes en la experiencia de las docentes. Se definen tanto los conceptos, temas o procesos incluidos en la formulación del problema didáctico identificado, como otros inicialmente no incluidos en la primera transición descrita, que seguramente les brindan claridad y mayor comprensión en la formulación del problema a las docentes y esa es la razón por la que los incluyen.

Se definen conceptos del contenido biológico como Ecosistema: “es el conjunto de especies de un área determinada que interactúan entre ellas y con su ambiente abiótico... (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad)”, o nutrición: “Proceso biológico de los seres vivos en el cual se adquieren, absorben y se metabolizan los nutrientes que permiten mantener en correcto funcionamiento a los organismos (Delgado, 2017)”. Pero también hay definiciones que remiten a la enseñanza de la ciencia como por ejemplo Indagación científica: “actividad multifacética que involucra hacer observaciones, hacer preguntas, examinar libros y otras fuentes de información para saber qué es lo que ya se sabe, planear investigaciones ... (National Research Council, 1996)”. En ambos casos esas definiciones van brindando pistas para delimitar a qué se refieren cuando utilizan un concepto en la formulación de su problema didáctico, tarea importante también en el avance en las decisiones sobre el alcance y recorte de la innovación. En estos casos se puede identificar una lectura literal.

c) En relación con la innovación que se espera aplicar

Encontramos citas variadas que remiten a la innovación, parece ser que, si el texto leído brinda pistas para su diseño, entonces también se incluye en el ejercicio, como por ejemplo “Actividades significativas de aprendizaje” con la cita: “Se buscaría que el maestro utilice un modelo de enseñanza por indagación (*inquiry teaching*) o si esto sólo es

posible en las manos y la mente de un maestro excepcional (Cortés, *et al.*, 2012)”.

Algunas de estas citas incluyen el deber ser, como por ejemplo al hablar de las “Características que debe tener la planta insecticida ideal” o el de los contenidos referentes al tema de la sexualidad: “Se debe incorporar de manera temprana la promoción de comportamientos saludables y placenteros, fortalecer la capacidad de negociación asertiva... (Campero, Atienzo, Suárez, Hernández y Villalobos, 2013)”. Estas citas parecen brindar a las docentes certezas y un camino más o menos probado en el diseño de su innovación o la forma de guiarla en el aula, esta forma de entender la transición podría interpretarse como una manera de “aplica” la teoría, tema de suma importancia para las alumnas, pero que se aleja de la tarea planteada, dado que evade la problematización y contextualización de su propia práctica.

d) Información que requiere “adaptación” a la edad de los niños

Algunas de las citas muestran la dificultad de vincular esas afirmaciones con la edad y el nivel de estudios de los niños o jóvenes con los que se trabaja, por ejemplo, en educación primaria se habla de la Naturaleza de la ciencia en los siguientes términos: “incluye la reflexión sobre los métodos para validar el conocimiento científico, los valores implicados en las actividades de la ciencia, las relaciones con la tecnología, la naturaleza de la comunidad científica, las relaciones de la sociedad con el sistema tecnocientífico y las aportaciones de éste a la cultura y al progreso de la sociedad [...] (Vázquez-Alonso A., 2006)”, tomando la información de forma literal, sin hacer una lectura crítica acerca de la “aplicación” de dicha información en un contexto diferente. Esta dificultad es más frecuente en los niveles de preescolar y primaria, dado que los estudios que se mencionan refieren al ser humano o a la persona en términos generales, o en el caso de preescolar hay pocos estudios en relación con el problema didáctico que les interesa a las docentes (Gómez Galindo, García Franco y García González, 2013).

Como se puede apreciar, en todos los casos hay una transición teoría-práctica que muestra las dificultades en la comprensión del

propósito de la actividad y que dificulta la lectura de los textos en el sentido en que se plantea la tarea, predominando una lectura literal.

Discusión sobre las transiciones y la posibilidad de “leer para ver más”

En este trabajo se identifican dos transiciones para vincular teoría y práctica: (1) del problema a los conceptos y (2) de los conceptos a su manifestación en la práctica. El interés de ahondar en dichas transiciones es para reconocer los procesos, y en cierto sentido las dificultades, que los docentes ponen en práctica al leer con una finalidad específica.

En la primera transición, de los problemas a los conceptos, se identificaron tres vías. La primera implica la identificación y selección de conceptos ya plasmados en el problema y su traslado literal para su identificación en la lectura. Estos conceptos son la guía para empezar a buscar la forma en que se manifiestan en la práctica según los autores. Las alumnas no reconstruyen incorporando otras formas de nombrar el problema didáctico, desde la perspectiva de Prat (2000) las docentes estarían realizando un proceso pasivo y unidireccional de la lectura. Esta forma de proceder puede tener dificultades para hacer una aportación creadora que caracteriza a la producción científica (Sánchez, 2010).

Las alumnas ya han estado leyendo antes de llegar a este punto inicial del protocolo, sin embargo, pasar de la utilización de los conceptos de forma literal requiere de procesos de inferencia que caracterizan otro nivel de comprensión lectora, dado que “la información que proporciona el texto, o al menos las relaciones entre esas informaciones con frecuencia siguen siendo implícitas. Entonces, le corresponde al lector la pesada tarea de establecer inferencias para volverlas explícitas” (Golder y Gaonac’h, 2007: 148).

La inferencia en la lectura, que implica atreverse a expresar un significado implícito en el texto, también es una habilidad que entra en juego en el momento de leer con una finalidad de un nivel distinto al literal. Este tipo de inferencias la realizan las alumnas situadas en la segunda y tercera vía de transición: la ampliación de marcos teóricos y

la transformación referenciada a la innovación, que, si bien reflejan un nivel más complejo de lectura, corren el riesgo de alejarse del propósito para el cual se lee en esta fase del protocolo que refiere al diagnóstico del problema y no, todavía, al diseño de la innovación.

Respecto a la segunda transición se encuentra que comprender cuando se hace una lectura, desde la perspectiva de Golder y Gaonac'h (2007: 126), "consiste en construir un *modelo mental de situación* en el cual la información del texto se elabora e interpreta a partir de los conocimientos previos de los lectores, y se integra en éstos", con el ejercicio se esperaba que las docentes ampliaran su conocimiento sobre los conceptos, temas y procesos incluidos en su problema didáctico, como un insumo para la elaboración de los instrumentos de recolección de información para el diagnóstico. Sin embargo, la lectura de textos y los criterios para seleccionar la información importante, remite a modelos previos de comprensión lectora, en la que no se logra integrar la identificación de información acerca de la forma como se manifiestan esos conceptos, temas y procesos en la práctica, lo que requiere de experiencias de lectura en el nivel inferencial y crítico.

La tarea, vista desde esa perspectiva, les brindó a las docentes la oportunidad de sistematizar información importante que no sólo remite a la elaboración del diagnóstico, sino de su innovación educativa y de la construcción teórica del problema didáctico, de tal manera que la transición teoría-práctica se mantiene en el ámbito de lo teórico, de la identificación de ideas a partir de la lectura, pero no se vincula todavía con aspectos de la práctica.

La mediación utilizada en la etapa 1 del protocolo no fue suficiente para que las docentes pudieran profundizar en el conocimiento y comprensión de su problema didáctico, propósito del diagnóstico. Se identificaron muy pocas citas que pueden ayudar a la transición teoría-práctica y que todavía requieren del desarrollo de las siguientes etapas del protocolo, en específico el planteamiento de preguntas para el reconocimiento del concepto, tema o proceso en la figura del triángulo didáctico.

Leer, podemos aventurar, es la mediación por excelencia en los procesos de formación en los posgrados, pero se puede leer con múltiples propósitos, cuando éstos se mantienen en el plano de las ideas,

como lo podemos constatar en el análisis del ejercicio, brindan mucha información importante a las docentes, pero lograr la transición hacia la práctica requiere de mediaciones adicionales a la tarea que vinculen experiencias para hacer inferencias y de lectura crítica.

El análisis del ejercicio refleja que se da por hecho que las docentes comprenden el propósito específico de la lectura cuando se pide identificar la manera como se manifiesta en la práctica un concepto, tema o proceso, lo que hace necesario explorar con más detalle las experiencias previas de las docentes en ejercicios de lectura y su transición a la práctica. La exploración del conocimiento previo de las docentes cuando leen resulta fundamental para “ajustar” la tarea, es decir, para ubicarla en la zona de desarrollo próximo de las docentes y avanzar hacia propósitos nuevos en el ámbito de la lectura y la transición para ampliar la mirada y el acercamiento a la práctica. En este sentido, todas las respuestas del ejercicio son valiosas, y no sólo las que se acercan más a la tarea solicitada, pues brindan información acerca de las prioridades y necesidades de las docentes cuando leen y las distintas vías que se pueden seguir para preparar a las docentes en el conocimiento y comprensión de su problema didáctico en la práctica.

El análisis de las respuestas de las docentes en la primera transición muestra también las dificultades en el tratamiento conceptual de los textos que leen y los que están incluidos en su problema didáctico. El manejo de conceptos y su significado literal y en el contexto de la lectura, es un ejercicio inicial en los procesos de comprensión lectora, que tendría que realizarse también en el contexto de la maestría antes de pasar de la etapa 1 del protocolo. La posibilidad de alejarse de la formulación literal de los conceptos del problema didáctico tiene que ver con el conocimiento disciplinar y con la claridad de ideas, es decir, con encontrar los conceptos que expresan de mejor manera los procesos en los que las docentes están pensando cuando hacen la formulación de su problema didáctico en esos términos.

La lectura en la etapa 1 del protocolo también tenía el propósito de que las estudiantes cuestionaran los conceptos que están utilizando en su problema didáctico y encontraran otros que les permitieran expresar esas ideas, pero en términos más cercanos a la

práctica, por ejemplo, cuando se habla de pensamiento crítico a qué se está refiriendo la docente que incluye ese concepto en su problema didáctico y de qué manera lo pudiera precisar a partir de la lectura que realiza. Pero, como se puede ver en el análisis de los ejercicios, esta transición también requiere de otro tipo de mediaciones tanto en el área disciplinar para el manejo de conceptos, temas y procesos de la biología para la formación ciudadana, como en la delimitación del problema didáctico a través de conceptos que permitan expresar cómo se manifiestan en la práctica, con la finalidad de hacer el diagnóstico.

La transición teoría-práctica y sus dificultades, es una fuente de conocimiento de las características de las docentes que estudian posgrados y que están interesadas en movilizar sus prácticas, el reto es avanzar en el diálogo entre los propósitos del posgrado y las prioridades de las docentes para avanzar en ambos sentidos, no es posible imponer una estructura curricular sin considerar las características propias de los sujetos con los que se trabaja, este análisis y reflexión apunta a la posibilidad de incorporar nuevas mediaciones en la lectura de textos en los procesos de formación, tanto con las docentes que cursan este momento la MEBFC como en generaciones futuras.

Cabe señalar que las prioridades de las tareas en un posgrado profesionalizante, en el que las docentes se mantienen en su grupo sin suspender sus actividades mientras cursan la maestría, evidentemente se vinculan con lo que hacen y pueden hacer de forma inmediata con los niños y jóvenes con los que trabajan. Los tiempos del posgrado no pueden modificar o sugerir la organización del tiempo de las docentes con su grupo de trabajo y las prioridades que le otorgan a las tareas, es decir, tienen siempre presente que en una fecha próxima van a aplicar una innovación, y por ese motivo también van avanzando en su necesidad de prepararse para ese momento. Muchas de las citas que las docentes colocan para señalar la forma como se manifiestan los conceptos en la práctica tienen que ver con información importante para su innovación.

Implicaciones para la formación docente

El análisis de las transiciones puede aportar elementos para comprender los modos de proceder de las docentes al analizar su práctica y el papel que han atribuido a la teoría en ello. Algunas de las dificultades identificadas tienen que ver con la falta de tradición de leer para informar sobre la práctica, es decir, de ampliar la mirada de la práctica usando la teoría y convertir la propia práctica en elemento de reflexión y sistematización, teorizándola; se trata de un ir y venir entre teoría y práctica. La profesionalización docente tendría entre sus finalidades abonar a esta sistematización y reflexión en y para la práctica, mejorando las habilidades asociadas con una lectura intencionada y crítica.

En ese sentido para la primera transición se han identificado tres procesos que son concéntricos y que implican mayor complejidad, estos, se van incluyendo unos a otros (ver figura 1).

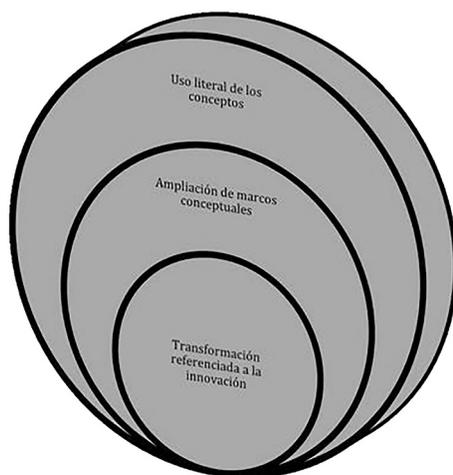


Figura 1. Proceso concéntrico de transición 1: del problema a los conceptos.

Entendiendo que la complejidad del tipo de transición es mayor en la zona exterior de la figura 1, los procesos formativos podrían ajustarse a niveles progresivamente crecientes de complejidad al analizar estas tres formas de identificar conceptos clave y poder incorporar una

reflexión metacognitiva sobre las mismas, de tal manera que fueran explícitas para las docentes y no implícitas, como en el ejercicio analizado.

Se señala como valioso en esta primera transición la incorporación de un enfoque que impulsa la incorporación de nuevas visiones en los problemas -la formación ciudadana - así como el trabajo de discusión con las directoras de tesis como motor para generar transiciones más complejas que permiten ampliar la mirada del diagnóstico.

Este tipo de trabajo asociado a la identificación de conceptos clave es una transición importante que se tiene que cuidar en los procesos de formación docente. Como se ha identificado en este análisis, es necesario crear mediaciones que operen en el área de desarrollo próximo (Vygotsky, 1989) para facilitar el reconocimiento y utilización de conceptos similares, afines y relacionados para la construcción compleja del significado y que se contextualizan en relación con la finalidad de la tarea.

La transición entre conocimientos generales y específicos es una construcción que con frecuencia queda desprotegida en los posgrados en educación que ofrecen “una formación en todo y en nada” (Moreno, 2003: 26). El caso de la MEBFC se busca asociar a un enfoque específico y, a través de procesos de innovación educativa, incidir en la reflexión de la práctica y en su caso, en la modificación. La propuesta de maestría que brinda tanto formación en la disciplina como en la didáctica permite atender los procesos de formación en contextos situados y no de manera amplia o general que tienen poco impacto en la práctica. El trabajo en proyecto es la línea de formación en la que se vinculan la formación con la práctica de las docentes, de ahí su característica profesionalizante.

Para lo anterior parece necesaria la insistencia en los procesos de formación docente para atender a los criterios de elaboración de las tareas y no tanto al cumplimiento de estándares asociados al deber ser. Si bien un formato tiene un propósito definido de organización de la información la posibilidad de moverse al interior de las tareas propicia la posibilidad de atender las prioridades de las docentes al estudiar un posgrado y lograr el diálogo entre propuestas.

Cuando las docentes identifican y retoman citas de los textos leídos pierden de vista la finalidad de la tarea y se centran en lo que les es útil para fines diversos y lo que identifican como interesante. Esto parece asociarse con habilidades lectoras básicas, que se encuentran alejadas del nivel de lectura que se solicita en una maestría. Esto indica que son necesarias mediaciones de ajuste de la tarea a las capacidades reales de las docentes y no a las esperadas en el nivel educativo, de otra forma la formación no se ajusta a las necesidades de las docentes.

El diagnóstico del problema didáctico es un conocimiento necesario para el diseño de la innovación, sin embargo, el interés por explorar ese problema didáctico en la práctica y el papel que en ello tiene la lectura, sigue siendo un reto para la formación. Las habilidades docentes están más enfocadas en la planeación, que en el conocimiento de las condiciones reales en las que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. La discusión acerca de la incorporación de la investigación en los procesos de formación docente tendría que retomarse en el plano de aplicación, es decir, en la posibilidad de lograr la transición de la teoría a la práctica en ejercicios como el que se ha mostrado en este capítulo, y en la posibilidad de incorporar mediaciones para favorecer esta transición. No es suficiente con tener claro el objetivo de la tarea desde el diseño curricular, el reto es la transferencia en la claridad de propósito cuando las docentes van a realizar la tarea y entran en juego las prioridades que orientan sus procesos de lectura, que, como se pudo mostrar, no están puestas en leer para ver mejor.

Conclusiones

El análisis de las transiciones teoría-práctica brinda elementos para comprender el ajuste de la tarea planteada con las capacidades de ejecución de las docentes y por tanto la potencialidad formativa de la misma. En este caso es evidente que la tarea de la primera etapa del protocolo debe ajustarse, mejorando la comunicación de su finalidad e incorporando mayor retroalimentación a las docentes. Una tarea que no se ajusta a las habilidades y conocimientos antecedentes puede

no comprenderse y produce resultados múltiples, casi como ensayo y error.

Hablar de diagnóstico en los procesos de formación remite a tareas vinculadas con los procesos de investigación en el aula, pero que no se han estudiado lo suficiente por parte de las docentes que toman cursos en la maestría. Las mediaciones para realizar un proceso particular de recolección de información y análisis de datos, para comprender de qué manera ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es más una aspiración que un hecho. La sistematización y seguimiento de los logros y dificultades de las docentes en la preparación del protocolo para el diagnóstico, permite profundizar en el proceso de mirar comprensivamente una práctica compleja. Abrir la mirada a los procesos de formación específicos en los que se ponen en juego las habilidades y necesidades de las docentes inscritas en el posgrado, es un compromiso centrado en el sujeto que aprende y no sólo en el currículum, pero es un reto que se tiene que asumir de manera constante.

Los ajustes a la tarea requieren por un lado el reconocimiento de las habilidades lectoras de las docentes y por otro su paulatino fortalecimiento, así como la discusión constante de la finalidad de la tarea. La búsqueda de estrategias flexibles en el diseño de los cursos en línea es un reto adicional que se tiene que atender en la MEBFC, la cercanía a los procesos particulares que siguen las docentes en su formación, la retroalimentación necesaria y el trabajo con el director de tesis, son procesos que compensan el diseño único de actividades que caracteriza a los procesos de formación en línea.

Es posible concluir que es necesario continuar con el análisis de las otras etapas del protocolo y, en general, con el análisis del desempeño de las tareas de las docentes para comprender qué se enseña y qué se aprende en un posgrado profesionalizante.

Bibliografía

Cuban, L. (2013). Inside the Black Box of Classroom Practice. Change without Reform in American Education. [Ch. 2. Restructuring

- the Science Curriculum, 1890s-2011. Pp. 47-75]. Cambridge: Harvard Education Press.
- Davis, K. (2003). "Change is hard": What Science Teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87:3-30.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata (Pedagogía. Manuales).
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2007). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI (Educación. Profesión Profesor).
- Gómez, A. A. (2013). Explicaciones narrativas integradas y modelización en la enseñanza de la biología. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(1): 11-28.
- Gómez Galindo, A.A.; García Franco, A. y García González, C.M. (2013). Estado de la Investigación en Educación en Ciencias Naturales, en el Nivel de Educación Básica, durante la década 2002 al 2011. En: Ávila, A.; Carrasco Altamirano, A.; Gómez Galindo, A.A.; Guerra Ramos, M.T.; López Bonilla, G. y Ramírez Romero, J.L. (coords.). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (2002-2011): matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras*. COMIE-ANUIES. pp. 165-202.
- Hanson, N. R. (1977). *Patrones de descubrimiento: observación y explicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Factótum*, 6: 1-22.
- Lacueva, A. (2008). *Ciencia y tecnología en la escuela*. Reforma integral de la educación básica. Secundaria. México: SEP.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Maestría en Educación en Biología para la Formación Ciudadana, MEBFC (2017a). *Modelo Educativo*. Documento interno. Cinvestav. Unidad Monterrey.
- . MEBFC (2017b). *Criterios para la elaboración del protocolo*. Documento del curso en línea Trabajo en Proyecto I: Diagnóstico. Cinvestav. Unidad Monterrey.

- Marco-Stiefel, B. (2000). Alfabetización científica. En Perales, F. J. y Cañal, P. *Didáctica de las ciencias experimentales: teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. España: Marfil (Ciencias de la Educación), pp. 141-164.
- Moreno, M. G. (2003). *El Posgrado para Profesores de Educación Básica. Un Análisis en el Marco de los Posgrados en Educación*. México: SEP. Hacia una Política Integral para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (Cuadernos de Discusión, 5).
- Ogborn, J. (2002). Ownership and transformation: teachers using curriculum innovations. *Physics Education*, 37(2):142-146.
- Prat, A. (2000). Función del texto escrito en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: UAB/Síntesis, pp. 73-112.
- Pintó, R., Couso, D. y Gutierrez, R. (2005). Using research on teachers' transformations of innovations to inform teacher education. The case of energy degradation. *Science Education*, 89:38-55.
- Ponce, V. M. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*, Guadalajara, Jal.: Amate editorial.
- Ramírez, M. S. (2014). La investigación formativa: una estrategia para la formación y mejora de la educación. *Memoria*. Congreso Iberoamericano de Pedagogía SEP-UCSH, Chile (1)2: 422-432.
- Sánchez, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM-II-SUE/Plaza y Valdés (Educación Superior Contemporánea).
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó (Materiales para la innovación educativa, 137).
- Vygotsky, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Grijalbo.
- Weeth, N., Allen, S. y Jenkins, E. (2013). Outside the Pipeline: Re-imagining Science Education for Nonscientists. *Science*, 340: 314-317.

Transiciones educativas propiciadoras de la metacognición y de la autorregulación cognitiva

Martha Valadez Huízar¹

María Guadalupe Moreno Bayardo²

En los planteamientos sobre los enfoques educativos actuales en todos los niveles, y particularmente en el posgrado, se menciona la necesidad de la formación de individuos que desarrollen capacidades intelectuales y emocionales para enfrentarse a una dinámica social compleja, producto de los escenarios que actualmente presenta la sociedad del conocimiento. Los requerimientos educativos ante el avance tecnológico, y la renovación constante del conocimiento, demandan una reflexión sobre teorías, métodos y herramientas pedagógicas para ampliar la percepción de la educación escolarizada y extender la visión del aprendizaje hacia los diversos contextos de vida del estudiante, tarea que implica sembrar en éstos la idea de un aprendizaje continuo que fomente la sensibilidad para percibir los problemas con los que se encuentran, así como la necesaria transferencia de conocimientos que les permita contribuir de manera pertinente a la solución de dichos problemas.

Ubicarse en un proceso de aprendizaje continuo compromete al desarrollo de un pensamiento flexible, creativo; por ello, conceptos vinculados con la creatividad y la innovación aparecen cada vez con mayor énfasis en los planteamientos acerca de las necesidades presentes y futuras de los posgrados. Abreu y De la Cruz (2015) argumentan que

¹ Profesora investigadora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

² Profesora investigadora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

la sociedad actual precisa de individuos preparados para enfrentar y resolver problemas de una gran complejidad e incertidumbre, incluso hablan de la necesidad de formarlos con la preparación suficiente para la generación de *insights* innovadores que faciliten el encuentro de caminos alternativos para la comprensión de aquellos problemas que tienen una estructura difícil de definir. Este perfil de estudiantes para el posgrado es propuesto también por expertos en formación para la investigación, como Moreno (2013) quien hace referencia al pensamiento complejo de Edgar Morin para señalar uno de los grandes propósitos a lograr en los procesos de formación. Asimismo, señala la creatividad y la tolerancia a la incertidumbre como aspectos fundamentales a tomar en cuenta cuando se pretende incidir en la formación de investigadores.

Si en la formación para la investigación, sobre todo en los estudios de posgrado, interesa desarrollar flexibilidad de pensamiento, creatividad, pensamiento complejo y tolerancia a la incertidumbre; hacerlo traería consigo una clara orientación de la formación del estudiante hacia la apropiación de las herramientas cognitivas necesarias para la comprensión de los propios aprendizajes. Al respecto parece que se ha puesto demasiado énfasis en la necesidad de resolver problemas complejos y menos atención a las dificultades cognitivas que pueden impedir la percepción y el afrontamiento de dicha complejidad. La revisión de este proceso por parte del estudiante implica, entre otras muchas tareas, la recuperación de su experiencia y conocimientos para aplicarlos en situaciones de vida personal o profesional, así como la gestión del aprendizaje y de los recursos cognitivos que le permitan saber “convivir con” y utilizar la gran cantidad de información y conocimientos que incluso han transformado la concepción misma de la *realidad*, ante la posibilidad actual de edificar realidades virtuales.

Es en esta compleja situación donde surgen cuestionamientos que se plantean a los sistemas educativos tanto sobre las herramientas cognitivas que los estudiantes necesitan para entender y enfrentar las diversas realidades, como sobre la reinención del concepto mismo de aprendizaje en tanto proceso continuo. En el marco de las líneas de investigación que sustentan la producción de las autoras de este trabajo, se ha reflexionado sobre esta problemática desde la teoría de los

estilos de pensamiento, por una parte, y desde una visión de desarrollo de habilidades para la investigación, por la otra, reflexiones que se comparten más adelante.

La teoría de los estilos de pensamiento (denominados así en la literatura de la psicología cognitiva y de la psicología de la creatividad) propone la existencia de formas personales y disciplinares de pensar desarrolladas por el contexto, las tareas y problemas a los que cotidianamente se enfrenta el individuo (Sternberg, 1988, 1999). En dicha teoría se plantea que el descubrimiento de las formas personales en que se hace uso de los estilos, brinda la oportunidad de reflexionar sobre las preferencias cognitivas que se tienen al resolver problemas y de analizar si éstas se relacionan con algunas dificultades cognitivas; es decir, si surgen debido a que las formas de resolver problemas no son acordes con la tarea o contexto enfrentado, o si son inadecuadas para la búsqueda de información y elaboración de conocimientos en atención a las situaciones problemáticas específicas que han de resolverse. Encontrar respuesta para este tipo de cuestionamientos representaría el inicio de una actividad metacognitiva que a su vez generaría una transición de la forma de conceptualizar el aprendizaje y de participar en la autorregulación del mismo.

Algunos hallazgos empíricos (Valadez, 2016) sobre el proceso de autoconocimiento del manejo de recursos cognitivos, que se genera con base en la identificación de los estilos de pensamiento en estudiantes de posgrado, muestran indicios de diversas respuestas que los estudiantes tienen ante el descubrimiento de sus preferencias personales para resolver problemas, y ante el reconocimiento de sus impedimentos cognitivos³ para resolver lo que dichos problemas demandan.

Siguiendo con este tema de investigación, se recuperaron voces de estudiantes de posgrado que se encontraban en situaciones de formación para la investigación, para analizar sus procesos de pensamiento

³ Aquí se denominan *impedimentos cognitivos* aquellas formas de uso de los recursos cognitivos que el sujeto utiliza de manera indiscriminada sin el necesario análisis de la situación a resolver y que por lo tanto, con frecuencia resultan no pertinentes para alcanzar el objetivo deseado.

con el propósito de responder algunos cuestionamientos relacionados con el desempeño académico disímil; esto es, estudiantes que responden de manera excelente a los requerimientos del programa y otros que se quedan por debajo de los requerimientos básicos. Para tal objetivo, las autoras de este trabajo revisaron sus investigaciones tratando de encontrar un eje de análisis que permitiera establecer un diálogo desde dos diferentes perspectivas: la de los estilos de pensamiento y la de las habilidades investigativas.

Uno de los aspectos en los que se encontró coincidencia es en la posibilidad de detectar similitudes conceptuales entre diferentes desempeños cognitivos, ya sea que se parta de su denominación y análisis como habilidades o como estilos de pensamiento; una contribución importante para sustentar dichas similitudes se deriva de la detallada comparación que Castro (2018: 70-86) hizo entre las habilidades para la investigación trabajadas por Moreno (2002) y los estilos de pensamiento planteados por Sternberg (1999).

Por otra parte, en un trabajo previo, Valadez, Moreno y Romero (2017: 151) coincidieron en que un aspecto que está contemplado tanto en los estilos de pensamiento como en las habilidades para la investigación, es la relevancia de que los estudiantes aprendan a generar procesos metacognitivos para:

fomentar una práctica reflexiva sobre sus propios procesos de pensamiento, los cuales implican no sólo un trabajo con la investigación, sino también con la revisión personal sobre sus formas de utilizar el pensamiento, esto es, cómo organizan la información, resuelven problemas o enfrentan tareas académicas que les muestren el camino hacia una autorregulación cognitiva.

El propósito del presente trabajo es continuar la revisión de las líneas de investigación mencionadas para analizar *transiciones educativas propiciadoras de la metacognición y de la autorregulación cognitiva*, postulando que tanto la identificación personal con ciertos estilos de pensamiento como el desarrollo de habilidades investigativas pueden apoyar la construcción de un puente para impulsar procesos metacognitivos y, en algún momento, el pensamiento creativo.

La metacognición y la autorregulación del aprendizaje

Los estudios sobre la autorregulación del aprendizaje se han incrementado en los últimos años y con ello su posibilidad de hacer contribuciones a planteamientos actuales en la educación, tales como la autonomía del estudiante en su propio aprendizaje y el desarrollo de competencias para aprender a lo largo de la vida. Desde que este concepto fue propuesto por Zimmerman en 1989, para referirse al nivel de participación de los estudiantes en su aprendizaje en el aspecto metacognitivo, motivacional y de comportamiento, se ha desarrollado este campo de estudio, expandiéndose aún más a principios de este siglo (Panadero y Tapia, 2014). En la actualidad, Torrado, Fuentes y Soria (2017) exponen el estado del arte de esta línea de estudio, describiendo el perfil del estudiante autorregulador, los modelos más relevantes para su estudio y ciertas estrategias para desarrollar esa habilidad, así como algunas líneas de estudio fundamentales a tener en cuenta como prospectiva de futuro.

En cuanto a los modelos, se han propuesto varios, Berridi y Martínez (2017) refieren que tres de ellos son los que han tenido mayor impacto apoyado con evidencia empírica, el de Winne, el de Zimmerman, y el de Pintrich, todos ellos apoyados por sus respectivos colaboradores. En cuanto al perfil, la descripción de un estudiante que tiene un aprendizaje autorregulado coincide con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento; se trata de un estudiante que cuenta con sólidos conocimientos previos, utiliza estrategias cognitivas, sabe controlar y dirigir sus procesos mentales para propósitos específicos, se plantea metas de aprendizaje, incrementa su motivación intrínseca y desarrolla creencias adaptativas, es decir, posee flexibilidad cognitiva para resolver problemas de acuerdo al contexto, planifica tiempo y esfuerzo, y evita distracciones. En síntesis, estos estudiantes tienen la capacidad de adecuar sus acciones y metas para lograr resultados buscados en su rendimiento académico.

Los modelos de intervención se fundamentan en que la autorregulación académica es una habilidad a desarrollar mediante diferentes fases y actividades en el trayecto del proceso de aprendizaje; por lo tanto, se proponen facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comportamentales. Torrado, Fuentes y Soria (2017) agrupan en tres áreas las estrategias didácticas o metodológicas aplicadas en los últimos veinte años: la *enseñanza directa de las estrategias de aprendizaje* para procesar información y controlar el aprendizaje, lo que implica el análisis de cómo y en qué momento usarlas; el *modelado* que consiste en la imitación de conductas y actitudes, en este caso se hace referencia a la planificación consciente del profesor, así como a la reflexión que éste hace sobre lo realizado y sobre la gestión de los recursos cognitivos utilizados, lo cual podría provocar en los estudiantes la imitación o apropiación de esas actitudes hacia la autorregulación; así como la *práctica guiada y autónoma*, donde el profesor se aleja de la clase magistral para guiar o facilitar las estrategias de autorregulación para la solución de problemas.

Se han propiciado también: la *auto-observación*, donde se incluyen actividades que ayudan a conocer el estado de la cognición y motivación, afecto, uso del tiempo y esfuerzo, para desarrollar la conciencia metacognitiva; la *práctica autorreflexiva*, donde se insta a los estudiantes a una práctica independiente de las habilidades y estrategias aprendidas; y el *apoyo social* adecuado durante el proceso de aprendizaje de las estrategias de autorregulación, utilizando gradualmente la instrucción y estructuras de andamiaje hasta lograr la autonomía del estudiante en su aprendizaje.

El aspecto de la metacognición se encuentra involucrado en mayor o menor medida en los modelos de intervención antes descritos. Enseñar a reflexionar trata fundamentalmente del desarrollo del reconocimiento y control de los procesos del pensamiento, como se plantea dentro del modelo de la auto-observación que se propone atender el estado de la cognición, afecto y uso del esfuerzo para desarrollar la habilidad metacognitiva. Sin embargo, la adquisición de esta habilidad quedaría incompleta en un proceso de aprendizaje sin el planteamiento de metas, que implica el constante monitoreo de lo que se desea

lograr, cuando y en qué momento. Desde el enfoque cognitivo, la identificación de una meta implica entre otros aspectos una jerarquización de intereses, la evaluación de los mismos y/o la generación de otros, y sobre todo, saber si las formas personales de resolver problemas son adecuadas para los problemas académicos.

Siguiendo esta idea, la identificación personal con un estilo de pensamiento podría facilitar un proceso metacognitivo y servir de puente para la regulación del aprendizaje. Las evidencias encontradas hasta el momento sugieren que, al conocer su forma de pensar, los estudiantes de posgrado inmersos en procesos de formación para la investigación, encuentran alguna respuesta a los problemas cognitivos que enfrentan en el transcurso de la elaboración de una tesis. Por ejemplo, si el pensamiento creativo obstaculiza seguir las reglas y procedimientos necesarios para la estructura de un texto, si el tener múltiples intereses provoca la indefinición de su objeto de estudio, o un escaso pensamiento evaluativo que impide un análisis de las temáticas a estudiar (Valadez, 2011, 2012, 2016; Valadez, Moreno y Romero, 2017). La decisión y disposición de trabajar en la solución de estas dificultades llevaría a los estudiantes a iniciar un proceso de autorregulación.

Metacognición y estilos de pensamiento

Se han distinguido dos componentes en la metacognición, el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El primero hace referencia al conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices, que a su vez implica tres subcomponentes: conocimiento declarativo, procesal y condicional; el segundo, la regulación de la cognición que involucra el planteamiento de metas, implementación de estrategias y evaluación del aprendizaje. En general, los especialistas en la línea de estudio de los estilos intelectuales, integrada por los principales investigadores que han propuesto modelos de mayor impacto y han recabado evidencias empíricas sobre el tema, coinciden en que tanto las estrategias de aprendizaje, como los estilos de pensamiento, se

relacionan con la metacognición en dos aspectos centrales: en el procesamiento de la información dirigido hacia alguna meta y en el autoconocimiento de las preferencias personales de las estrategias de aprendizaje o estilos de pensamiento utilizados, que es una condición para la metacognición (Sadler-Smith, 2012).

Si el foco de atención se ubica en los estilos de pensamiento (en adelante EP), el conocimiento declarativo implica el autoconocimiento de las preferencias (perfil de estilos de pensamiento) que el sujeto muestra cuando se enfrenta a una tarea; el procesal hace referencia al conocimiento de estrategias que se utilizan en forma acorde con las características de cada estilo de pensamiento; y el condicional tiene que ver con saber cuándo y en qué momento, de acuerdo al contexto y la estructura de la tarea o problema, utilizar un EP que resulte pertinente.

Desde esta perspectiva, el trabajo empírico realizado anteriormente con estudiantes de posgrado sobre los EP en la formación para la investigación (Valadez, 2016; Valadez, Moreno y Romero, 2017), se ubica fundamentalmente en el plano del conocimiento declarativo. A los estudiantes se les aplicó el cuestionario de los EP y sobre el perfil encontrado, se diseñó para cada estudiante una estrategia pedagógica orientada a desarrollar el EP que la tarea demandaba, en este caso, la de avanzar en la investigación que era la base para la elaboración de su tesis. Es decir, los estudiantes participantes en el estudio, al conocer e identificarse con su EP, pero también conocer otros EP que podrían facilitarles resolver el tipo de problemas que la elaboración de su tesis les planteaba, valoraron la necesidad de cambiar su EP y de alguna manera, ellos mismos iniciaron una búsqueda sobre las estrategias necesarias para cambiarlo tomando en cuenta los impedimentos que su actual EP generaba cuando intentaban resolver problemas propios de la labor investigativa, meta de aprendizaje de la asignatura orientada a la formación para la investigación que cursaban en ese momento.

Sobre el trayecto por el que se transita desde el reconocimiento del propio perfil de estilos de pensamiento, hasta la elaboración de estrategias para cambiarlo y la consiguiente planificación hacia metas de aprendizaje, existe escasa evidencia empírica. El primer trabajo so-

bre la relación entre los EP y la metacognición, se encuentra en el estudio de Zhang (2010), en el que participaron estudiantes universitarios chinos, con los que utilizó el Metacognitive Awareness Inventory (MAI) desarrollado por Schraw y Dennison en 1994, para evaluar el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición; sus resultados revelaron que los EP jerárquico (priorizar metas), liberal (ideas novedosas), legislativo (creatividad) y ejecutivo (seguimiento de reglas y procedimientos), se relacionan significativamente con el conocimiento de la cognición.

El EP jerárquico es el que mostró mayor contribución a la conciencia metacognitiva. Ese resultado tiene sentido por la relevancia de saber lo que es importante y desarrollar la capacidad o tendencia a revalorarlo. Las personas con esta conciencia tienden a reflexionar sobre las diferentes tareas y actividades, así como a repensar en las prioridades. Precisamente, a individuos sobresalientes se les reconoce por su capacidad de tener múltiples prioridades y saber jerarquizarlas. El segundo predictor⁴ más importante de la conciencia metacognitiva fue el EP legislativo, esto denota que para ser metacognitivamente consciente se requiere usar estrategias creativas para hacer frente a las tareas.

Tratándose de ambos procesos metacognitivos (el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición), se encontró que el EP-liberal fue el segundo predictor para la regulación de la cognición pero el último de los cuatro predictores para el conocimiento de la cognición. Esto significa que, aunque hacer las cosas de manera novedosa beneficia a ambos procesos metacognitivos, es más crítico este EP para la autorregulación, debido a que se requiere más de la realización de cosas nuevas que de tomar conciencia de qué está sucediendo. El tercer EP que mostró relación significativa con ambos procesos metacognitivos fue el ejecutivo. Es un resultado esperado en cuanto a que no es suficiente priorizar tareas y pensar creativamente, sino que para la

⁴ En el contexto de este trabajo, afirmar que un estilo de pensamiento (EP) es predictor por ejemplo, de la conciencia metacognitiva, significa que utilizar dicho EP es favorecedor del desarrollo de este tipo de conciencia.

implementación de ideas, es necesario percibir la estructura y directriz de los requisitos de la tarea.

En un contexto cultural diferente Heidari y Bahrami (2012) reportaron una investigación que tuvo como propósito explorar la relación entre los EP y la metacognición, con estudiantes universitarios iraníes, utilizando el mismo inventario que Zhang (2010), el MAI. Sus resultados mostraron que la conciencia metacognitiva se relaciona con los EP jerárquico, anárquico y liberal. Los EP interno, externo y liberal se correlacionan con el conocimiento de la cognición y el EP externo con la regulación de la cognición. El primer predictor positivo para la regulación de la cognición fue el EP ejecutivo y a su vez, el segundo predictor para el conocimiento de la cognición. El EP jerárquico fue primer predictor para el conocimiento de la cognición y segundo para la regulación, el tercero fue el EP conservador. Llama la atención que el EP conservador se involucra con la regulación pero no con el conocimiento de la cognición. En síntesis, se reporta que los EP Jerárquico y Ejecutivo representaron el 42% de la varianza en la metacognición y los EP Jerárquico y conservador en conjunto mostraron el 53% de la regulación de la cognición.

Hasta el momento, no se han encontrado investigaciones más recientes sobre el tema; sin embargo, el detalle de los resultados expuestos en estas investigaciones proporciona datos relevantes para el propósito de este trabajo. Ambos estudios coinciden en que los EP jerárquico, liberal y ejecutivo son fundamentales para desarrollar la conciencia metacognitiva. Esto significa que en cualquier implementación pedagógica orientada a este propósito, el desarrollo de dichos EP podría apoyar de alguna manera la autonomía del aprendizaje con apoyo en el manejo de los propios recursos cognitivos.

La atención al desarrollo de estos tres EP (jerárquico, liberal y ejecutivo), en los programas de posgrado orientados a la investigación, tiene sentido por la importancia de establecer metas de aprendizaje y priorizar objetivos de investigación, entre otros. De igual manera ocurre con el desarrollo del EP ejecutivo en estudiantes de posgrado, en razón de que generalmente se les pide creatividad y resolver problemas complejos, mientras que escasamente se evalúa si el estudiante tiene

el dominio suficiente de la estructura básica de la investigación, como por ejemplo, las reglas y los procedimientos metodológicos a seguir. Finalmente, también tiene sentido la participación del EP liberal en el proceso de autorregulación si se tiene en cuenta que dicho EP se caracteriza por ser proclive a la generación de ideas novedosas y éstas pueden perderse si no se establece como prioridad la dirección de la meta, o por falta de estructura y sistematización para su implementación.

Metacognición y desarrollo de habilidades investigativas

Desde inicios del presente siglo, Moreno (2002) ha estudiado el desarrollo de habilidades investigativas con la intención de aportar a la comprensión de los procesos de formación para la investigación, especialmente en el posgrado; para ello partió del supuesto de que *la formación para la investigación implica aprendizajes en el campo de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las actitudes y los valores, pero el núcleo fundamental e integrador de dichos aprendizajes es el desarrollo de habilidades investigativas*. En la exploración de la validez de este supuesto encontró apoyo en el juicio de expertos a los que recurrió como parte de sus investigaciones iniciales (Moreno, 2000) o posteriores (Mancovsky y Moreno, 2015).

En los estudios antes mencionados, se ha tenido plena conciencia de que los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las actitudes y los valores son componentes de las *competencias*, esto de acuerdo con la noción de Rojas (2000), quien se refiere a la competencia como un complejo de conocimientos y habilidades, a los que se suman actitudes y valores que los sujetos ponen en juego para interpretar las situaciones y desempeñarse en ellas de manera inteligente. Sin embargo, el interés no ha sido el de estudiar las competencias investigativas como tales sino el de analizar las características y las funciones de aquellas habilidades que, sin duda, son un elemento clave en el desarrollo de dichas competencias.

Haber optado por estudiar la formación para la investigación en términos de desarrollo de habilidades, trajo consigo la necesidad de explicitar la forma en que se atribuyó significado a los términos: habilidad, desarrollo de habilidades y habilidades investigativas. Para trabajar con el concepto de *habilidad* se partió del hecho de que, en una acepción adoptada en forma mayoritaria, los términos capacidad, aptitud, competencia, destreza y habilidad, son manejados como sinónimos; sin embargo, existe también el planteamiento de que, entre estos conceptos, hay una vinculación estrecha, mas no una identidad. Aceptar y sostener la segunda posibilidad mencionada, que es la que se adoptó en este trabajo, implicó explicitar cómo se concibe dicha vinculación. Así, se partió de entender la aptitud como una disposición propia de los seres humanos desde su nacimiento, como un potencial natural con el que cuenta la persona normalmente dotada, el cual puede ser puesto en acción, puede ejercitarse, puede dinamizarse con la finalidad de propiciar su evolución cualitativa; por lo tanto, pudo establecerse que la aptitud es la materia prima a partir de la cual se desarrollan las habilidades.

De esta manera, esa dinamización del potencial natural de la persona, a manera de despliegue progresivo que ocurre en el marco de la vivencia, el análisis y la reflexión de diversas experiencias, permite que la aptitud se vaya convirtiendo en habilidad y que esto suceda con un cierto nivel de calidad y cada vez con mayor complejidad en los desempeños asociados la misma, esto va ocurriendo gradualmente, desde avances mínimos, hasta logros óptimos, lo cual permite hablar de un proceso de *desarrollo de habilidades*. Desde esta perspectiva, cuando el nivel de desarrollo de una habilidad determinada va alcanzando diversos grados de avance en su tendencia hacia lo óptimo, puede hablarse de que la habilidad se ha adquirido con un cierto grado de *destreza*. Así, las destrezas serán aquellas habilidades que la persona ha desarrollado con un alto nivel de calidad.

Sin embargo, no se asume que sea necesario haber llegado al nivel de destreza para considerar que hay desarrollo de una habilidad determinada, esa dinamización progresiva (consecuencia de la experiencia, la ejercitación, el aprendizaje, entre otros) mediante

la cual se va accediendo a mayores niveles de calidad en el desempeño, es considerada ya como desarrollo de la habilidad en cuestión. La forma de vinculación antes establecida entre los conceptos de aptitud, habilidad y destreza, considerada en su dinámica global, se asumió a su vez como forma de entender el concepto de capacidad en el ser humano.

Las habilidades son educables, en el sentido de que es posible contribuir a su desarrollo de diversas maneras. El desarrollo de habilidades tiene cierto carácter de estabilidad en los niveles de desempeño que se van alcanzando porque una habilidad no se desarrolla sólo para un momento o acción determinada sino que se convierte en una cualidad relativamente estable (que siempre puede continuar evolucionando hacia mejores desempeños), aplicable a múltiples situaciones que comparten esencialmente la misma naturaleza, de allí que se hable de que las habilidades desarrolladas por un individuo pueden internalizarse parcialmente como hábitos que configuran una forma peculiar de realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas.

La habilidad, en cualquiera de sus grados de desarrollo, se manifiesta en la forma de ejecución del tipo de actividades o desempeños a los que dicha habilidad está referida; en otras palabras, las habilidades son constructos que se asocian a la realización de determinadas acciones que puede ejecutar el sujeto hábil, pero no se reducen a las acciones mismas. Es posible hablar de una gran variedad de habilidades, por ejemplo: para argumentar lógicamente, para expresar con orden las ideas, para pensar relacionamente, para simbolizar situaciones, para realizar síntesis, para problematizar, etcétera; en todos los casos, la habilidad en cuestión puede describirse en términos de los desempeños que puede llevar a cabo el sujeto que la ha desarrollado.

En situaciones educativas intencionadas, cabe esperar que determinadas actividades o experiencias de aprendizaje contribuyan al desarrollo de ciertas habilidades; dicha contribución puede haber sido prevista o no por los formadores, pero de cualquier manera puede ser detectada. Así, el desarrollo de habilidades como tal, puede estar contemplado como intención en el diseño curricular de un programa o

nivel educativo, o darse colateralmente como consecuencia de las experiencias de aprendizaje que en éste se promueven.

En el caso del estudio que sirvió como base para este trabajo (Moreno, 2002), el desarrollo de habilidades se enfocó a las que se denominaron investigativas, esto es, las habilidades que ha de desarrollar una persona para llevar a cabo investigación de buena calidad. Se trata sobre todo de habilidades asociadas a los diversos procesos y operaciones que se dan en la generación de conocimientos. Por ello, con la expresión *habilidades investigativas* se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por formadores/investigadores expertos, como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad.

En la propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades se concibe a los sujetos en formación como aprendices de un conjunto de saberes concretos relacionados con el oficio de investigar, pero sobre todo como seres capaces de aprender a aprender y de reflejarlo en las diversas construcciones que demanda la tarea de investigar. En el marco de esta propuesta queda muy claro que el aprendizaje de la investigación *no se reduce al aprendizaje de técnicas y contenidos*, significa principalmente aprender un modo de pensar frente al mundo, la sociedad, el conocimiento, etcétera. Además, se caracteriza por ser un proceso influenciado, de manera mucho más sensible que otros, por las diferencias individuales derivadas, sobre todo, de la naturaleza de las experiencias de aprendizaje previas, escolares y no escolares, que vivieron los sujetos en formación.

Así, en el concepto de habilidad, como aquí es manejado, está implicado no sólo el elemento referente a los desempeños del sujeto, sino de una manera especial el componente *cognitivo*, representado por los procesos y operaciones internas que los sujetos realizan y que les posibilitan la construcción de objetos de estudio, así como el diseño

y realización de las diversas tareas vinculadas a la producción de conocimiento sobre dichos objetos.

Como resultado de sus investigaciones sobre esta temática, Moreno (2002) construyó un perfil de habilidades investigativas a desarrollar en la formación para la investigación integrado por siete núcleos, de los cuales interesa referir aquí el *núcleo de habilidades metacognitivas*; en él se incluyen habilidades asociadas a las tareas de control y evaluación del conocimiento que se produce en la investigación, pero también de las formas en que se accede al mismo. Lo característico de la metacognición es la toma de conciencia de la propia reflexión centrada en los actos de conocimiento. Hablando metafóricamente, desarrollar habilidades metacognitivas es como haber alcanzado la “mayoría de edad intelectual”, la cual se refleja en la forma en que el investigador puede autorregular los procesos y los productos que genera mientras produce conocimiento.

El ser humano se encuentra con la necesidad de desarrollar habilidades metacognitivas desde antes de involucrarse en procesos de formación para la investigación, pero no podrá realizar investigación independiente si no alcanza un alto nivel de competencia en los desempeños que éstas posibilitan. Las habilidades metacognitivas identificadas por Moreno (2002) fueron las siguientes:

- Objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento.
- Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación de conocimiento.
- Autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento.
- Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio.
- Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación.

Cuando se habla del proceso de crecimiento de un individuo, en lo que a su formación cognitiva se refiere, subyace la intención de que, en lugar de “saber mucho”, desarrolle habilidades para solucionar pro-

blemas, para razonar críticamente y para ser creativo; Antonijevic y Chadwick (1981: 309) lo expresan señalando que “lo que se requiere no es tanto aprender más, sino aprender procesos para seleccionar, entender y reflexionar sobre la información”. Se trata de aprender a: utilizar los conocimientos para enfrentarse a determinados problemas, planear el camino a seguir y adaptarse a trabajar tanto en forma individual como en grupos.

A partir de esta visión nació, en la década de 1960, la llamada “ciencia cognitiva” y desde entonces muestra signos de afianzarse en el ámbito educativo. El auge de la ciencia cognitiva ha sido atribuido por algunos autores al progreso tecnológico, concretamente de las computadoras y su forma de operar, de donde se percibió que la mente humana trabaja en forma parecida a las computadoras; así lo destaca Bruer (1997: 14) señalando que “ambas son especies pertenecientes al género de sistemas de procesamiento de información, ambos son mecanismos que procesan símbolos”.

Otros autores, como Muriá (1994: 64), afirman que, en el nacimiento de la ciencia cognoscitiva, influyeron la teoría piagetiana, la psicolingüística y la teoría de la información, dado que en este enfoque “el estudiante es considerado un agente activo en el proceso, donde va construyendo su propio conocimiento a través de la interacción con el medio y donde su estructura cognoscitiva juega un papel determinante”.

El concepto de aprendizaje cambia radicalmente en el marco de la ciencia cognitiva; en palabras de Aebli, Colussi y Sanjurjo (1995: 139), el aprendizaje se entiende como “un continuo proceso de construcción por parte del sujeto que aprende en interacción con los objetos”; por lo tanto, la importancia se centra en los procesos cognitivos mediante los cuales se va reestructurando el conocimiento a partir de nueva información recibida. Estos autores plantean que, el aprendizaje en general, recorre diversas fases para llegar a consolidarse; la primera fase es la construcción, luego la elaboración, enseguida la ejercitación y, por último, la aplicación. Durante la construcción se establecen relaciones entre el nuevo conocimiento y los que ya se tienen; en la elaboración, el conocimiento se integra a la estructura cognitiva; en la

ejercitación se afianza la comprensión y el dominio del contenido, y en la aplicación adquiere funcionalidad.

Durante las fases de construcción y elaboración del conocimiento se generan procesos cognitivos a los que Antonijevic y Chadwick (1982: 307) se refieren como “métodos, mecanismos o protocolos internos que usa una persona para percibir, asimilar, almacenar y recuperar conocimientos”. Este tipo de procesos cognitivos son inconscientes, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1998: 39) los señalan como “mecanismos mentales que se activan automáticamente cuando atendemos, comprendemos o memorizamos”. Pero estos últimos autores (1998, p. 39) señalan también que hay otros procesos mentales que sí pueden ser conscientes, se trata del “conjunto de operaciones que se encargan de gestionar los conocimientos de distinta naturaleza que intervienen en la realización de una tarea, es decir, lo que pensamos y hacemos para clasificar unos datos, comparar unas reglas, observar unos cambios, representar un fenómeno”.

Si esos procesos se hacen conscientemente, entonces la persona que aprende debe saber en qué consisten; Muriá (1994: 67) hace notar que esto “le proporcionaría esquemas conceptuales para reflexionar sobre su aprendizaje y poder llevar a cabo una autorregulación consciente”, la cual supone conocer los mecanismos propios del pensamiento y su funcionamiento, para poder regular el establecimiento de relaciones entre los conocimientos que se tienen y los que se quieren integrar a la estructura mental que ya se posee; así ocurrirá lo que Piaget (citado por Moreno, 1998: 60) ha expresado reiteradamente: “El paso de lo inconsciente a lo consciente significa una reconstrucción en el plano de la conceptualización, una transformación de un esquema de acción en un concepto”.

Ahora bien, la toma de conciencia de esos procesos requerirá siempre la reflexión “entendida como la capacidad de volver la atención sobre los propios actos”, según lo expresan Aebli, Colussi y Sanjurjo (1995, p. 141). Cuando la persona tiene conciencia de los problemas que se pueden resolver, inspecciona sus procesos de reflexión y conscientemente aplica estrategias para enfrentarse a los problemas que encuentra; entonces, está aprendiendo a aprender, está desarrollando

un modo particular de reflexión que se denomina metacognición. Lo anterior es expresado de otra manera por Mayor, Mayor y Suengas (1993: 9) cuando señalan que:

(...) existen sujetos que son capaces, no sólo de aprender, sino de mejorar esa capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje; igualmente los hay capaces, no sólo de pensar, sino de aprender a pensar mejor utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrolan; se trata de sujetos que han adquirido y desarrollado *habilidades metacognitivas* que pueden aplicar al aprendizaje o al pensamiento.

Metacognición es un término que Flavell utilizó por primera vez en la década de 1960, para referirse a la conciencia de la propia reflexión en la realización de una tarea, de tal manera que se pueda describir el proceso o mecanismos utilizados para llevarla a cabo. Pero la reflexión que se hace no es de cualquier clase, Aebli, Colussi y Sanjurjo (1995: 141) la caracterizan como “un tipo específico de reflexión, aquélla que centra la atención no en cualquier acto propio, sino en los actos de conocimiento”.

Cuando se pretende llevar a cabo una tarea específica, llámese aprendizaje, solución de problemas o bien una investigación, la secuencia que normalmente sigue el pensamiento al realizar procesos metacognitivos incluye: planeación, supervisión y evaluación. Durante la planeación, la persona tiene que tomar conciencia acerca de si con los conocimientos que posee, puede llevar a cabo la tarea requerida. En la supervisión, ella misma está al tanto de la ejecución del plan establecido, así como del control de lo que se realiza; pero se trata de una supervisión que incluye también el propio progreso o desempeño, una forma de monitoreo o regulación que se basa en la reflexión consciente, en una especie de diálogo interno que obliga a tomar decisiones o cambiar el curso de la acción. Finalmente, hace una evaluación tanto del proceso como del producto.

Ese diálogo interno consigo mismo trae como consecuencia que la persona construya su “identidad cognitiva”; que sea capaz de tomar

decisiones, de diseñar, rediseñar, supervisar y evaluar acciones, procesos y productos, con apoyo en la reflexión de orden metacognitivo, lo cual no significa que dejará de interactuar con otros para someter a discusión, reflexionar y enriquecer sus productos; sino que será la misma persona quien ejercerá en primer término esa función de monitoreo, regulación y reorientación, en su caso, de las acciones que realiza con un objetivo determinado.

Con apoyo en los planteamientos de Mayor, Mayor y Suengas (1993: 37), conviene precisar que “la metacognición no se refiere sólo al conocimiento, a la cognición, entendida como mera representación, sino a la entera actividad cognitiva que incorpora la manipulación y transformación de las representaciones para obtener algo que no ha sido previamente dado”.

Precisamente porque la investigación es una práctica que demanda al investigador una cuidadosa reflexión de orden metacognitivo, el desarrollo de habilidades metacognitivas resulta particularmente importante, pues es necesario que el investigador en formación aprenda, por una parte, a planear, supervisar y evaluar los procesos de orden intelectual que tienen lugar en los diferentes momentos del trabajo de investigación y, por otra, a traer a la conciencia y someter a la crítica, los supuestos desde los cuales se acerca a un objeto de estudio.

La metacognición, como estrategia de supervisión (monitoreo, regulación), tiene dos posibilidades concretas de realizarse: como conocimiento acerca del propio conocimiento, y como una permanente revisión de lo que se conoce, la cual permite detectar y corregir errores; así como reorientar concepciones, supuestos y acciones. Desde los planteamientos de Bogoya (en Bogoya et al, 2000), estos dos modos de comprender y/o realizar tareas de orden metacognitivo corresponden al tercer nivel de competencia, entendido como una construcción teórica acerca del desempeño ideal de un sujeto. El primer nivel se refiere al reconocimiento y distinción de los elementos, objetos o códigos que el sujeto hace de cada área del conocimiento; en el caso de la investigación educativa, por ejemplo, estará representado, entre otros, por la apropiación del lenguaje de uso común en el discurso educativo y la diferenciación de los conceptos implicados. El segundo nivel tiene que ver

con el uso comprensivo de esos elementos, objetos y códigos, e implica mayor consistencia en la comprensión conceptual y en la aplicación del conocimiento; en investigación puede evidenciarse, por ejemplo, cuando se arma una estructura conceptual, se plantea un problema o se describe un enfoque metodológico con claridad y coherencia.

En el tercer nivel, la persona, además de estar en posibilidad de realizar la parte operativa de un proceso de investigación, tiene control sobre lo que conoce, en otras palabras, tiene el dominio de un conocimiento dado y de las formas propias en que accede al mismo. Así, el desarrollo de habilidades metacognitivas permite al investigador saber a dónde se llega (el conocimiento como producto) pero sobre todo, cómo se llega (el conocimiento como proceso) y además le facilita la recuperación de sus propios procesos cognitivos y la conciencia de los diversos elementos que operan en éstos durante el ejercicio de esa tarea. A continuación se presenta cada una de las habilidades con las que Moreno (2002) conformó el núcleo de habilidades metacognitivas.

Objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento. El proceso de seleccionar y construir un objeto de estudio da lugar a un modo de involucración personal del investigador con dicho objeto de conocimiento. Se trata de una involucración *afectiva*, en tanto que el objeto elegido es de interés especial para quien lo investiga, a tal punto que la sola elección del mismo puede convertirse en motivo suficiente para que no abandone la investigación en cuestión y ésta llegue a feliz término. Pero sobre todo se da una involucración *cognitiva*, en primer lugar, porque se trabaja con un objeto de estudio que el investigador ha construido, pero además, porque su acercamiento al mismo ha ocurrido desde sus propios esquemas conceptuales, incorporando ciertos supuestos que quizá derive de los esquemas que ha internalizado, y habiéndose ubicado desde cierta perspectiva teórica.

Ahora bien, esta involucración puede darse y permanecer como algo no consciente en el investigador, o bien, explicitarse; esto es, hacerse pasar al plano de la conciencia, objetivarse, como un ejercicio que el mismo investigador realiza para hacerse consciente de cómo es que está involucrado con ese objeto y las consecuencias que esto puede traer en términos, no tanto de sesgar o falsear los resultados de su investiga-

ción, sino de dar un tipo de tratamiento específico al estudio del objeto de conocimiento elegido y al análisis de los resultados de la investigación acerca del mismo, los cuales podrían ser diferentes si se estudiara desde otros esquemas, supuestos o perspectivas teóricas. Pero además de la toma de conciencia, la objetivación a la que se viene haciendo referencia demanda que, cuando así se requiera, el investigador rompa o reestructure sus esquemas previos, sobre todo si descubre que en éstos ha incorporado verdades a medias, creencias no sustentadas, o formas superadas de comprender su objeto de estudio.

Como se habrá notado, aquí no se está entendiendo la objetivación a la manera de antiguas tradiciones que consideraban que todo lo que tiene carácter subjetivo debe ser eliminado o controlado en los procesos de investigación; se habla de objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento, entendida ésta en concordancia con ese pasar de un estado ingenuo a uno crítico, al que Paulo Freire ha hecho referencia.

La manera en que se viene entendiendo lo que es y supone objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento, puede hacerse corresponder con lo que Bourdieu (en Bourdieu y Wacquant 1995: 191) denomina “objetivación participante”, a la cual califica como

el más difícil de los ejercicios, porque exige romper con las adherencias y adhesiones más profundas y más inconscientes; a menudo con aquéllas que fundamentan el interés mismo del objeto estudiado para quien lo estudia, es decir, lo que él menos desea saber acerca de su relación con el objeto que intenta conocer.

Ocurre entonces que, para poder realizar dicho rompimiento, cuando éste es necesario, en primer término hay que traer al plano de la conciencia lo que hasta entonces permanece en el de la no conciencia, y luego someterlo a ese modo de reflexión sobre el conocimiento que caracteriza a los procesos metacognitivos. No está por demás volver a insistir en que si bien la reflexión de orden metacognitivo es llevada a cabo por un individuo en particular, la mayor parte de las veces los insumos para la misma surgen en su interacción con otros; porque

son los otros, quizá, quienes en un momento dado logran percibir lo que el individuo no ha logrado todavía traer totalmente a su conciencia o bien, ciertos supuestos que subyacen en los planteamientos que éste genera. Es de tal importancia el papel de los pares como aportadores de elementos para la reflexión de orden metacognitivo, que resultaría totalmente aceptable, por ejemplo, ubicar la habilidad para objetivar la involucración personal con el objeto de estudio como una de las habilidades de construcción social del conocimiento.

Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación de conocimiento. La habilidad para autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación de conocimiento, consiste en hacer intervenir, reorientar, o bien interrumpir ciertos procesos cognitivos, todo ello en función de la dirección particular en la que se está avanzando durante la producción de conocimiento. Supone también articular dichos procesos según su pertinencia en cierto momento concreto en el que se encuentre la investigación que se está realizando. Por ejemplo, en ocasiones, para construir un referente teórico es necesario iniciar poniendo en marcha diferentes procesos, como la selección y discriminación de información relacionada con un objeto de investigación, pero estos procesos se detienen en el momento en que se considera que se cuenta con información suficiente para dar paso (en esto radica la articulación) a la intervención de otros procesos, como la síntesis o la inferencia, a fin de lograr una primera construcción, que puede ser la presentación de antecedentes sobre las formas en que ha sido estudiado el objeto en cuestión, o bien la explicitación de una forma de comprender dicho objeto de estudio desde una perspectiva teórica determinada.

Habilidades como la de autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación de conocimiento, se ponen en juego de manera estratégica, en tanto que el sujeto necesita seleccionar, organizar o integrar de modo particular y prácticamente único en cada investigación, ciertos procesos cognitivos en la generación de conocimiento. Este funcionamiento estratégico, señalan Antonijevic y Chadwick (1981), es concebido en relación con la capacidad que el sujeto tiene para hacer intervenir a voluntad los procesos cognitivos que le

permitirán lograr objetivos específicos en el marco de la producción de conocimiento.

Autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento. El desarrollo de habilidad para autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento, permite que el investigador pueda ejercer la función de evaluar, supervisar y mantener una permanente mirada crítica sobre las acciones mediante las que pretende aportar a la generación de conocimiento en un momento dado de la investigación. Implica que el sujeto haya desarrollado también el hábito de preguntarse acerca de los resultados que ciertas acciones pueden estar generando en el proceso de investigación, esto en dos sentidos:

- a) En relación con el *tipo* de conocimiento que producen, dependiendo del momento de la investigación y de la naturaleza de su objeto (por ejemplo, si este conocimiento es teórico o práctico).
- b) En relación con la *funcionalidad* del conocimiento generado, en términos del apoyo que representa en el desarrollo de los diversos momentos de la investigación (por ejemplo, si la delimitación de un nuevo concepto ayuda a establecer precisiones en un instrumento que se elabora con el fin de recabar información pertinente).

La habilidad para autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento, se encuentra ubicada en algunos estudios sobre la metacognición, en el área de las estrategias generales de solución de problemas, donde también se incluyen la autorregulación, el autocontrol y el análisis.

Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio. Hablar de habilidad para revalorar los acercamientos a un objeto de estudio, supone asumir la existencia de distintos momentos en el trabajo de investigación (aun diversos momentos para elaborar y reelaborar un mismo producto parcial), así como la posibilidad del sujeto de llevar a cabo un distanciamiento que le permite ir objetivando, tanto sus acercamientos al objeto de estudio, como la involucración personal con

éste (en el sentido de involucración afectiva y cognitiva de la que se habló en párrafos anteriores). Igualmente, supone admitir la existencia de diferentes modos de acercarse o abordar un objeto de estudio, dependiendo, entre otras cosas, de los enfoques teóricos con los que se trabaje, de las características del objeto, del tipo de preguntas que se formulen y de la información que se recabe tanto en la búsqueda teórica, como en las diferentes fases de la indagación de campo.

El investigador que ha desarrollado habilidad para revalorar los acercamientos a un objeto de estudio puede evaluar y controlar el curso y la pertinencia de sus formas de acercamiento al mismo y, en consecuencia, efectuar cambios deliberados, como puede ser la adopción de un enfoque teórico distinto, la construcción de otro tipo de observables, la reelaboración de instrumentos para la recolección de información, etcétera; todo esto con la intención de ir logrando de mejor manera productos como: la construcción del objeto de estudio, la relación entre las categorías y sus observables, o la recolección de información empírica, respectivamente.

Así entendida, la habilidad para revalorar los acercamientos a un objeto de estudio implica comprender y utilizar la evaluación a la manera en que lo exponen Monereo et al. (1998), esto es, como una fase de la estrategia de autocontrol en la que el sujeto analiza su actuación, con la finalidad de modificar las decisiones cognitivas que pueden ser mejoradas. Conviene insistir en qué es fundamentalmente lo que se modifica como resultado de la revaloración a la que se viene haciendo referencia: se trata de las decisiones cognitivas, aunque es de esperar que, con base en decisiones de esta naturaleza, se hagan también modificaciones en orden de las acciones y las operaciones que son propias de un proceso investigativo. La revaloración de los acercamientos a un objeto de estudio ocurre, precisamente, en el sentido de lo que Hidalgo Guzmán (1994) designa como “retornos reflexivos” y lo que María de Ibarrola (en Moreno Bayardo, 2000) presenta como un “ascenso en la espiral” con la que compara el proceso de generación de conocimiento.

Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación. Desarrollar habilidad para autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación

implica que el investigador esté en posibilidad de realizar una serie de evaluaciones en las que cada producto parcial (en sí mismo y en su relación con los demás), así como el producto global de la investigación, sean valorados en términos de su sustento epistemológico, su coherencia y congruencia en lo general y en lo particular. Implica, desde luego, realizar una evaluación tanto de los procesos como de los productos, de manera que el investigador pueda dar cuenta de los procesos que se generaron (por qué, para qué y cómo); pero además cuestionarse, por ejemplo, si con estos procesos, realizados en el orden y en la forma en que se llevaron a cabo, se obtuvieron resultados de investigación que, esperados o no, permitieron construir una respuesta claramente sustentada para la pregunta de investigación; se autocuestiona además acerca de si sería posible repetir el proceso que dio origen a tales resultados y, en su caso, qué podría realizarse de mejor manera.

El peso de las proposiciones explicativas que pudieron conformar las conclusiones del trabajo, su organización en una estructura conceptual coherente, así como la confiabilidad, tanto de los instrumentos, como del procesamiento e interpretación de la información obtenida, son aspectos de fondo en los que se centra la atención del sujeto en el ejercicio de esta habilidad. Por la dimensión totalizante de los aspectos señalados, puede afirmarse que en la habilidad para autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación, convergen de alguna manera las otras habilidades metacognitivas a las que aquí se hizo referencia.

Los diversos planteamientos que se han venido haciendo sobre las habilidades metacognitivas, en primer lugar, dan idea clara de que se trata de habilidades que podrían designarse como de orden superior, en el sentido de su complejidad y de que desarrollarlas demanda poner en juego (haber desarrollado) prácticamente todas las demás habilidades incorporadas al perfil construido como parte de la investigación que dio origen a este trabajo (cfr. Moreno, 2002).

En segundo lugar, permite caer en la cuenta de que el desarrollo de habilidades metacognitivas representa, de alguna manera, una especie de *plenitud del ejercicio de las funciones intelectivas del ser humano*. Hablando metafóricamente, es como si el desarrollo de ha-

bilidades metacognitivas permitiera que un conductor (el investigador en cuestión) pudiera hacer mucho más que simplemente mover un vehículo de ciertas características, siguiendo instrucciones precisas y a través de una ruta claramente definida. Ese *mucho más* sugiere que podría, por ejemplo, diseñar y construir su propio vehículo; definir cómo manejarlo cuando haya decidido para qué; trazar y volver a trazar su ruta según los avances que vaya teniendo y la forma en que éstos lo acercan a su objetivo; mejorar rutas aun en el caso de que alguna de las ya probadas le haya llevado al objetivo; así como tomar todo tipo de decisiones, incluso algunas que tengan que ver con aspectos de orden ético.

Consideraciones de cierre

Los planteamientos contenidos en los apartados anteriores permiten aseverar que:

- a) Los sujetos, a lo largo de sus experiencias educativas, y de sus experiencias de vida en general, van desarrollando afinidad con ciertos estilos de pensamiento, y por lo tanto, con algunas formas de resolver y/o enfrentar las diversas situaciones a las que han de responder tanto en el ámbito educativo como en el de la vida cotidiana. Lo más probable es que no hayan sido plenamente conscientes de la forma en que fueron interiorizando ciertos estilos de pensamiento, aunque el tipo de experiencias educativas vividas habrá tenido una influencia importante en ello.

Investigaciones como las que se refirieron en el apartado correspondiente, permiten sustentar que, con apoyo en instrumentos válidos y confiables como los diseñados por Sternberg (1988), es posible que las personas lleguen a conocer cuáles son los estilos de pensamiento que han interiorizado y que orientan sus acciones cuando se enfrentan a una tarea; pero también es posible que descubran si el perfil de estilos de pensamiento

que han desarrollado es pertinente de acuerdo con la naturaleza de la tarea que habrán de realizar. En otras palabras, el perfil de estilos de pensamiento que se había convertido en característico de una persona puede cambiar con el propósito de contar con mejores herramientas para el desempeño de determinado tipo de tareas, sobre todo si se piensa en aquéllas que caracterizan a cierto desempeño profesional por el que un sujeto ha optado, por ejemplo, el de ser investigador.

Dicho en otras palabras, es posible realizar cambios en el perfil de estilos de pensamiento, lo cual no ocurre como mero acto de voluntad sino como resultado de acciones intencionadas al desarrollo paulatino de nuevas formas de desempeñarse cognitivamente al enfrentar una tarea. En este proceso, característico de las *transiciones educativas*, la mediación de un formador que conozca a profundidad tanto los estilos de pensamiento como algunas estrategias para propiciar su internalización, resultará fundamental; pero sobre todo lo será la forma en que cada individuo sea consciente de los cambios que desea realizar y de, si aquello que hace para lograrlo, lo acerca a la meta deseada, pues esto implica ya su ubicación en una de las múltiples maneras de trabajar en el ámbito de la metacognición y de la autorregulación cognitiva.

- b) En términos de desarrollo de habilidades, la propuesta de Moreno (2002) es coincidente con esa visión de evolución cualitativa de todas las potencialidades del ser, con la que es posible identificar y dar sentido a los procesos educativos; de acuerdo con dicha visión, todo proceso interno de aprender, y de hacerlo en relación con situaciones que demandan desempeños crecientes en complejidad, es una forma de propiciar *transiciones educativas*, así se explicó al presentar el concepto de desarrollo de habilidades y al argumentar sobre la educabilidad de éstas, con énfasis en su componente cognitivo.

El énfasis se puso en las habilidades metacognitivas porque el desarrollo de éstas supone alcanzar la madurez intelectual que demanda la realización de tareas complejas como la

investigación y la resolución de problemas. En la posibilidad de que el sujeto en formación desarrolle habilidades metacognitivas, juega un papel importante, en primer lugar, el desarrollo de otras habilidades como las de pensar reflexiva, autónoma y flexiblemente; pero también el hecho de que en los procesos de formación se recurra al uso continuo de estrategias didácticas que hagan de la reflexión, el análisis y la discusión grupal de los productos que se van generando, una experiencia de aprendizaje relevante. Así, el desarrollo de habilidades metacognitivas va de la mano de esa forma de conceptualizar la formación como “trabajo pensante sobre sí mismo”, al cual hace referencia Mancovsky (en Mancovsky y Moreno, 2015: 19).

De esta manera, tanto las estrategias intencionadas a modificar el perfil de estilos de pensamiento, como al desarrollo sistemático de habilidades metacognitivas, pueden convertirse en *transiciones educativas propiciadoras de la metacognición y de la autorregulación cognitiva* como elementos clave a considerar en todo proceso de formación.

Bibliografía

- Abreu, L. F., y De la Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles educativos*, 37(147), 162-182.
- Aebli, H.; Colussi, G. y Sanjurjo, L. (1995). *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa. El aprendizaje significativo y la enseñanza de los contenidos escolares*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1981). Estrategias cognitivas y metacognición, *Revista de Tecnología Educativa*, 7(4), 307-322.
- Berridi, R. y Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 89-102.

- Bogoya, D., Restrepo, G., Vinent, M., Jurado, F., Torrado, M.C. y Pérez, M. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia: Editorial Unibiblos.
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya, G. Restrepo, M. Vinent, F. Jurado, M.C. Torrado y M. Pérez. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia: Editorial Unibiblos, 7-25.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, España: Biblioteca del Normalista, SEP-Cooperación Española.
- Castro, S.E. (2018). *Maleabilidad de los estilos de pensamiento. Un estudio longitudinal comparativo entre estudiantes de maestrías con énfasis en la investigación y maestrías profesionalizantes en diversas áreas disciplinares*. Tesis doctoral. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Heidari, F. y Bahrami, Z. (2012). The Relationships between Thinking Styles and Metacognitive Awareness among Iranian EFL-Learners. *International Journal of Linguistics*, 4, (3), 721-733. Doi:10.5296/ijl.v4i3.206.
- Hidalgo, J. L. (1994). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México: Impresiones Paulino (segunda edición).
- Mancovsky, V.T. y Moreno, M.G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Mancovsky, V.T. (2015). La formación y la relación con el saber. En V.T. Mancovsky y M.G. Moreno (2015), *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas, 13-20.
- Mayor, J., Mayor J. y Suengas, A. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. España: Editorial Síntesis.
- Monereo, C. (Coordinador), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Forma-*

- ción del profesorado y aplicación en el aula*. España: Biblioteca del Normalista, SEP-Cooperación Española.
- Moreno, M. G. (1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *Educación. Nueva época*. Guadalajara, México: Secretaría de Educación Jalisco, 6, 8-14.
- . (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*. Guadalajara, México: Textos Educar, Secretaría de Educación Jalisco.
- . (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- . (2013). Retos actuales de la formación de investigadores en educación en México. En M. G. Moreno y M. Valadez, *Miradas analíticas sobre la educación superior*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 415-424.
- Muriá, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, México: CISE-UNAM, 65, 1-11.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20 (1), 1-22.
- Rojas, I. (2000). La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México. En M.A. Valle (coordinadora): *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario, tercera época, núm. 9, México: CESU, UNAM, 45-75.
- Sadler-Smith, E. (2012). Metacognitive and Styles. En L.F. Zhang y R.J. Sternberg, *Handbook of Intellectual Styles: Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*, New York: Springer Publishing, 153-172.
- Schraw G. y Dennison (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Sternberg, R.J. (1988). Mental self government: A theory intellectual styles and their development. *Human Development* 31, pp.197-224. doi: 10.1159/000275810.

- _____. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Torrado, F. Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 160- 173.
- Valadez, M. (2011). Socialización del Estilo de Pensamiento de estudiantes de posgrado: un estudio piloto. En *Aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, José M. Román S.; Miguel A. Carbonero M.; Juan D. Valdiviero P. (Coords). Valladolid: Asociación Nacional de Psicología y Educación, 5845-5854.
- _____. (2012). El manejo de los estilos de pensamiento como herramienta pedagógica. *Memoria in extenso del 8º Congreso de Investigación Educativa*, 126-134.
- _____. (2016). Indicios para gestionar el aprendizaje personal identificando los estilos de pensamiento. En M.Valadez, M. G. Moreno y C.E. Vivero, *Avances y perspectivas de la investigación educativa y de género*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 107-117.
- Valadez, M.; Moreno, M.G. y Romero, M.A. (2017). Transiciones en la formación de posgrado. Recuperación de la experiencia y acercamiento conceptual desde tres enfoques. En V. Ortiz y A. Ponce, *Diversas miradas sobre el posgrado y la investigación educativa en Latinoamérica*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 119-155.
- Zhang, F.L. (2010). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities? *Educational Psychology*, 30, (4), 481-494. DOI: 10.1080/01443411003659986.
- Zimmerman, B. (1989). A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, (3), 329-339.

Transiciones educativas en los procesos
de formación y en la vida institucional.
Lógicas dispares de reconocimiento e
integración institucional en el ámbito
académico

María Guadalupe Moreno Bayardo¹

Diana Sagástegui Rodríguez²

José de la Cruz Torres Frías³

El concepto de *transición educativa* en las últimas décadas se ha asociado principalmente al tránsito de los estudiantes de un nivel educativo a otro; por ejemplo, de preescolar a primaria o de preparatoria a universidad. Se trata de un tránsito “ascendente” que ha de ser facilitado tanto por las instituciones educativas donde el estudiante está instalado en un momento dado, como por las instituciones receptoras en el siguiente nivel, siempre teniendo en cuenta que, como señalan Grau *et al.* (2013: 4), “la preocupación principal no debe ser la transición en sí, sino el riesgo de que se produzcan desvinculaciones o vinculaciones traumáticas. No es evitar transiciones, sino controlarlas con criterios de progresividad, continuidad y coherencia”. El planteamiento anterior permite comprender por qué, las transiciones educativas “ascendentes”, han sido y siguen siendo objeto de estudio de diversos investigadores.

En tanto que la vida toda del ser humano ocurre asociada a transiciones de diferente naturaleza, las dimensiones de este concepto no pueden quedar reducidas al significado tradicional de las transiciones educativas “ascendentes”. Ya señala Alfaro (2004: 68) que “el tema de

¹ Profesora investigadora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

² Profesora investigadora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

³ Profesor docente del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara.

las transiciones va emparejado con la propia existencia humana, así como con el progreso de la ciencia y de la sociedad. Sigue impregnando el pensamiento humano por su relación con el desconocido futuro, por su interpretación sobre el constante devenir”.

En otras palabras, el concepto de transición se ha complejizado para vincularlo con crisis, transformación o cambio y, en definitiva, con el “abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo que le permita afrontar [a la persona] un espacio vital alterado” Rodríguez (citado por Alfaro, 2004: 71). En todos los ámbitos de la persona y su desarrollo puede hablarse de transiciones y es posible adjetivar algunas de ellas como educativas en forma asociada a un concepto amplio de “lo educativo” caracterizado por Moreno (2010: 3) como:

- a) Lo relacionado intencionalmente con la educación en cualquiera de los aspectos que la conforman (filosófico, teórico, práctico) y en cualquiera de sus dimensiones (macro o micro);
- b) que puede ser abordado desde diversas perspectivas disciplinarias;
- c) cuyo análisis está orientado a la comprensión de los procesos y prácticas educativas (formales, informales y no formales), o bien a la interrelación que éstos tienen con las culturas en que están insertos; y
- d) asumiendo que una gran cantidad de procesos sociales colindan con lo educativo, aunque no participen de su especificidad, por lo tanto pueden ser estudiados con posibilidad de abonar a la comprensión de los procesos educativos.

Así, pueden ser ubicadas también como transiciones educativas las que ocurren en el tránsito de la formación del hogar a la de la escuela, de una comunidad educativa a otra, del ámbito escolar al laboral, de un área de conocimiento a otra, de un tipo de función académica a otra, de un estilo de formación a otro, de un área institucional a otra, por nombrar sólo algunas posibilidades.

En el presente trabajo se analizan *transiciones educativas en los procesos de formación y en la vida institucional*, entendidas como aquellas que ocurren cuando los sujetos laboran en una institución educativa en diferentes momentos de su formación o de su vida profesional;

transiciones que como tales les demandan formas de pensamiento y de actuación que evolucionan según la forma en que se alteran los rasgos personales como consecuencia de la formación o bien los espacios vitales en los que los sujetos se desempeñan y que en un momento dado les llevan a enfrentarse a *lógicas dispares de reconocimiento e integración institucional en el ámbito académico*.

De manera más específica, el análisis que aquí se realiza tiene como foco el tránsito de la vida escolar –la formación doctoral/posdoctoral en el área de educación– a un mercado de trabajo de suyo singular en cuanto a sus formas de organización y producción: *el ámbito universitario*. Se trata de un caso que podría denominarse, de acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), como una “transición completa”: es una forma de transición que ha podido resolver de manera positiva los dos principales desafíos de la incorporación al mercado de trabajo: por una parte, acceder a un puesto de trabajo que requiere para su desempeño de *calificaciones acordes a la formación del sujeto*; y por otra, que no se trata de un puesto de trabajo en el sector informal –que es al que acceden 6 de cada 10 jóvenes que se integran al mercado de trabajo en América Latina–. No se trata de un trabajo de duración temporal, sino que *supone una relación laboral duradera y estable* (OIT, 2013).

El punto de partida para el análisis que se realiza en este documento es una investigación en proceso titulada “Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación” que realizan Moreno y Torres (2018); aquí no se trata de presentar el reporte de dicha investigación sino de llevar a cabo un análisis de uno de los casos desde una “lectura paralela” con foco en las transiciones educativas, la cual se realiza a partir del relato aportado y las entrevistas realizadas a uno de los sujetos participantes en el estudio en el año 2015. En el mencionado análisis se emplea un método de tipo biográfico que pretende mostrar, a través de un relato en primera persona, un mundo de significación social que le hace inteligible y aporta al estudio de los procesos de transición en un campo particular. Dicho método se trata, como indican Santos y Cardenal (2012: 122) de:

el conjunto de metodologías que hacen posible captar e investigar el curso vital (la biografía) de un ser humano concreto y conectarla con el “todo” social. Implica producir narraciones, relatos, (auto) biográficos que incluyen itinerarios entreverados de transiciones, con sus correspondientes disyuntivas, intersecciones, estrategias, ocasiones perdidas, oportunidades aprovechadas. La metodología biográfica concibe a los individuos como sujetos agentes de su propia historia: inmersos, eso sí, en contextos sociales estructurantes, y sometidos a relaciones de poder.

Así, las transiciones que aquí se estudian se ilustran desde el análisis de las vivencias de René⁴, un joven que salió de la institución en la que laboraba para cursar el doctorado en el cual vivió diversas transiciones y luego se insertó en un proyecto similar al que había dejado, en situaciones que le llevaron a replanteamientos (nuevas transiciones) en lo personal y en lo institucional.

El recorrido de formación y desempeño profesional

René cursó la carrera de Ingeniería Electrónica en Comunicaciones en la Facultad de Ciencias Físicas de una universidad pública ubicada en el centro-oriente de la República Mexicana. Desde la preparatoria estuvo convencido de su gusto por la física y las matemáticas; sin embargo, a lo largo de la carrera fue descubriendo algo que él narró de la siguiente manera:

Mientras cursaba esa licenciatura empecé a sentirme incómodo con el enfoque social de la carrera, el cual caía principalmente en dos líneas: trabajar para la industria o trabajo de investigación en laboratorio. La primera situación la viví en mi servicio social y fue bastante desagradable pues nunca me llamaron la atención los negocios. La segunda si-

⁴ Seudónimo que se utiliza para respetar la privacidad del participante en el estudio del que fueron tomados el relato y la entrevista para el análisis. Ambos fueron realizados en el año 2015.

tuación la comencé a vivir con mi tesis y aunque me gustaba el tipo de trabajo, me parecía muy solitario. RP1⁵

Después de haber considerado y probado dos alternativas que no le atraían (trabajo en la industria o en investigación en laboratorio), René encontró una que se convertiría en elemento clave de su identidad profesional:

Por cuestiones de necesidad, en específico para completar el financiamiento de mi tesis, comencé a dar clases a nivel secundaria y preparatoria, lo cual me empezó a abrir una tercera y hasta entonces invisible perspectiva: *la ciencia desde la docencia*. Fui invitado a laborar en un centro público de investigación científica ubicado en el sur de la República Mexicana, allí inicié formalmente mi carrera académica como *educador en ciencias*, pero más allá de la docencia me interesó formarme como investigador. RP1

El vínculo entre René y quienes lo invitaron a formarse en educación, así como a laborar como educador en ciencias, tuvo su origen en experiencias previas de tipo social, como él lo narró:

Yo había venido a este Estado de la República como observador civil totalmente en otro contexto, nada que ver ni con lo académico, ni con lo educativo, ni nada de eso. Vine como observador civil cuando estaba el conflicto fuerte del levantamiento en 1994, entonces en 1999 empecé a hacer algunas visitas e hice algunos contactos aquí con organizaciones no gubernamentales. Cuando terminé la carrera, algunos de esos contactos ya se habían incorporado a algunas instituciones, entre ellas el centro donde luego me invitaron a laborar,..., se acordaron de mí y me invitaron a incorporarme, pero cuando llegué acá pues se dieron cuenta de que yo venía formado en una línea muy fuera del contexto de lo que ellos necesitaban en un proyecto que estaba vinculado a comunidades indígenas, entonces me dijeron: “vente, pero necesitamos que te empieces

⁵ Este código expresa que la viñeta fue tomada de la página 1 del relato que René aportó para la investigación antes señalada, la cual inició en julio de 2014 y se encuentra ya en etapa final.

a empapar de otras cosas, a formarte”. Entonces la vía más viable que encontraron fue otorgarme una beca para realizar estudios de maestría, pero una maestría en educación, entonces se juntaron las dos cosas; me incorporaron al proyecto y me exigieron empezar a formarme en la parte educativa. EP3

El gusto por la docencia, y concretamente por *la ciencia desde la docencia*, una combinación que es poco común, se empezó a convertir en un rasgo definitorio del perfil de René, primero como docente y después también como investigador. Cuando se le preguntó en entrevista si ese seguía siendo su foco de interés, él expresó:

Yo creo que sí, de forma general es lo que me sigue orientando y motivando. Muchos de mis colegas, creo que sufren mucho por tener que ejercer la docencia, es prácticamente un requisito que deben cumplir por la naturaleza de su plaza. Yo me considero afortunado porque realmente me gusta la docencia y es mi principal motivación, digamos que tres cuartas partes de los productos de investigación que he realizado se derivan de intervenciones docentes, ya sean mías o de otros alumnos de posgrado, por ejemplo; a veces me cuesta trabajo equilibrar los tiempos [entre docencia, investigación y otras funciones académicas], pero es algo que disfruto mucho, es donde me considero más innovador, en la parte de docencia. EP2

Quizá una evidencia irrefutable del gusto de René por la docencia y de sus aciertos en la misma, es que de los más de doscientos académicos de tiempo completo que están adscritos a la universidad en la que labora, él es quien obtiene las notas más altas en la evaluación de la docencia que es realizada semestralmente por los estudiantes. Según expresó René eso le motiva, no tanto por las puntuaciones en sí, sino porque le hace sentir que algo significativo deja su trabajo a los estudiantes.

Como se dijo antes, para cumplir con la condición que le pusieron quienes lo invitaron a laborar al término de la licenciatura, René cursó una maestría en educación orientada a la profesionalización en una institución particular, en ese momento se consideró que esa era la

mejor alternativa dadas las características y las orientaciones de las pocas maestrías que se ofrecían en la entidad.

Entonces, todo el periodo de maestría estuve como becario en un proyecto llamado “la casa de la ciencia”, realizando sobre todo talleres de ciencia con docentes y divulgación científica en comunidades indígenas, todo bajo un enfoque (entonces entendido así) constructivista e intercultural. Al concluir la maestría, aunque me ofrecieron un contrato equivalente al monto de la beca que tenía, tuve que renunciar por completo para poder trasladarme a la ciudad en que había hecho trámites para ingresar a un doctorado en educación, aún sin saber si sería aceptado pues dependía del desempeño que yo tuviera en el curso propedéutico. RP1

En la decisión de buscar un doctorado tuvo que ver que, aunque René se identificaba con las labores de *formación de formadores* que realizaban en el proyecto de “la casa de la ciencia” y su tarea de docencia le era muy grata, empezó a cuestionarse:

Yo sentía que me faltaban herramientas de análisis en relación con todas esas clases modelo, propuestas didácticas, todo eso que hacíamos, empezaba a preguntarme ¿cómo vemos realmente qué está quedando, qué está pasando o si estamos siendo contraproducentes?, empecé a tener inquietud por conocer qué tipo de impacto estábamos dejando con todo eso, o si era solamente así pasar el rato ahí y pues sí estaba contenta la gente, pero me empezó a llamar la atención que nos faltaba mucho análisis y por lo tanto autocrítica de lo que estábamos haciendo. Entonces empecé a pensar cómo podría tener ese tipo de habilidades para detectar lo que estábamos haciendo realmente más allá de la foto. Y bueno, por ahí empecé a indagar y terminé orientándome hacia los estudios de doctorado. EP6

Quizá con el arrojo propio de la juventud, y con el único compromiso económico de atender a sus propias necesidades, René inició el recorrido hacia el doctorado sin la certeza de una beca y sin ingresos de ningún otro tipo. Aunque el programa al que ingresó como aspirante estaba incorporado al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad

(PNPC), y CONACyT otorgaba beca a quienes resultaran admitidos, primero había que cursar un semestre propedéutico sin goce de beca y, de resultar admitido, esperar de uno a tres meses para que la beca se hiciera efectiva.

Uno de sus primeros retos fue entonces el de sobrevivir con un presupuesto mínimo, pues llegó a la ciudad donde se ofrecía el doctorado sin dinero, sin trabajo y sin conocidos. Con el escaso apoyo que una de sus hermanas pudo brindarle se hospedó en una casa de asistencia y durante el propedéutico comía una vez al día. El fin de semana iba a casa de su mamá y después de un trayecto de cuatro horas para llegar a la ciudad donde ella vivía, podía descansar y comer tres veces al día.

Cuando me confirmaron que había sido aceptado al doctorado, entonces ya pude planear a futuro, pedí un apoyo económico más sustancial a unos conocidos en mi ciudad natal, porque sabía que aunque tardara la beca en llegar, con eso iba a pagar lo que debía, pero ya fue muy distinto ¿no?, fueron muy distintos los tres primeros meses con la incertidumbre de todo prácticamente, que los siguientes tres mientras llegaba la beca. En los siguientes tres meses también me acerqué a una compañera que fue muy solidaria conmigo en todos los sentidos, y después se convirtió en mi esposa, nos casamos a mitad del doctorado y empezamos a compartir algunos gastos. EP10

En el aspecto académico, desde el curso propedéutico, René percibió ciertos vacíos en su formación previa que tendría que subsanar, esto lo narró de la siguiente manera:

El curso propedéutico me resultó algo complicado, aunque sentí que el nivel de exigencia era el adecuado, sentí también cierta desventaja en términos de mi formación previa, pues aunque la maestría que cursé era en Ciencias de la Educación, era de carácter profesionalizante, así que en términos de lectura y abstracción de las temáticas, muy cargadas a sociología, puedo decir que se me complicó en comparación con la mayoría de mis compañeros que ya tenían años de trabajar con los autores que yo estaba leyendo, en algunos de los casos, por primera vez. RP1

Mi experiencia antes del doctorado, por otro lado, fue en docencia sobre todo y en intervención como formador de formadores, así que entendí que mi principal reto era en primer lugar *remontar el nivel teórico* que consideré era escaso en mí, y en segundo lugar, iniciar realmente mi formación como investigador, la parte metodológica o cómo volver operativas mis inquietudes de la tesis. En este sentido creo que la solidaridad con la mayor parte de mis compañeros y compañeras fue fundamental, así como la de mi tutor pues éste me dio un voto de confianza que hasta la fecha agradezco. RP2

Metodológicamente, la cuestión epistemológica me costó muchísimo trabajo también, creo que fue un semestre de dedicarme a alcanzar más o menos al estándar al que estaban todos, aunque pues igual varía mucho, pero al menos la media. EP7

Con plena conciencia de las metas que deseaba alcanzar desde el primer semestre, René decidió que su principal estrategia para “remontar el nivel teórico” sería la talacha, esto es, leer, leer y leer; más allá de las lecturas que le pedían como obligatorias en cada seminario, se dedicó a rastrear de dónde provenían los planteamientos que contenían las lecturas, a buscarlos, a leerlos y a tratar de comprenderlos. Por otra parte, decidió pedir ayuda a algunos compañeros y profesores para que orientaran sus lecturas y para aclarar dudas; tanto sus profesores como sus compañeros percibieron sus dificultades porque venía de otro campo y fueron muy solidarios, de tal manera que durante su proceso de formación en el doctorado, René pudo vivir ampliamente la experiencia de la solidaridad, y con todo su esfuerzo, no tardó en ponerse a un nivel que él consideró “si no ideal, al menos suficiente para mi formación”. RP2

Cuando René miró a cierta distancia sus experiencias en el doctorado, expresó:

En realidad, aunque la situación laboral y económica fue un factor adverso, generó una ventaja que se reflejó en poderme concentrar de lleno en el programa pues no tenía que rendir cuentas a ninguna institución,

renovar permisos o pensar en mi re-inserción, tenía claro que después del doctorado tendría que hacer algo distinto a lo que había hecho previamente y en otro lugar. El proceso de formación en investigación realmente me empezó a interesar e intenté realizar mis primeras publicaciones (no de divulgación), para lo cual conté con el apoyo de mi tutor. El proceso de formación durante el doctorado lo disfruté bastante, siendo clave de nueva cuenta mis compañeros. RP2

Una vez que René sintió solventada su desventaja inicial en el doctorado, empezó a dar clases en algunas universidades ubicadas en la ciudad sede del programa: “más que nada porque yo sentía que me empezaba a oxidar un poco, no era mucho, era una o dos clases a la semana, nada más como para retroalimentarme un poco y pues también empezar a probar algunas cosas que iniciaba a armar con la tesis”. EP10

En ese momento, la cuestión laboral a futuro no era la principal preocupación para René, sí se dio cuenta de que eran sólo cuatro estudiantes de los veintitrés, los que no tenían una plaza, como que la mayoría ya tenía resuelta esa situación y él no, pero también veía la coincidencia de que esos cuatro eran los más jóvenes, y pensó: “bueno, pues igual y ese es el patrón, la tendencia” EP11. Así que siguió totalmente concentrado en su proceso de formación, mientras llegaba el momento de prever las cuestiones laborales.

Cuando René cursó el doctorado en educación, el programa en el que estaba inscrito tenía una duración de tres años, pero había la posibilidad de que CONACyT otorgara a los estudiantes una extensión de beca por un año más, eso les daba oportunidad de seguir concentrados en terminar la tesis, pero también se convertía en un tiempo valioso para que quienes no tenían una plaza a la cual reincorporarse, empezaran a buscar empleo en el nuevo campo profesional para el que habían sido formados. En el caso de René la búsqueda era doble pues se había casado a la mitad del doctorado con una de sus compañeras del programa y ambos buscaban trabajar en la misma institución o al menos en instituciones cercanas, aunque cada uno haría sus propias gestiones.

En la recta final, algo muy relevante fue la extensión de beca, pues mi esposa y yo habíamos avanzado significativamente con nuestra tesis y coincidió que al terminar de cubrir los créditos del programa [a los tres años de iniciado], recibí una propuesta laboral de uno de mis antiguos jefes, ahora formando parte de un proyecto vinculado otra vez a la formación científica de profesores indígenas en el sur del país. Al hablar con nuestros respectivos tutores, ellos no tuvieron objeción en que podíamos mudarnos y concluir el proceso de tesis desde la ciudad sede del proyecto, como así fue. RP2

René no tardó en darse cuenta de que al regreso del doctorado él ya no era el mismo, en el sentido de lo que su nueva etapa de formación le había permitido desarrollar, había regresado a un proyecto similar, con algunos de los mismos compañeros de trabajo, pero su visión de las cosas y la relación con algunos de sus colegas eran diferentes:

Creo que realmente fui consciente de mi avance en formación cuando al volver a colaborar con mis antiguos colegas en este nuevo proyecto en el sur del país, veía ciertas limitaciones en ellos para analizar y sistematizar los procesos educativos. Me costó trabajo dialogar con ellos y aparecieron cosas que antes no ocurrían, sentí que me había vuelto más observador y tenía más habilidades, eso generó nuevas oportunidades en el proyecto aunque también algunos roces con los colegas, sobre todo con los mayores en edad. En ese proyecto duré alrededor de dos años y medio, el último año como coordinador general, pero por más que insistí sobre la necesidad de realizar procesos de investigación para mejorar las intervenciones, nunca aceptaron darles prioridad, por lo que renuncié al puesto en busca de un espacio donde pudiera realizar investigación. RP2

La interpretación que René hizo de por qué los roces ocurrían principalmente con los colegas de mayor edad, partió de considerar el contexto de la entidad del país donde estaba laborando; es una entidad en la que el regazo educativo no sólo es en la primaria, no sólo es en secundaria, ni en los indicadores de pobreza marginal que se muestran en el INEGI, sino algo que sube como efecto dominó hasta el nivel superior, hasta posgrado, y que se refleja en muchas inseguridades de

colegas que se instalaron en esa región del país en los setentas, ochentas, que en ese momento llegaron con una licenciatura y así siguen desde hace treinta años. Entonces, cuando hay colegas jóvenes con una visión distinta o más actualizada de las cosas, reaccionan en forma muy defensiva. Muchos de los roces son por la cuestión defensiva, por la percepción de sentirse en desventaja académica.

Además, el proyecto en el que participaba René tenía, a su parecer, mucha tendencia de organización no gubernamental (ONG), esto es, mucha buena voluntad, pero poco nivel de crítica; para “satisfacer” a sus patrocinadores necesitaba ser atractivo en términos filantrópicos, mostrar fotos, presentar experimentos novedosos o al menos visualmente atractivos, pero había poco sustento de los procesos. Cuando René les propuso hacer algo al respecto, no les gustó la idea de sustentar nada.

Ya no digamos investigaciones muy avanzadas, simplemente diagnósticos o algún tipo de análisis, de testimonio, de prueba, de lo que fuera, pero eso no gustó. Entonces yo me sentí limitado porque había desarrollado ciertas habilidades, pero no las podía poner en práctica en el proyecto, me sentía con cierta frustración. EP14

Después de un par de meses, René decidió participar en una convocatoria de CONACyT para realizar una estancia posdoctoral en un Centro de Investigación perteneciente a una de las universidades de la entidad federativa donde ahora vivía; así que envió el proyecto de investigación que se requiere presentar en casos como éste:

El proyecto fue aceptado tanto por la universidad, como por el CONACyT, inicié por primera vez un proyecto totalmente centrado en la investigación y respaldado por una institución pública. La línea de investigación de ese proyecto fue planteada como continuidad de mi tesis doctoral. Sentí mucho apoyo en su momento de la gente del Centro, mi producción académica fue bastante alta en ese periodo (2 años de estancia), publiqué cerca de 12 productos entre artículos y capítulos de libro, además participé en múltiples conferencias, ponencias e intercambios. También

participé por primera vez como docente de posgrado, tanto a nivel maestría como doctorado. Este proceso de formación y producción posdoctoral es el que me abrió la puerta para obtener mi plaza de profesor de tiempo completo en una universidad pública de esa localidad. RP3

El Centro donde René realizó su estancia posdoctoral no tenía antecedente institucional en relación con procesos a seguir para retener a un académico después de la estancia posdoctoral, por lo que se encontró en una situación ambigua.

No sabían cómo proceder para retenerme, si abrirme una plaza, si darme las gracias o qué hacer. Lo que siguió fue bastante confuso para todas las partes, querían que me quedara pero no sabían qué hacer. Hacia la última etapa de mi estancia, además de apoyar los programas PNPC del convenio, comencé a participar en un programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias dentro de la misma universidad. RP3

La gente que coordinaba este último programa académico fue quien, a fin de cuentas, hizo presión para que se le abriera a René un espacio formal en la universidad, no las personas con quienes realizó formalmente la estancia. Así, quedó adscrito como académico de tiempo completo titular “A” al área de Ciencias Biológicas (no a la de Ciencias Sociales) de la universidad donde había realizado su estancia posdoctoral; esto jugó a su favor pues su perfil de formación y de desempeño previos sobre enseñanza de las ciencias, era a fin de cuentas más *ad hoc* a ese programa.

René explicó que la gente que coordinaba la Maestría en Enseñanza de las Ciencias fue la que “hizo presión” para que le generaran su plaza en la universidad donde había hecho la estancia posdoctoral:

La presión se hace con el rector directamente. Aquí se maneja todo así, es una de las cosas muy difíciles porque no hay reglamentos ni estatutos claros para las plazas, para las re-categorizaciones, para la sindicalización. No hay ningún proceso claro, todo es negociar directamente, en el restaurante, en el pasillo, entonces eso también es desesperante. Para mí en ese momento, el que se hicieran las cosas de esa manera en la ins-

titudin, jugó a mi favor; sin embargo, la persona que “gestionó” mi plaza con el rector es actualmente la que más bullying me hace. EP20

Otro beneficio importante para René en ese momento fue que le asignaran su plaza de tiempo completo con la categoría de titular A, pues en las instituciones de esa región tampoco existen reglas claras para recategorizar a un académico, más bien éste puede esperar que nunca obtendrá una mejor categoría, a menos que logre un apoyo extraordinario en un momento dado acercándose (sobre todo por cuestiones políticas) a las principales autoridades de la institución. Fuera de ello, el académico podrá hacer reiteradas solicitudes de recategorización, pero no obtendrá respuesta, se perderá su expediente, se argumentará falta de presupuesto, etcétera. En esas circunstancias, el hecho de que a René le hubieran asignado una categoría alta para su plaza inicial, fue de nuevo una situación afortunada:

A mí me dieron la plaza con categoría de titular A porque parece que consultaron en ese momento al director del Centro donde hice la estancia posdoctoral y él les dijo “se ve absurdo que a un académico con posdoctorado le den una categoría de asociado”, entonces le hicieron caso. Fue un comentario de un minuto, suficiente para que él pudiera manifestar a las autoridades “se va a ver muy mal que a alguien que hizo un posdoctorado en nuestra institución le demos una plaza con categoría de asociado”. Entonces vieron que era *políticamente más correcto* asignarme la categoría de titular A.

Como se dijo en otro momento, la plaza de René quedó asignada al área de Ciencias Biológicas, de manera especial para apoyar la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, allí tuvo que sortear algunos de sus primeros obstáculos:

A la maestra que coordinaba la maestría pues le ayudé bastante, ella me dio entrada a la universidad y creo que sin su intervención, se hubiera complicado mucho más el acceso. Pero ella es una persona con un nivel académico diferente, se formó de otra manera y es más política, por eso ayudó a que entrara yo, porque hizo una presión no académica sino po-

lítica. Pero la situación cambió cuando yo me incorporé porque me quiso ver como un asistente nomás. Entonces, cuando yo empecé a ser autocrítico de la maestría, eso no le gustó. EP22

En contraste con la forma en que en México se han asumido por décadas los “compromisos” que se adquieren por vía política, esto es, devolviendo a cambio una respuesta incondicional a quien fue mediador para que se obtuviera el beneficio, sin cuestionar en absoluto lo que el benefactor hace, la coordinadora de la maestría se encontró con que René era capaz de autocrítica, pero además la expresaba y tenía sus propios proyectos académicos a los cuales dedicaba tiempo y atención. En otras palabras, y guardando las debidas proporciones, no se comportaba al estilo clásico de la dialéctica “del amo y el esclavo” de Hegel (comentada por Feinman, 2008), lo cual trajo las primeras inconformidades con él por su forma de actuación.

Me encargaron acompañar metodológicamente a todo un grupo de maestría y así lo hice; los indicadores del grupo empezaron a dispararse respecto a los grupos que había antes. Yo les empecé a pedir que escribieran, los empecé a mandar a congresos como el del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), entonces me empezaron a identificar como la parte más académica de la maestría y a la coordinadora como la parte administrativa, eso tampoco le gustó porque ella quería el reconocimiento académico, no el administrativo. EP23

Entonces empezaron a menospreciar, por ejemplo, esto del COMIE, porque de mis alumnos fueron aceptadas las ponencias de seis, cuando a ella se la rechazaron, así que se sintió en desventaja, pero ahora de los alumnos; esto fue algo fuerte, en las reuniones me dijeron que yo era muy creído y estaba haciendo creídos a los alumnos, que el COMIE no era nada y yo nomás estaba aumentándoles el ego a los alumnos, que las publicaciones eran cualquier cosa, que el chiste era *hacer intervenciones* porque la maestría no era de investigación, sino profesionalizante, por lo tanto eso es secundario, esto es, empezaron a menospreciar esos indicadores que originalmente ellos me encargaron subir: el porcentaje de titulación, el número de publicaciones, el nivel académico, ..., y cuando

se logró, entonces ya no les gustó porque pareciera que los mismos alumnos estaban opacando a la planta docente. A partir de ahí empezaron un montón de hostilidades por oficios y demás, por ejemplo un oficio reclamando que yo usaba el logotipo de la universidad con beneficio personal, desaparecieron las actas en las que aparecía que yo era parte del comité de la maestría, incluso emitieron un oficio especificando que yo nunca pertencí a dicho comité. EP23

Por otra parte, cuando René ingresó con su plaza al área de Ciencias Biológicas para integrarse como docente tanto a la licenciatura como a la maestría, hubo mucho escepticismo por parte de los biólogos, de los duros ¿pues este qué hace aquí si no es biólogo? EP22; ello a pesar de que las clases que estaban a cargo de René correspondían a campos de conocimiento en los que sí había sido formado como matemáticas, metodología, didáctica, física, etcétera. El escepticismo de los biólogos bajó considerablemente cuando la licenciatura fue objeto de evaluación por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), René aportó, con el perfil académico que ya tenía, a subir los indicadores de la planta académica. También jugó a su favor el que los alumnos se expresaran muy positivamente de las materias que él tenía a su cargo como docente, ya que antes eran las materias más odiadas. Eso le trajo el respeto de sus colegas de la licenciatura e incluso del director del área.

Así, la obtención de la plaza de profesor de tiempo completo fue para René un parteaguas del que se desprendió una gran cantidad de beneficios, pero también dio pie al surgimiento de algunas reacciones negativas por parte de sus colegas, según lo narró:

A partir de aquí empezaron a abrirse muchas otras puertas, en el primer año se me asignó un proyecto PROMEP, gané un proyecto CONACyT y accedí al Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Todo fue muy rápido y a la vez la situación de varios y varias colegas hacia mí también cambió bastante. Mientras estuve como “invitado” (en la estancia posdoctoral) en realidad nadie me molestó en lo más mínimo, produje bastante a mis tiempos y se consiguieron muchas cosas, pero cuando me volví un PTC más, ya no un invitado, se empezaron a generar por primera vez hostili-

dades, chismes y obstaculizaciones. Irónicamente, eso vino de gente que en un inicio apoyó mi incorporación pero que se sintió amenazado por los reconocimientos tan rápidos que yo iba logrando. Creo que el principal elemento detonador de esto fue, de forma muy notoria, mi ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). RP3

Esto a la fecha ha seguido su curso pero creo que me he acostumbrado a centrarme en lo importante. Actualmente colaboro en tres niveles: Licenciatura en Biología (dando Física y Matemáticas), Maestría en Enseñanza de las Ciencias (dando Metodología y Didáctica) y Doctorado en Ciencias Sociales (Metodología cuantitativa), por lo que me sigo moviendo en ambos campos tradicionalmente dicotómicos (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). Esto me ha permitido afianzar mis líneas de investigación centradas en enseñanza de Ciencias y las Matemáticas desde diversos contextos, así como en la divulgación científica. RP4

Una vez que a René le quedó claro que sus avances y reconocimientos se convertirían en motivo para reclamo, ironía u hostilidad por parte de algunos de sus colegas, su estrategia en ese momento fue dar lo mejor de sí en sus responsabilidades institucionales:

Me dije a mí mismo: “bueno, ya entré, entonces a *mostrar todo mi potencial*”, el primer año logré ingresar al Sistema Nacional de Investigadores, obtuve excelentes notas como docente en la evaluación de mis alumnos, conseguí apoyo para dos proyectos de investigación: uno de Fomix y uno en CONACyT, entonces “me amarré” de todos los lados que pude; a partir de ahí me ubicaron *como un indicador positivo para la universidad* y se disiparon algunas dudas, ya no me podían atacar en ese sentido porque mis indicadores eran altos, pero entonces lo que se generó internamente fueron otras formas muy sutiles de hostilidad e indiferencia, sobre todo hacia los investigadores jóvenes que pronto empiezan a ser reconocidos, como es mi caso. En la rectoría yo estoy muy bien parado, pero la vida cotidiana con los colegas es otra cosa. EP20

La viñeta anterior resulta ilustrativa de algunas de las consecuencias de observar las directrices de las políticas nacionales sobre

educación superior y sus indicadores. Esto hasta un punto tal, que los informes periódicos de las instituciones de educación superior suelen estar referidos precisamente a cuestiones como: cuántos académicos tienen plaza de tiempo completo, cuántos están incorporados al PROMEP o al SNI, cuánta es su producción académica, cuántos financiamientos para proyectos de investigación han logrado, cuántas son sus publicaciones, etcétera. Lo que no se dice en esos informes es qué supuso para cada uno de esos académicos lograr ser parte de los indicadores, cómo es que los académicos dejan de ser personas para ser mirados sólo como indicadores y cómo es que, al parecer, los únicos que valoran esos logros, sobre todo en el caso de los investigadores jóvenes, son los rectores, quizá porque éstos últimos han caído en la cuenta de que esos jóvenes de excelente desempeño son quienes les permitirán a fin de cuentas alcanzar indicadores que justifiquen la bondad de su gestión.

No es que los académicos, colegas entre sí, no tengan capacidad de reconocer los logros de los jóvenes investigadores; se trata de que éstos ponen en evidencia lo que sí es posible alcanzar, pero al hacerlo “mueven el agua” a quienes ya se han instalado cómodamente de manera de dar respuestas mínimas de esfuerzo y de trabajo, sin que nadie pueda quitarles los beneficios con los que ya cuentan y sin necesidad de hacer más de lo que ya hacen para seguir contando con esos mismos beneficios.

Digamos que ante conductas de hostilidad, de ironía, de reclamo, de falta de solidaridad, por parte de los colegas, los investigadores que recién han sido incorporados por alguna vía (concurso, retención, estancia posdoctoral) a una institución de educación superior, y en el mejor de los casos han obtenido su plaza, deciden mostrar que no la obtuvieron gratuitamente y se crecen ante la adversidad mostrando todo aquello de lo que son capaces, tal como puede percibirse en el caso de René.

La otra estrategia de René y su esposa para “hacer vivible” una vida académica en la que ambos son blanco de muchas hostilidades en sus instituciones de adscripción, ha sido realizar trabajo en redes académicas, sobre todo vincularse con redes externas y esto porque saben que en la región del país donde ellos laboran, el nivel académico, las discusiones académicas, la productividad, son más bajos que los de la media nacional:

Hemos logrado posicionarnos aquí, o sea nos ubican como gente de trabajo, gente de calidad, pero es engañoso porque estamos en un nivel más bajo [en la región], entonces no hay que creérsela tanto, no podemos asumir que somos punta de algo porque el rezago regional sí es fuerte, entonces nuestra estrategia para no rezagarnos y para no creérsela ha sido mantener redes académicas externas. Entonces, la productividad ha sido fuerte y la estrategia para publicar también, la parte de producción editorial en las universidades donde laboramos es muy burocrática, entonces lo que hemos hecho es hacernos de nuestros recursos económicos, o sea los proyectos financiados por CONACyT, por ejemplo yo tengo dos ahorita y mi esposa tiene dos, entonces ya son cuatro, en todos hemos metido publicaciones, hemos sacado adelante gran parte de los productos esperados y entonces eso ayuda a que no se metan tanto con nuestra productividad en términos burocráticos. EP24

Ante la pregunta expresa de si René percibía que su productividad estuviera disminuyendo en forma vinculada a las actitudes negativas de los colegas de su institución, él expresó:

Por lo pronto siento que estoy siendo productivo y en un puesto y adscripción que de alguna forma sí favorecen mi perfil, aunque no de forma idónea, me dejan investigar pero no privilegian el tipo de investigación que yo realizo, más propia de las ciencias sociales, sino la experimental ligada a Biología; si en un futuro próximo pudiera adscribirme a un perfil que privilegie la investigación educativa creo que lo tomaría, sea en esta entidad o en otra, no estamos cerrados a los cambios. RP4

En la búsqueda de redes académicas externas por parte de René (estrategia que comparte con su esposa) ha tenido mucho que ver también lo que expresó al responder a una de las preguntas que se le hizo en entrevista: tú hablas de que el trabajo de investigación en laboratorio te gustó, pero te pareció muy solitario ¿no lo sientes así en otro tipo de investigación, por ejemplo en la investigación educativa que es por la que optaste finalmente?, ¿no te parece que la investigación siempre tiene una dosis de trabajo en solitario? La respuesta fue entonces:

Bueno, sí, sí la tiene. Yo lo que comenté respecto al tipo de trabajo en la tesis de licenciatura, es que en realidad yo me formé totalmente en las áreas duras o básicas, en la Facultad de Ciencias Físicas, la dinámica de investigación ahí pues era de otro corte totalmente ¿no?, me refiero a trabajo solitario literalmente, en un laboratorio y punto, ni siquiera con colegas. Era un trabajo totalmente observacional y la sensación que me daba era de mucho aislamiento. Yo creo que lo que he visto ahora, enfocado en la investigación educativa, sí es muy solitario pero en otro sentido, o sea, aquí hablamos de *poca solidaridad entre colegas* más que de aislamiento físico-geográfico. Entonces ambos son solitarios pero de diferente forma, ignoro cómo será la solidaridad entre investigadores de las áreas duras porque ya no seguí en esas áreas. EP1⁶

La forma en que René compara lo solitario de un laboratorio (estar totalmente solo, sin colegas), con lo solitario en la investigación educativa (vivir poca solidaridad entre colegas), resulta ser de sumo interés pues manifiesta de alguna manera que las experiencias que ha vivido hasta ahora en su trayectoria como investigador educativo, van dejando una huella de cierta *soledad por falta de solidaridad*. La aseveración de que la investigación demanda trabajo en solitario no es nueva, pero generalmente suele referirse a esos momentos de reflexión, análisis, construcción, creación, en los que el investigador está “absorto” en las ideas que pone en juego en esas tareas, como un espacio de maduración que vive de manera individual, el cual es prelude de lo que después plasma de manera verbal o por escrito y comparte con otros. Así, hay trabajo en solitario que es creador, como el que acaba de mencionarse, pero también trabajo en solitario que es inhibitor de todo aquello que un investigador podría lograr si trabaja en un ambiente de solidaridad entre colegas.

Cuando se le preguntó a René si formaba parte de un cuerpo académico en su universidad, éste expresó que concebía esos núcleos de trabajo como verdaderos equipos capaces de generar investigación conjunta en áreas de conocimiento y/o en temáticas que les resultaran

⁶ Este código expresa que la viñeta fue tomada de la página 1 del texto que contiene la transcripción de la entrevista que se le hizo a René.

afines, cuestión que en el área de educación resultaba sumamente difícil encontrar en su entorno institucional; únicamente pudo mencionar a tres personas con las que hubiera podido o empezó a realizar trabajo de esa naturaleza:

- a) Un investigador que laboraba en el Centro donde él realizó su estancia posdoctoral, que trabajaba cuestiones educativas y que, aun sin conocer a René, dio el aval al proyecto que éste presentó para que fuera aceptado a la estancia; era un académico joven (39 años), indígena, miembro del SNI, que se convirtió en el principal aliado de René allí en el Centro, de quien él aprendió muchísimas cosas, “lo que yo había aprendido en docencia con grupos indígenas, a él se lo empecé a aprender en términos de investigación” EP17; desgraciadamente ese doctor murió joven por una negligencia médica y su muerte fue un golpe muy fuerte para René quien además de pasar por un periodo de depresión, vio truncada la posibilidad de continuar con una línea de investigación educativa en ese Centro.
- b) Otra más fue una doctora que tenía adscripción al mismo Centro y que fungió como responsable de la estancia de René, con la cual pudo tener buenos acercamientos en lo académico, pero su relación pasó a ser menos cercana cuando terminó la estancia.
- c) Hubo otra colega que se había cambiado de adscripción de la facultad de psicología al Centro donde René realizaba su estancia posdoctoral; esa doctora investiga en la línea de educación y género, con ella tuvo mucha sintonía para el trabajo conjunto y la considera como la colega más cercana que tiene en esa región. Con ella formó equipo para organizar, junto con su esposa, un seminario interinstitucional entre dos universidades de la región, el primero de esa naturaleza.

Así, aunque sea “como garbanzos de a libra”, René ha vivido también la experiencia de acercamientos académicos con colegas que han estado en disposición de colaboración y solidaridad, lo cual no deja de ser esperanzador, pero el panorama global hace avisorar un proceso muy lento en las posibilidades de integración y consolidación de grupos de investigadores en educación en la región.

El recorrido en términos de transiciones educativas

El caso de René presenta un panorama de múltiples transiciones educativas en su trayecto de formación y de desempeño profesional. El recorte hecho para el presente análisis incluye transiciones educativas que tuvieron lugar en la etapa de formación doctoral de René, en su inserción laboral previa y posterior a su paso por el doctorado, así como en su desempeño académico en la institución donde obtuvo su plaza como profesor investigador, aunque como ya se señaló al inicio, la transición clave que se analiza en este trabajo es la del doctorado/ posdoctorado al mercado laboral.

René identificó de manera temprana su gusto por la física y las matemáticas, por ello estudió una ingeniería y tuvo sus primeras experiencias laborales (como servicio social) en la industria y en investigación en laboratorio, perspectivas que le hicieron sentir incómodo con el enfoque social de su carrera. Por necesidad de ingresos se inició en la docencia y allí descubrió lo que sería su opción: la ciencia desde la docencia, lo que le permitió iniciar su carrera académica como educador en ciencias en un proyecto *ad hoc*, así *transitó de los desempeños tradicionales de los ingenieros hacia uno que conjuntaba sus áreas de interés: la ciencia y la docencia*.

No obstante, para desempeñarse como educador en ciencias en el proyecto al que fue invitado, no bastaban los conocimientos de su carrera inicial (ingeniería), por ello fue enviado a estudiar una Maestría en Educación con carácter profesionalizante, de esta manera vivió una *transición en la orientación de su formación*, la cual empezó a complementar sus saberes en términos de un mejor desempeño específico en el ámbito laboral en el que se desempeñaba, el de formador de formadores en “la casa de la ciencia” cuya atención primordial eran los formadores de comunidades indígenas.

Cuando René empezó a vivir la experiencia de que le faltaban herramientas para el análisis y la evaluación del impacto de las acciones que realizaban en el proyecto donde laboraba, identificó la necesidad de emprender nuevos procesos de formación y dio el paso a inscribirse a un doctorado, al cual llegó en seria desventaja económica, pero tam-

bién en desventaja con sus compañeros de generación en el sentido de manejo de lecturas y autores de corte epistemológico y sociológico. Ante esta situación emprendió arduas jornadas de lectura y contó con sus compañeros para apoyarlo en este esfuerzo. Así, a una *transición “ascendente”* (de maestría a doctorado), René añadió una *transición en la orientación de su formación* (de orientación profesionalizante a orientación a la investigación), así como una *transición de área de conocimiento* (de las ciencias exactas a las ciencias sociales) en las que salió avante con un gran esfuerzo personal y la solidaridad grupal. En esta etapa de formación doctoral vivió además una importante *transición de vida*, pues a la mitad del programa contrajo matrimonio con una de sus compañeras con la que siguió compartiendo de manera más cercana el resto de su proceso de formación doctoral. Además llevó a cabo otra transición ascendente en su producción académica: de estar centrada en la divulgación científica pasó a la publicación de artículos científicos y capítulos de libro.

A medida que avanzó en el doctorado, René fue confirmando su idea de que una vez concluido el programa tendría que hacer algo distinto y en otro lugar; sin embargo, ahora la búsqueda de trabajo sería para dos y había que aprovechar las alternativas que se presentaran; así, cuando fue invitado a un proyecto similar al que había dejado y en la misma localidad, aceptó la invitación a pesar de que se había dado cuenta de que al regreso del doctorado él ya no era el mismo en el sentido de lo que su nueva etapa de formación le había permitido desarrollar, es decir, en términos de Rodríguez (citado por Alfaro, 2004: 71) René había “dejado atrás un conjunto de asunciones previas y había interiorizado otras que favorecían afrontar de mejor manera un espacio vital alterado”. No tardó en tener evidencias de que sus compañeros de trabajo no estarían de acuerdo con él en la necesidad de realizar procesos de investigación para mejorar las intervenciones que hacían y terminó renunciando al proyecto, viviendo así, por voluntad propia, una *transición de ámbito laboral*; dos meses después participó en una convocatoria de CONACyT para realizar una estancia posdoctoral en un centro de investigación de la localidad y fue aceptado, así vivió una nueva *transición “ascendente”* (de doctorado a posdoctorado)

en la que tuvo un ambiente propicio para la investigación, la docencia y la divulgación, que contribuyeron a la consolidación de su formación y le permitieron tener una producción académica amplia que sustentó su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

La vida académica del centro donde René realizó su estancia posdoctoral fue facilitadora de un desempeño docente y de investigación sobresaliente para un joven investigador. Al término de la estancia, en los académicos del centro había el deseo de que él se quedara a laborar en ese lugar; sin embargo, quienes lo administraban no supieron cómo gestionar su permanencia y fue otra área de la universidad (la de ciencias biológicas) la que supo retenerlo pues lo conocía como profesor de su maestría en enseñanza de las ciencias. Así obtuvo su plaza de profesor investigador de tiempo completo y vivió una *transición de estatus* (de profesor invitado a profesor titular) acompañada de una *transición de área de adscripción* (de ciencias sociales a ciencias biológicas) que en cierto sentido le hizo volver al campo de conocimiento en el que se formó originalmente, pero ahora con un desempeño enriquecido por su formación en otras áreas; además vivió una transición en su opción de trabajar “la ciencia desde la docencia” en nivel ascendente: licenciatura, maestría y doctorado.

Con todo y los beneficios académicos que trajo para René el contar con su plaza y ser profesor titular, *la transición de estatus y la de área de adscripción* le llevaron a percibir reacciones de sus pares académicos que antes no había conocido: desde el cuestionamiento de si ese era un campo de conocimiento (el de ciencias biológicas) al que él debía estar incorporado; el celo académico de la coordinadora de una maestría en la que laboraba (a pesar de que fue ella quien hizo las gestiones para que le asignaran su plaza); hasta las formas sutiles de hostilidad e indiferencia de algunos de sus compañeros. El solo hecho de que él tuviera sus propios proyectos de investigación y contara con recursos de CONACyT para llevarlos a cabo, era motivo de recelo para algunos de ellos. No obstante, tenía un amplio reconocimiento de las autoridades máximas de la institución y de los estudiantes que atendía en la docencia, lo cual lo condujo sin querer a ser mirado desde la perspectiva institucional como un “alto indicador académico”, ésta qui-

zá sea una transición para la cual no se está preparado pues se trata nada menos que de asumir una cierta despersonalización para pasar a ser un indicador más.

Vivir estas últimas transiciones, con sus beneficios y sus respectivas situaciones adversas, llevó a René a generar, entre otras, dos estrategias básicas: una, dar en todas sus funciones académicas lo mejor de sí mismo y otra, buscar su participación en redes académicas sobre todo fuera de la institución, con muy buenos resultados, de tal manera que el ambiente hostil de su ámbito de trabajo no le ha llevado a disminuir su producción como investigador ni la calidad de su desempeño docente. De igual manera ha buscado, junto con su esposa, espacios culturales como el cine y el arte, que equilibren el esfuerzo que tienen que realizar para trabajar en un ambiente hostil.

A manera de cierre

Cuando se trata de transiciones “ascendentes” en los niveles de educación básica, suele haber una preocupación de las instituciones educativas por facilitar el tránsito de los estudiantes de un nivel a otro buscando formas de articulación que traigan consigo procesos de adaptación exitosos. La intensidad de la preocupación institucional parece disminuir cuando los estudiantes llegan a niveles superiores y especialmente al posgrado. En este último nivel, los procesos de selección de aspirantes tienden más bien a asegurarse de que éstos cumplan con una serie de requisitos establecidos, para garantizar, hasta donde es posible, que lograrán un buen desempeño como estudiantes y no vivirán procesos traumáticos que terminen en el abandono de sus estudios.

Cuando se habla de transiciones laborales, la cuestión resulta de mayor complejidad y dificultad, es el propio individuo quien necesita generar formas de transitar por procesos que implican cambios de área de conocimiento, de adscripción, de orientación profesional, de adaptación a grupos académicos que ya están constituidos, de culturas académicas, etcétera. Algunos de estos cambios no son sólo para

adaptarse a los diferentes espacios de trabajo, sino para superar los obstáculos que pueden ser puestos por los pares académicos.

En otras palabras, en términos de transiciones, cada sujeto tendrá que vivirlas al estilo de las *transiciones tipo yo-yo*, en las cuales es el mismo individuo quien las gestiona con mayor o menor éxito dependiendo de la forma en que se conjuguen su capital cultural, el apoyo familiar, las oportunidades relativas a la educación, el género, el origen social y étnico, las condiciones institucionales, entre otros (Du Bois y López, 2004).

Éste es quizá el “secreto del éxito” de René, quien fue buscando por sí mismo formas de vivir las transiciones, e incluso formas de provocarlas cuando así lo consideró pertinente. Por otra parte, su trayectoria muestra que fue desarrollando la capacidad de resiliencia⁷, así como la autonomía y la independencia intelectual (Moreno, 2002), habilidades sumamente necesarias para quienes aspiran a desempeñarse en la vida académica.

Hay que señalar además que, buen número de características que se manifiestan como cruciales en la transición vivida por René, están asociadas a la naturaleza de la institución universitaria actual en México. A pesar de la distancia de tiempo y espacio, resultan ilustrativas para los procesos sociales institucionalizados de producción de conocimiento en nuestro sistema educativo de nivel superior, dos cuestiones ya señaladas por Pierre Bourdieu en *Homo academicus*, espléndido análisis sobre el medio universitario francés de los años ochenta (Bourdieu, 2008) y en *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, estudio sobre la sociología de la ciencia (Bourdieu, 2003): una primera cuestión es que resulta imperativo tomar distancia de la ilusión que nos hace pensar, de acuerdo a las formulaciones sociales convencionales, que el trabajo de los investigadores está regido fundamentalmente por la búsqueda libre, independiente y desinteresada de cada sujeto por descubrir conocimientos verdaderos mediante el acercamiento a sus objetos de estudio. En la tarea académica uni-

⁷ Capacidad de los seres humanos para adaptarse positivamente a situaciones adversas.

versitaria participa un complejo universo de dinámicas de lucha entre los actores intervinientes, en busca del poder académico y del prestigio intelectual. La segunda cuestión es que la universidad es un ámbito fuertemente jerarquizado, donde los nuevos reclutamientos a los cuerpos académicos establecidos y a la vida intelectual institucional no pretenden sino reproducir los principios de clasificación y las jerarquías preexistentes, que distan mucho de ser basadas exclusivamente en las habilidades y competencias de los miembros. Bourdieu (2008: 199) señala la tendencia a excluir a quienes tratan de introducir valores e intereses distintos de manera que los anteriores podrían resultar devaluados. Esto es también materia para interpretar la transición formación doctoral/posdoctoral al mercado de trabajo, que René llevó a cabo.

Más aún, la mayor trayectoria de los académicos de la universidad, una experiencia más larga y diversa que la de quien apenas se integra, fundamenta el posicionamiento de las nuevas generaciones de académicos, y tiene en sus manos el establecimiento de un diferencial de reconocimiento de forma que resulta lógica la sumisión de los nuevos.

Por otro lado, junto a dinámicas que son de larga data, resulta conveniente considerar que la transición del sistema educativo al mercado de trabajo, es vivida por los jóvenes bajo el signo de una profunda desestandarización; no se trata solamente de que la llegada a la vida adulta ya no acontece por la inserción al mercado de trabajo, y de que se ven afectadas temporalidades vitales y decisiones en la esfera de vida privada, lo que da por resultado trayectorias no lineales, afectadas por lógicas diversas; en medio de la incertidumbre, vulnerabilidad y reversibilidad que caracteriza la vivencia de ser joven —como se muestra claramente en el caso de René— también acontece una creciente individualización de las estrategias de acción de los sujetos, formas diversas de ruptura con los modelos colectivos de socialización y el desdibujamiento de roles sociales antes bien establecidos, (Du Bois y López, 2004).

Quizá lo más interesante de la transición de René está en esta conjunción de tradición y cambio. De allí la razón de hablar de “lógica-

cas dispares” en el título del presente capítulo. Si por una parte René está sujeto a las dinámicas tradicionales establecidas en la institución universitaria, por otra parte, su caso muestra un conjunto de dinámicas emergentes que rivalizan: por ejemplo, las propias estancias posdoctorales, que no son solamente una transición previa al contrato que obtuvo, sino un elemento de distinción de René en relación a los otros académicos, o al menos a la mayoría, que seguramente no tienen posdoctorado. De esta forma, René llegó con elementos para su reconocimiento académico que, como bien lo expresó, le valieron a la hora de definir los términos y condiciones de su contratación, pero al mismo tiempo “mueven” las formas convencionales de realizar ese proceso de transición para formar parte del personal académico. Por otra parte, su pertenencia al SNI implicó a René un reconocimiento que ya no se otorga en el seno de la institución universitaria. Ser reconocido desde fuera de la Universidad por parte de CONACYT, conlleva que se modifiquen los posiciones de fuerza, lo cual fue expresado por parte de René cuando manifiesta que ha pensado en la posibilidad de cambiar de lugar de trabajo y asume su capacidad para ampliar su campo de acción de manera satisfactoria a pesar de la resistencia de sus compañeros. Sabe que su adscripción al SNI sustituye con creces una trayectoria como académico en una institución.

Bibliografía

- Alfaro, I. J. (2004), “Diagnóstico en educación y transiciones”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)* Vol. 15, No. 1, 1º Semestre, pp. 67-88.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- . (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Anagrama.
- Grau, S.; Álvarez, J.D.; Moncho, A.; Ramos, M.C.; Crespo, M.; Alonso, N. (2013), “Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo”. Documento 335103 Universidad

- de Alicante. Disponible: en <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335103.pdf>
- Du Bois, M. y López, A. (2004), “Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos”. *Revista de Estudios de Juventud* No. 65, pp. 11-29.
- Feinman, J.P. (2008). “La filosofía y el barro de la historia”. En *Foxit software*. Disponible en <http://www.foxitsoftware.com>
- Moreno, M.G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.
- _____. (2010). “Una aproximación al significado de lo educativo”. Documento inédito. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G. y Torres, J.C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. El caso de egresados de doctorados en educación*. Investigación en proceso. México: Universidad de Guadalajara.
- OIT Organización Internacional del Trabajo (2013). *Trabajo Decente y Juventud en América Latina. Políticas para la acción*. Lima, Perú: Oficina Regional para la América Latina y el Caribe.
- Santos, A.V. y Cardenal, M.E. (2012). Los sujetos, la educación superior y los procesos de transición. Aportaciones del enfoque biográfico. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 121-138.

Transiciones educativas.
Una dimensión de análisis en tiempos
de cambio e incertidumbre

se terminó de imprimir en diciembre de 2018
en los talleres de Trauco Editorial,
Camino Real a Colima 285 Int. 56,
Tlaquepaque, Jalisco.

Diagramación: Margarita González R.

Corrección: Raúl Ramírez García.

La edición estuvo al cuidado de Carmen Remigio.

En los últimos años, el Sistema Educativo Mexicano ha intentado atender los grandes e impactantes cambios que desde el ámbito económico, político y social le han obligado a realizar una profunda transformación. Desde la década de los años noventa con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa diferentes ámbitos de la educación han sido sometidos a reformas y evaluaciones. En el primer caso, se modificó la formación de maestros normalistas, se generaron los programas de escuelas de calidad, se buscó un mayor involucramiento de la sociedad en la educación, se adoptó la competencia como núcleo del aprendizaje y se rediseñó el perfil de la función directiva. Por otra parte, en las últimas administraciones federales se concedió especial atención a los procesos de evaluación por medio de la aplicación de las pruebas PISA (2002), EXCALE (2005), ENLACE en educación primaria (2006-2013) y en educación media superior (2008-2014), PLANEA (2014) hasta arribar a la evaluación universal de los docentes dentro de la Alianza para la Calidad de la Educación (2011) y la Reforma Educativa de 2013.

La profundidad y el impacto de estos cambios constituye un elemento central para el desarrollo de la investigación educativa. Sus efectos en el alumno, en el profesor, en la relación entre los niveles educativos, en el tránsito entre el sistema de educación y el mercado de trabajo, así como en el tejido disciplinar y epistemológico que gira en torno a la educación constituye la materia prima de los textos incorporados en el presente libro y son una muestra de las transiciones aceleradas que acometen al sistema educativo de México.



CUCSH
Centro Universitario de
Ciencias Sociales y Humanidades

