

Experiencias docentes en torno a la formación investigativa en un posgrado del norte de México

Teaching experiences around research training in a postgraduate of northern Mexico

Artículo de investigación

Evangelina Cervantes Holguín¹
evangelina.cervantes@uacj.mx

Brainn Alfonso Rojas Santos²
brainn.rojas@gmail.com

Recibido: 28 de enero de 2020 Evaluado: 20 de febrero de 2020

Aceptado para su publicación: 21 de marzo de 2020

Resumen

En este artículo se analiza la experiencia de un grupo de estudiantes de posgrado frente a la formación para la investigación educativa y su uso en la práctica docente. El estudio se realizó en una institución formadora de docentes en el norte de México, con tres objetivos: conocer la concepción que el profesorado tiene sobre la investigación educativa; valorar las habilidades investigativas que desarrollan a partir de su participación en un posgrado en educación; e, identificar los compromisos

Abstract

This article analyzes the experience of a group of postgraduate students in the face of educational research training and its use in teaching practice. The study was conducted in a teacher training institution in northern Mexico, with three objectives: know the conception that teachers have about educational research; assess the research skills they develop from their participation in a postgraduate degree in education; and, identify the professional commitments that they assume against the practice of research in their school contexts. The work was carried out with a mixed design

¹ Doctora en Educación. Actualmente se desempeña como profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6980-2210>

² Licenciado en Educación Primaria y estudiante de la Maestría en Competencias para la Docencia. Actualmente se desempeña como docente de educación primaria. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9716-2003>

profesionales que asumen frente a la práctica de la investigación en sus contextos escolares. El trabajo se realizó con un diseño mixto que implicó el empleo del cuestionario y la entrevista. Del ejercicio analítico se concluye que: los docentes conciben a la investigación educativa como una herramienta para mejorar su práctica e intervenir en sus escuelas; cursar el posgrado les ha permitido desarrollar habilidades para la búsqueda de información, el uso del internet y el manejo de PowerPoint; por último, frente a la práctica de la investigación educativa, los docentes configuran tres compromisos: reconocen que formarse en investigación educativa les permite fortalecer su ejercicio profesional, redimensionan lo que significa ser docente y se asumen a sí mismos como agentes de cambio.

Palabras clave: Competencias del docente, Formación de investigadores, Formación de profesores, Posgrado.

that involved the use of the questionnaire and the interview. The analytical exercise concludes that: teachers conceive educational research as a tool to improve their practice and intervene in their schools; pursuing the postgraduate course has allowed them to develop skills for information search, internet use and PowerPoint management; finally, in the face of the practice of educational research, teachers configure three commitments: recognize that training in educational research allows them to strengthen their professional practice, resize what it means to be a teacher and assume themselves as agents of change.

Keywords: Teacher qualifications, Research training, Teacher education, Postgraduate education.

Introducción

A nivel internacional existe consenso en torno al papel clave de la investigación educativa para identificar situaciones sociales, institucionales y personales vinculadas a la educación a fin de definir las, analizarlas, diseñar acciones de mejora e implementarlas con la intención de provocar cambios relevantes en los procesos y resultados educativos. En conjunto, se trata de una tarea “cada vez más indispensable para renovar y transformar los ambientes escolares” (Muñoz y Garay, 2015, p. 390). En respuesta, desde diferentes latitudes se coincide en que la

investigación educativa es necesaria tanto para la generación de conocimiento como para la mejora de la práctica docente.

Si bien existe acuerdo frente a la necesidad de impulsar la formación para la investigación entre el profesorado, la invitación se torna un problema al observar tres condiciones: a. *respecto a la investigación educativa*: su distancia de la práctica docente y su lejanía de las preocupaciones del profesorado; b. *respecto a los resultados de la investigación*: su uso restringido por parte de los docentes y la ausencia de un lenguaje común entre investigadores y profesores, y; c. *respecto al profesorado*: la resistencia de los docentes a involucrarse en proyectos de investigación, el poco tiempo con que cuentan para leer y aplicar los resultados de la investigación educativa (Muñoz y Garay, 2015).

Pese al reconocimiento de la importancia de la investigación en la formación docente, a nivel internacional existe evidencia que muestra las debilidades de esta en la formación inicial. En Chile, Orellana-Fonseca et al. (2019) encontraron que existe un déficit formativo derivado de una formación eminentemente teórica, escindida de experiencias de investigación y “desligada del futuro quehacer profesional pedagógico, la que genera una visión de la metodología de la investigación de poca aplicabilidad y de aprendizajes no significativos” (p. 20); en México, Cervantes (2019) percibió que los cursos de investigación educativa de los planes de estudio de las licenciaturas en educación se concentran en las características generales del enfoque cuantitativo y cualitativo con el propósito de que el estudiantado defina un problema, elabore instrumentos y analice la información recabada. Dada la superficialidad de la formación para la investigación es probable que los nuevos docentes olviden su importancia durante los primeros años del ejercicio profesional.

En este contexto, se reclama una mayor inclusión del profesorado en espacios de formación para la investigación “que trascienda... las aulas de clase, provocando nuevas formas de pensar, centrada en un perfil de educador como innovador que genera conocimiento en sus prácticas pedagógicas, que comparte, discute y se cuestiona sobre los problemas de la educación” (Muñoz y Garay p. 395). En el caso

del profesorado mexicano, el arribo al posgrado representa la etapa más alta del desarrollo profesional docente, que comienza en la formación inicial, se fortalece en la formación continua y se consolida en la superación profesional, entendida como aquella “formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo... a través de estudios de especialización, maestría y doctorado” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2008, p. 45).

Para Orellana-Fonseca et al. (2019) frente a los cada vez mayores desafíos de la profesión docente, el profesorado requiere

obtener y procesar información científica; problematizar situaciones educativas que se les puedan presentar en su contexto; tomar en cuenta los problemas educativos que surgen en este, así como generar posibles soluciones; utilizar métodos de investigación que les permitan la formación y desarrollo de la competencia investigadora, partiendo de las condiciones en las cuales trabajan; así como comunicar resultados obtenidos en correspondencia con acciones desarrolladas en el campo de la investigación educativa. (p. 5)

Así, cuando los docentes realizan investigación contribuyen con información básica sobre el trabajo educativo que puede ser empleada en el diseño de política pública; tienen mayor posibilidad de tratar problemas educativos basados en fundamentos científicos; poseen mayores elementos para diseñar ambientes de aprendizaje pertinentes; y, pueden responder a las exigencias de las diferentes etapas de la trayectoria docente (Assaff y Aburezeq, 2018).

Para fines del presente trabajo, la formación para la investigación o investigación formativa alude al “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para desarrollar procesos de investigación” (Pirela, Pulido y Mancipe, 2015, p. 50). Desde la posición de Balderas (2017) el proceso de investigación requiere el dominio gradual de un conjunto de competencias vinculadas a aspectos cognitivos, sociales y afectivos, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 Competencias para la investigación educativa por eje formativo

Eje formativo	Definición	Autores
Eje metodológico	Refiere a aquellas competencias vinculadas con el trabajo de campo, el diseño de instrumentos y el uso de diferentes métodos.	Assaff y Aburezeq (2018); Fontaines-Ruiz et al. (2018); Moreno (2005); Muñoz et al. (2005); UASD (2012)
Eje ético	Refiere a aquellas competencias vinculadas con la honestidad académica y la búsqueda de la justicia social.	Fontaines-Ruiz et al. (2018)
Eje discursivo	Refiere a aquellas competencias vinculadas con la escritura académica, la habilidad para seleccionar el género discursivo pertinente para comunicar los resultados de su trabajo, tanto en la lengua materna como en inglés.	Assaff y Aburezeq (2018); Fontaines-Ruiz et al. (2018); García et al. (2018); Moreno (2005); Muñoz et al. (2005); UASD (2012)
Eje instrumental	Refiere a aquellas competencias vinculadas al uso de diversos procesadores de texto, paquetes estadísticos, bases de datos y programas de análisis.	Carrasco et al. (2015); Fontaines-Ruiz et al. (2018); UASD (2012)
Eje heurístico	Refiere a aquellas competencias para observar críticamente, preguntar, registrar situaciones educativas.	Assaff y Aburezeq (2018); Moreno (2005); Muñoz et al. (2005); UASD (2012)
Eje hermenéutico	Refiere a aquellas competencias para interpretar, analizar, argumentar, justificar y evaluar.	Fontaines-Ruiz et al. (2018); Moreno (2005)
Eje socioemocional	Refiere a aquellas competencias para trabajar en equipo, comunicar ideas, afrontar la adversidad y la apertura a la experiencia que, en conjunto, posibilitan la construcción social del conocimiento.	Fontaines-Ruiz et al. (2018); Moreno (2005); Pedraza (2018); UASD (2012)

Elaboración propia

Considerando que, “las habilidades para investigar... se convierten en herramientas potentes no solo para obtener conocimiento científico y válido, sino para hacer del aula un espacio cotidiano de coconstrucción de conocimiento” (Orellana-Fonseca et al., 2019, p. 5), el presente trabajo busca recuperar la forma en que los docentes conciben la investigación educativa y su práctica como actividad sustantiva del

ejercicio docente, empleando como ejes analíticos las siguientes cuestiones: ¿qué concepción de la investigación educativa tienen los docentes de educación básica en el norte de México?, ¿qué habilidades para la investigación educativa desarrollan a partir de su participación en un posgrado en educación?, y ¿qué compromisos profesionales asumen frente a la práctica de la investigación educativa en sus contextos escolares?

Los resultados, como pautas de significación, servirán para el rediseño de los programas de maestría ofertados en una institución formadora de docentes localizada en el norte de México, así como el diseño de estrategias que permita la movilización de competencias para la investigación.

Metodología y métodos

Se recurrió al método mixto que plantea una visión pragmática para sustentar un análisis comprensivo acerca de la problemática educativa planteada. Su empleo permitió tanto la triangulación, a través de la heterogeneidad de las fuentes de información, como la complementariedad de los resultados (Núñez, 2017).

En términos de operacionalización del método, se determinó un diseño que permitiera el equilibrio en el empleo de ambos métodos (CUAL-CUANT), mediante un plan de trabajo simultáneo que implicó el uso de dos técnicas para la recolección de los datos:

- a) Se realizó una encuesta de forma personal –cara a cara– a 47 estudiantes del tercer y cuarto semestre de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) y de la Maestría en Competencias para la Docencia (MCD) que, a su vez son docentes de educación básica en servicio, para autoevaluar el desarrollo de habilidades para la investigación tomando en cuenta los seis dominios básicos propuestos por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) (2012). Para la misma se utilizó un cuestionario de 40 preguntas cerradas en forma de prueba, con una escala tipo Likert de 5 puntos, siendo el 0 el nivel más bajo demostrando una habilidad no desarrollada y el 4 el nivel más alto del desarrollo.

b) Se recurrió a la entrevista semiestructurada que se aplicó a seis participantes, cuatro estudiantes y dos egresados, –previa entrega de una carta-invitación– con el propósito de recuperar su experiencia. Las entrevistas fueron realizadas en diferentes días y lugares del edificio que ocupa la institución durante los meses de septiembre y octubre de 2019; empleando una guía de entrevista, organizada en tres partes: apertura, consistente en una breve introducción de la investigación y presentación de los objetivos del estudio; desarrollo, en torno a una serie de preguntas planificadas, y; cierre, empleada para agradecer la participación. Cada encuentro fue audiograbado, con el consentimiento de los participantes, para su transcripción posterior. El uso de la entrevista permitió generar una narrativa colectiva en el que las experiencias individuales cobraron un nuevo sentido.

El análisis de la información se realizó de forma integrada, retomando aquellos datos de carácter cuantitativo mediante el uso de gráficos, mientras los datos de naturaleza cualitativa se documentaron mediante la transcripción de frases expresadas por los participantes. La complementariedad de los datos se llevó a cabo en función de categorías de análisis que permitieron una mejor comprensión del objeto de estudio.

Resultados

En este apartado se presenta el análisis de la información en torno a los objetivos y preguntas que orientaron el estudio.

Concepciones docentes sobre la investigación educativa

En opinión del profesorado, estudiar la maestría constituye una oportunidad para desarrollar diversas competencias profesionales.

“Siento que el programa (MDE) se vincula más al docente-investigador... tengo otra perspectiva de cómo puedo mejorar mi enseñanza, de cómo buscar estrategias, apoyos, métodos, que tal vez antes de ingresar a la maestría no tenía ese panorama de cómo indagar sobre cómo fortalecer el proceso educativo de mis estudiantes” (BBE03).

“Este programa (MCD)... me ayuda a identificar mis fallas y cómo mejorarlas. En todas las clases nos dan la teoría y luego ahora si... reflexiona sobre tu práctica” (BBE02).

En el marco de la maestría, los estudiantes manifiestan el desarrollo de una percepción en favor de la investigación educativa.

“Para mí, la investigación educativa es una herramienta que puede fortalecer la práctica del docente, identificar fortalezas y áreas de oportunidad... es una manera de conocer la realidad, no sólo de tu entorno, sino desde un panorama más general” (BBE03).

“Principalmente amplía tu concepto de la investigación... al menos yo pensaba que solo hacía referencia a los que están en un escritorio, que no están frente a un grupo, que no tienen tantas responsabilidades... Aquí se fortalece tu conocimiento político en cuanto a la educación, te amplía el vocabulario, te abre el panorama, te da la oportunidad de aceptar otras perspectivas” (BBE04).

Habilidades para la investigación educativa en el posgrado

Para los docentes participar en el posgrado conlleva el logro de aprendizajes de diversa índole.

“Creo que me ha humanizado más, muchas veces los docentes no indagamos sobre las necesidades que tienen nuestros estudiantes” (BBE03).

“Siento que mi práctica ha cambiado de una manera muy satisfactoria ya no solo es el buscar estrategias o técnicas para trabajar en el aula, sino a buscar los elementos que pueden fortalecer a mi escuela y comunidad. Conocer de política educativa me ha fortalecido para analizar qué y por qué enseño a mis alumnos” (BBE04).

En correspondencia a la propuesta de la UASD (2012) la formación para la investigación comprende un conjunto de 40 habilidades y competencias, de diversa naturaleza y grado de complejidad, organizadas en seis rubros:

I. *Búsqueda de información*: este rubro alude a las habilidades de búsqueda de información relevante en libros y revistas académicas, elaboración de fichas documentales y fichas de trabajo, uso de un sistema de referencias, entre otros. Al respecto, el 44.95% ubica el desarrollo de esta habilidad con un nivel de logro alto y el 26.06% en un nivel regular.

“[En la maestría he aprendido] a buscar información, identificar información de fuentes verídicas, redacción” (BBE03).

“Antes buscaba en internet y usaba lo primero que encontraba, pero el analizar un documento que me brinde la información necesaria, creo que ha sido una de las competencias que la maestría me ha ayudado a fortalecer” (BBE04).

II. *Dominio tecnológico:* refiere al uso adecuado de las herramientas ofimáticas como Word, Excel, PowerPoint, internet, paquetes estadísticos computarizados y bases de datos especializados para la investigación. En este punto, el 44.68% de los participantes manifiestan un nivel de logro bueno; a excepción, del uso de paquetes estadísticos computarizados y en el uso de bases de datos.

“También te da competencias tecnológicas... creo que esa es una de las cosas más importantes que la maestría me ha brindado” (BBE04).

III. *Dominio metodológico:* constituye el rubro de mayor importancia al centrarse en las competencias para plantear el problema de investigación, definir una pregunta, redactar el/los objetivo/s, definir la/s variable/s, delimitar la población de estudio, utilizar técnica/s, construir instrumento/s, diseñar un procedimiento sistemático, entre otras. En este rubro, el 59% de los maestrantes manifiestan un nivel de logro bueno, resultado del proceso formativo en que han participado desde sus estudios de licenciatura.

“Haber cursado la maestría me ayudó mucho, sobre todo, para la consulta de fuentes de información, para toda la cuestión de investigación... Creo que la parte que más disfruto es la parte de la recolección de información, esta parte donde te encuentras con el otro... la parte de las historias de cada participante” (BBC01).

“Ha sido complicado para mí hacer una investigación con una metodología... decir ‘si lo estoy haciendo, pero por qué lo estoy haciendo y cómo lo estoy haciendo’ es lo que más se me ha complicado; no en cuanto a realizarlo, sino al darme cuenta de que lo que yo estaba haciendo tenía un por qué” (BBE04).

IV. *Dominio para la comunicación de resultados:* refiere al dominio de la comunicación escrita y oral. La comunicación escrita, incluye las habilidades de redacción académica, el diseño de información gráfica, la elaboración del reporte de investigación y la redacción de un artículo publicable. Al respecto, el 53% de los participantes consideran tener un nivel general de logro bueno, en específico: describir adecuadamente en texto la información obtenida (60%); presentar

conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación (58%); redactar el reporte de investigación con orden y estructura (54%); escribir el reporte de investigación con una adecuada secuencia de ideas y claridad en la redacción (56%); y aplicar las reglas de ortografía al escribir el informe (54%).

“El poder estructurar de manera precisa lo que es un documento para que vaya acorde a lo que se está buscando” (BBC02).

“Ser un docente crítico, lector, investigador, analítico, reflexivo... desarrollas la escritura académica, la redacción, sobre todo, la comprensión lectora... las características del APA” (BBE03).

Por su parte, la comunicación oral alude a la presentación, clara y precisa, de los resultados de investigación en un congreso. En la experiencia de los participantes, el 30% ubica esta habilidad en un nivel de logro bueno.

VI. *Habilidad para trabajar en un equipo de investigación:* refiere a la habilidad para diseñar y dirigir una investigación, participar en proyectos y gestionar financiamiento para tal efecto. El 64% de los docentes manifiesta dificultades para el trabajo en equipo.

“El proyecto de titulación es algo que se me ha hecho muy pesado, porque es un trabajo en equipo y pues cada uno tiene diferentes maneras de trabajar... siento que en lugar de avanzar me retrocede y me estresa más” (BBE02).

“Ese es un tema sensible... estamos en equipo en tesis y tuve muchos conflictos con mi equipo, porque bajo mi perspectiva ponían muchos pretextos sobre el porqué no hacían la tarea” (BBE03).

Compromisos profesionales frente a la práctica de la investigación educativa

Un primer compromiso refiere a investigar situaciones de la práctica cotidiana.

“El semestre pasado yo tenía primer grado y se me hacía muy difícil enseñar a leer y escribir a los niños; mi problemática era: cómo yo –una maestra nove– podía ayudar a mis estudiantes a que lean y escriban... Con el diagnóstico me percaté que los docentes carecemos de estrategias para la lectura inicial” (BBE02).

“Desde la universidad mi trabajo está relacionado a la educación especial, en particular, la educación inclusiva en el aula regular en las escuelas públicas... Dicen que es un tema muy trillado, pero considero que no... En la escuela donde trabajo no se acepta a niños con discapacidad... No hay la sensibilidad para entender que la persona con discapacidad no es el problema, sino nosotros que estamos poniendo esas barreras” (BBE03).

El segundo compromiso se sustenta en la idea del profesor como investigador.

“Regularmente los docentes nos concebimos como eso, docentes... Otros son los que investigan, otros son los que dicen qué hacer y creo que cuando uno se posiciona con esas facultades de ‘yo puedo dirigir procesos de investigación en mi escuela’, ‘yo puedo generar proyectos de intervención’... La maestría te envuelve en otra dinámica; te permite encontrarte como una persona con las habilidades para transformar tu propio entorno” (BBC01).

“Cuando estas en la maestría aprendes a ver las cosas ya no solo como docente, sino como investigador... soy docente, pero mi tarea y responsabilidad es investigar y darme cuenta de lo que está sucediendo y cómo está sucediendo y por qué” (BBE04).

Un tercer compromiso refiere al reconocimiento de los docentes como agentes de cambio y promotores de la mejora escolar.

“Como parte del proyecto tomamos un curso que queremos reproducirlo más adelante en nuestra escuela, con otros grupos de docentes... lo que más quiero es que impacte en la práctica docente de los colegas” (BBE03).

“Para mí, mi tesis es de gran importancia, pero quiero que sea relevante, que aporte y abone a los demás” (BBE04).

Discusión

En la experiencia del profesorado, estudiar la maestría contribuye al mejoramiento de la práctica docente al ofrecer diversos momentos de reflexión sobre ella, fortalecer la autonomía profesional y desarrollar habilidades para la investigación, la intervención y la evaluación educativa que, en conjunto, les permite resignificar la profesión y reconocerse como agentes de cambio y profesores-investigadores.

Lo anterior se sustenta en una noción compartida sobre la investigación educativa como una oportunidad para acercarse a los contextos educativos, de forma interna como externa, para intervenir de manera consciente al dar solución a problemáticas y conflictos con un mayor grado de conocimiento, reflexión y análisis. En opinión de los participantes, su trayecto formativo les ha permitido conocer a sus alumnos, saber cómo aprender y por qué lo deben aprender; organizar el trabajo educativo a fin de realizar una intervención didáctica pertinente, y; diseñar proyectos de mejora escolar y comunitaria.

Respecto a las habilidades para la investigación, el resultado global de la encuesta fue de 196.5 puntos, lo que se traduce en un nivel de logro bueno respecto al desarrollo de competencias para investigar la realidad educativa. Derivado del instrumento, se identifican como fortalezas: la búsqueda de información en revistas electrónicas, la búsqueda en bases electrónicas de datos, el uso del internet y el manejo de PowerPoint; como debilidades: la elaboración de fichas documentales y fichas de trabajo, el uso de paquetes estadísticos computarizados y bases de datos especializadas, la gestión de financiamiento y el trabajo en equipo. Un punto clave en la experiencia docente alude al reconocimiento de conflictos para trabajar en equipo. Para Moreno (2005) el trabajo en grupo representa una condición básica para el desarrollo de las *habilidades de construcción social del conocimiento* que redimensionan el carácter eminentemente social de la investigación.

A partir de los resultados del ejercicio se observa la configuración de tres compromisos: 1. La necesidad de reducir “la lejanía entre la investigación y las necesidades del profesorado” (Cervantes, 2019, p. 69). En el caso de los participantes, las inquietudes que dan sentido a sus trabajos de investigación surgen de tres fuentes: desafíos en la enseñanza, problemáticas de sus escuelas y retos de la política educativa; 2. Hoy se requiere de un docente que, “no solo se [dedique] a la enseñanza, sino que, como parte sustantiva de la misma, ha de observar y reflexionar sobre sus tareas, poniendo en cuestión todo aquello que realiza, como un paso previo a la mejora educativa” (Tójar, 2006, p. 112), y; 3. Investigar otorga la posibilidad de conocer la realidad con mayores elementos –observar las carencias, identificar problemas y distinguir soluciones–. Conocer conlleva el compromiso ético de generar acciones de mejora en sus propios contextos educativos.

Conclusiones

Con base en el ejercicio analítico se concluye que, en el posgrado los docentes conciben a la investigación educativa como una herramienta para mejorar la práctica docente, así como conocer e intervenir en los contextos educativos; con todo, es preciso profundizar en la importancia de la investigación como una actividad

vinculada a la docencia, a fin de hacer “de la investigación un estilo de vida” (Fontaines-Ruiz et al., 2018, p. 122).

Si bien se observa el desarrollo de habilidades para la investigación, como el dominio para la comunicación de resultados escritos, la consulta en fuentes de información confiables, el análisis de diversos tipos de documentos; se requieren de nuevas acciones para impulsar el dominio tecnológico, el metodológico y la comunicación oral de resultados. En especial, se precisa fortalecer las habilidades para trabajar en un equipo de investigación que posibilite una nueva lectura de lo que sucede en el aula y la escuela, de la relación entre la comunidad escolar y los espacios de formación docente.

Por otra parte, se concluye que, frente a la práctica de la investigación educativa, los docentes configuran tres compromisos: primero, reconocen que su experiencia en el posgrado les permite fortalecer su ejercicio profesional al contribuir con herramientas para actualizar los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos; segundo, resignifican el *ser docente*. Los docentes que poseen habilidades para la investigación adquieren, a su vez, una responsabilidad social con su propia formación, sus estudiantes y su comunidad al desarrollar las habilidades de toma de decisiones y disposición al cambio; y, tercero, se asumen a sí mismos como agentes de cambio lo que les exige determinadas cualidades que les distinguen de otros profesionales.

A pesar de que el presente trabajo refiere a la experiencia de un grupo concreto de docentes que participan en un programa de maestría, los resultados ofrecen elementos para valorar una de las estrategias de *alfabetización de los docentes en investigación* (Anwaruddin y Pervin, 2015) en que participa el profesorado mexicano. En un balance final, se observan avances significativos, sin embargo, es necesario aspirar a una formación para la investigación que, como señalan Muñoz y Garay (2015), permita:

transformar la teoría y la práctica educativa hacia un fin emancipador, transformando la práctica profesional y la investigación educativa en formas de empoderamiento, en la que los profesores generan conocimiento en y sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolaridad, cuando convierten sus salones de clase,

en espacios y proyectos de investigación, aprovechando el trabajo colaborativo entre comunidades de investigación. (p. 391)

Referencias bibliográficas

- Anwaruddin, S. y Pervin, N. (2015). English-language teachers' engagement with research: Findings from Bangladesh. *Professional Development in Education*, Vol.41(1), 21-39. doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.861860>
- Assaff, M.M. y Aburezeq, K.A. (2018). Postgraduates' perceptions regarding their mastery level of educational research skills at the Palestinian faculties of education and ways to develop these skills. *African Educational Research Journal*, Vol. 6(3), 148-159. doi: <https://doi.org/10.30918/AERJ.63.18.034>
- Balderas, I. (2017). Competencias investigativas en posgrado en educación. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-11). San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0500.pdf>
- Carrasco, M. E., Sánchez, C. y Carro, A. (2015). Las competencias digitales en estudiantes del posgrado en educación. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol.12(2), 10-18. doi: <https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a1>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 59-74. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Fontaines-Ruiz, T., Carhuachín, A. I., Zenteno, F. A. y Tusa, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación*, Vol.XXVII(53), 107-127. doi: <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.007>
- García, N.M., Paca, N.K., Arista, S.M., Valdez, B.B. y Gómez, I.I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, Vol.20(1), 125-136. doi: <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM)*. (2019). Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
- Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 3(1), 520-540. Recuperado de: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf

- Muñoz, J.F., Quintero, J. y Munévar, R.A. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XLI (2), 389-399. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 47(164), 632-649. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- Orellana-Fonseca, C., Salazar-Jiménez, R., Farías-Olavarria, F., Martínez-Labrin, S., y Pérez-Díaz, G. (2019). Valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en el pregrado y su uso en la práctica docente. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, Vol. 23(1), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J.M. y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI (143), 49-66. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44022>
- Pedraza, J.S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol.18(2), 1-33. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>
- Pirela, J., Pulido, N.J. y Mancipe, E. (2015). Componentes y dimensiones de la investigación formativa en ciencias de la información. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Vol. 12(3), 48-70. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/20627>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México, D.F.: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de: http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_ContinuousProfessionalDevelopmentSystem_07.pdf
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). (2012). *Instrumento para la autoevaluación de habilidades y competencias para la investigación*. Recuperado de Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD): https://www.uasd.edu.do/files/evaluacion_competencias_investigacion.doc
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Editores.