



DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA. ANÁLISIS DESDE UN PROGRAMA DE DOCTORADO

LIRA LÓPEZ LILIANA

INSTITUTO SUPERIOR DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA PARA EL MAGISTERIO
DE LA SEJ

TEMÁTICA GENERAL: INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

RESUMEN

Se analiza un programa de posgrado que tiene el enfoque de *Investigación Educativa Aplicada*. Surge en un momento en que la llamada “investigación educativa” ha logrado instalarse en los medios académicos nacionales de las IES. En el caso de la SEJ, los programas e instituciones de posgrado se integran al sistema de Educación Superior sin dejar de formar parte del sistema de Educación Básica. El interés por sistematizar la experiencia se debe que a pesar de que en el diseño curricular establece la terminación de la tesis, no se logra en el tiempo establecido. El propósito fue identificar los problemas y formas en que los estudiantes los resuelven lo relativo a la investigación para terminar o en su defecto, no concluir la tesis. Por lo que se indagó mediante métodos narrativos. Los sujetos de estudio fueron egresados a los que se les solicitó que enviaran su experiencia centrada en las problemáticas. También se realizó una entrevista grupal a estudiantes del último semestre centrada en los problemas y recursos utilizados para resolverlos. Los resultados muestran que existen varios factores interdependientes como son: la operación del currículo, conceptualización del de la *investigación educativa aplicada*, las habilidades de investigación previas y las por desarrollar e incluso aspectos emocionales. Entre lo que se encuentra, la interpretación de los actores respecto al enfoque del programa, la asesoría y la práctica de investigación del propio Tutor, así como los docentes y la propia institución y organización del sistema para hacer investigación.

Palabras clave: Formación, investigación educativa, investigación aplicada, posgrado

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolla a partir del acercamiento a un programa de Doctorado que imparte en la Secretaría de educación Jalisco (SEJ). Este atiende estudiantes cuyo antecedente de formación, poseen en su mayoría una maestría con orientación profesional, las cuales son impartidas a docentes, directivos y otros profesionales de la educación que prestan sus servicios en la SEJ, es decir ya están en la práctica profesional y laboran en el nivel de Educación Básica y Formación Inicial de profesores; en un porcentaje menor también atienden maestros de universidades públicas y privadas de la entidad.

El Doctorado que se analiza tiene el enfoque de *Investigación Educativa Aplicada* y surge en un momento en que la llamada “investigación educativa” ha logrado instalarse en los medios académicos nacionales de las Instituciones de Educación Superior (IES). En el caso de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) en los programas e instituciones de posgrado, ha logrado integrarse orgánicamente al Sistema de Educación Superior sin dejar de formar parte del Sistema de Educación Básica.

En este sentido las IES de la SEJ y en particular los programas de posgrado, se parte del supuesto que al igual que las universidades, desarrollan las funciones sustantivas de docencia, investigación así como extensión y difusión del conocimiento. Dando por sentado que se cuenta con las mismas condiciones de infraestructura y por ende logran resultados similares. Esta generalización omite de partida una diferenciación, ya que: 1. la investigación educativa que realizan los estudiantes de estos posgrados, es sobre la práctica educativa del contexto en el que éstos laboran, y 2. la formación para la investigación educativa que se realiza en tales programas, aun cuando son asesorados por expertos en una línea de investigación. Esto es que en su mayoría son profesores que se dedican más a la docencia que a la investigación.

Respecto a las características o tipos de investigación, a mediados de la década de 1990 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa establecía una categórica diferencia entre trabajos orientados por un interés estrictamente prescriptivo (principalmente las “propuestas” para la formación docente) o descriptivo (comunicación de experiencias docentes), y lo que entonces calificaban como “auténticas investigaciones”, ahora ha incluido entre sus áreas temáticas las de procesos y prácticas educativas, aprendizaje y desarrollo, didácticas especiales y medios, junto con las de currículo, entre otras áreas temáticas que han comenzado a incluir trabajos que se acercan más al modelo que denominamos investigación educativa aplicada, ya que se presentan propuestas gestadas en la práctica y construidas a partir de resultados de investigación y con niveles de fundamentación teórica.

El enfoque de Investigación Educativa Aplicada del programa en cuestión, de acuerdo a su diseño curricular, se asocia a la toma de decisiones y a la atención o solución de problemas educativos. Es por ello que bajo una perspectiva de Gestión, este tipo de investigación está vinculada idealmente

con los agentes que toman decisiones (Latapí, 1997). Tal conceptualización está en concordancia con la definición de los programas de posgrado del PNPC, ya que el Doctorado prepara al alumno para la generación de conocimientos y para su aplicación innovadora; prevalecerá en el proceso de formación la investigación sobre cualquier otra actividad. Sin embargo, se identifican algunas problemáticas como son: la operación curricular, de habilidades, de asesoría y la propia conceptualización del enfoque de *aplicada*. Todos estos factores se pueden configurarse en tres dimensiones: 1. De organización del sistema de la SEJ para hacer investigación educativa, 2. De la formación de habilidades y concepción de la investigación educativa aplicada, 3. De índole relacional: lo emocional y acompañamiento.

La investigación responde a las preguntas: Cuáles son las problemáticas que expresan los estudiantes para realizar su investigación, y cómo estas son propiciadas por la formación que se lleva a cabo. El objetivo fue identificar factores que durante el proceso de formación dificultan la realización de la investigación educativa aplicada. La hipótesis fue que existen factores en la operación curricular que realizan los sujetos de formación que lo dificultan. Este 1er. acercamiento se llevó cabo en estudiantes del último semestre y algunos egresados. La perspectiva fue cualitativa con metodología de teoría fundamentada; con narrativas y entrevistas grupales utilizando procedimientos para construcción de datos de forma inductiva. Se presenta tres partes: 1. Descripción general del programa curricular, 2. Un acercamiento teórico sobre el enfoque de investigación y sobre la formación, y 3. los resultados

DESARROLLO

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

El caso del programa de Doctorado que se analiza tiene por objetivo la formación de investigadores de alto nivel en el ámbito de la investigación educativa centrada en la atención de problemas educativos del Sistema de Educación Pública del estado de Jalisco y del país. Los doctores egresados del programa podrán realizar diagnósticos, análisis y evaluaciones de procesos y actividades educativas, así como elaborar propuestas que contribuyan a la solución de problemas educativos. Esta conceptualización está en concordancia con lo que establece el CONACYT (2007).

El modelo pedagógico que se establece en el diseño curricular es la perspectiva crítica, la cual concibe la escuela y el currículum como instrumentos para el cambio y la reconstrucción social. Esto supone formar personas no sólo críticas del contexto sino también con capacidades para transformarla (Ferreya y Pedazzi, 2007).

El programa es de carácter presencial y se maneja bajo dos acciones de formación, la primera, que tiene lugar durante los tres primeros semestres y los estudiantes cursan una serie de

asignaturas en el aula bajo la conducción de un docente, y la segunda, la formación es individualizada bajo supervisión tutorial, que es el Director de la Tesis.

2. ACERCAMIENTO TEÓRICO CONCENTUAL SOBRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVO-APLICADA Y FORMACIÓN

Una reflexión sobre la conceptualización es presentada previamente por Lira, y Sandoval (2015), quienes intentan discurrir en esta polémica, ya que a nivel de doctorado y por supuesto sobre el enfoque de la investigación educativa que se presenta en este programa, pareciera que el atributo de *aplicada* a la investigación educativa es una tautología, ya que supone ser un atributo de la investigación científica. Sin embargo, en una revisión de la historia de la investigación educativa y sus relaciones con los posgrados dirigidos a los docentes, permite aclarar por qué resulta preciso calificarla como investigación *aplicada*: porque, desde el punto de vista del profesional de la educación, para que una investigación merezca el atributo o calificativo de “educativa” debe contribuir de manera directa e inequívoca a la misma educación, y no sólo a la acumulación de conocimientos.

La distinción entre *problemas de orden científico* y *problemas de orden práctico* permite dirimir el desacuerdo respecto de la pertinencia de hablar de investigación básica o aplicada. ¿A cuál de esos dos órdenes pertenecen los problemas que enfrenta la educación? Sabemos desde hace mucho – gracias a Émile Durkheim y a John Dewey- que no podemos hablar de “educación” de forma abstracta, pues ésta es siempre una actividad humana “situada y fechada”. Dicho de forma simple, los problemas que enfrenta la educación pertenecen, al orden práctico antes mencionado. Separación según la cual los educadores serían meros “prácticos”, mientras que los investigadores (en general) serían auténticos “teóricos”.

En la educación, tal como se la entiende y se lleva a cabo en la actualidad, las cosas no son muy diferentes. Resulta claro que la investigación educativa no puede reducirse al aspecto meramente práctico de la educación. Es decir, aquella no se limita a estudiar los *métodos* y los *medios*, sino que también hace objeto de estudio los *contenidos* y los *finés* de la educación y, en última instancia, los criterios con los cuales se decide todo anterior.

Sin embargo, la problemática que se observa en la investigación educativa que se refiere a la indagación en el aula y la intervención educativa, es que no se le reconoce como *científica*. Cochran-Smith y Lytle (2002), muestran varios elementos paradigmáticos que separan la investigación sobre la enseñanza, que usualmente es la realizada en universidades, de la investigación hecha por enseñantes, que es aquella que está orientada a la acción y al cambio social, aspecto que vale destacar, constituye una crítica a la investigación tradicional. Éstos afirman, que la investigación del profesorado es esencialmente un género de investigación, que no ha de transitar necesariamente por los requisitos del paradigma tradicional de la investigación educativa.

Tal parece que la investigación educativa orientada a la acción, al cambio social o a la atención de problemas educativos, desde el paradigma tradicional no cumpliera con los requisitos de lo que se espera sobre los estudios científicos, incluso dentro del paradigma cualitativo, ejercido por investigadores de otras disciplinas sociales, la hecha por profesores, en nuestro contexto aun no es reconocida, y por ello ignorada la producción que esta genera¹.

Probablemente esto deviene de la misma designación un tanto peyorativa dentro del mismo paradigma tradicional, al comparan la investigación *básica* con la *aplicada*, pareciera que lo práctico o la orientada a la toma de decisiones, no es lo prioritario en la actividad científica, lo que es muy criticable, si se trata de ciencias humanísticas.

Lo que se tendría que contestar ante este panorama es qué sería lo *científico* en la investigación educativa aplicada, y entonces replantear algunas premisas que conduzcan a sostener *paradójicamente* que la indagación básica efectivamente no tiene una aplicación, y aceptar por tanto que tiene sólo una función contemplativa, y por lo tanto, afirmar que los profesores que investigan *en* y *para* la práctica; que aportan instrumentos, procedimientos y metodologías entonces carecen de fundamentación científica.

En este sentido en dicho posgrado que pretende formar para la investigación educativa aplicada, demandan en el estudiante realizar tareas de investigación y el desarrollo de múltiples competencias que le permitan la producción del conocimiento, así como a la aplicación del mismo en situaciones, espacios, tiempos y procesos específicos distintos al que se produjeron.

La formación que lleva a cabo el asesor, tutor o docente en el posgrado, por tanto “no puede continuar bebiendo exclusivamente de las mismas fuentes teóricas que la educación, el aprendizaje, la orientación, la ayuda o la terapia” (Honoré, 1980, p.34). La formación en el posgrado no tendría que ser una actividad condescendiente, dadora de conocimientos en un espacio específico.

La formación se convierte en una aptitud que se cultiva y no puede desarrollarse de manera eventual brindada sólo por el contexto escolar. Bajo esta premisa entonces la formación debe considerarse como un fenómeno evolutivo intrínseco en el hombre y que de acuerdo con Díaz Barriga y Rigo (2000, citados en Moreno y Plascencia, 2003, p.149) está estrechamente ligado a la cultura, a

¹ hay antecedentes desde 1970 con Stenhouse y sus colegas, que establecieron en la Universidad de East Anglia, el Centro para la Investigación Aplicada (Center for Applied Research in Education), cuyo objetivo era desmitificar la investigación juzgada como fracaso para la mejora del profesorado. Actualmente, existen algunas organizaciones que han empezado a apoyar la investigación que realizan los enseñantes, como la Oficina del Departamento norteamericano para la investigación y mejora educativa (OERI. U.S. Department of Education's Office of Educational Research and Improvement). (Cochrán-Smith y Lytle (2002).

la interacción con sus semejantes, permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. El proceso de formación lleva implícito el desarrollo de potencialidades por la relación con otros. Por su parte, también Barbier (1999) refiere que: la noción fundamental en la formación es la transformación de las capacidades para ser transferidas a otras situaciones reales.

La reflexión sobre esta manera de ver la formación, como un acto que va más allá de la transmisión de conocimientos, para que el otro- los apliqué, conlleva el reconocimiento de situaciones o factores adversos a los que se enfrenta el sujeto en formación. Honoré postula que “la formación por sí sola es formadora” (1980, p.10) sin embargo, existen condiciones para que esta exista bajo esta concepción: 1. Superación entre la formación personal y la formación profesional, 2. Alternancia del tiempo de formación profesional y de tiempo de formación interprofesional, 3. Alternancia de tiempo de formación en la institución y de tiempo de formación fuera de la institución (institución donde habitualmente se ejerce la actividad profesional), 4. La formación debe ser por todas partes instituyente de formación y realmente continua, y 5. Una política de formación deber ser una política de intervención.

Se requiere la participación consciente del propio sujeto, como condición de intencionalidad en los procesos de formación, Ferry establece que “por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediaciones. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros...” (1999 en Moreno, 2003, p. 150).

En la formación se configura de factores tanto objetivos y subjetivos. En cuanto a los factores de índole objetivo, menciona Ehrlich que se pueden identificar a partir de una práctica educativa diversas formas, como son: a. la dirección de tesis con responsabilidad principal de tutoría, b. la revisión y orientación colegiada de avances de una tesis participando en un comité consultor junto con el o la tutora principal, c. La dirección de tesis como cotutor (a) en colaboración con la tutoría a distancia, y d. La revisión de tesis terminada para su aprobación (2002, p. 86).

En cuanto los factores subjetivos como son las concepciones del enfoque del programa que influyen en la formación y operación del currículo, están las emociones y los sentimientos que juegan un papel de gran calado en el proceso de elaboración de la investigación educativa aplicada informada en la tesis doctoral. Dimensiones que se han identificado en este primer acercamiento y las cuales no se están tomando en cuenta para lograr dicho propósito.

A continuación, se muestra la sistematización de las narrativas, da cuenta de los 1ros. datos construidos, describe las problemáticas de formación expresadas:

Problemáticas de formación expresadas por los estudiantes y egresados

Ejes Temáticos	Categorías	Acciones expresadas en los Testimonios
Currículo	Trabajar para los asesores y desarticulación con el trabajo propio	<ul style="list-style-type: none"> • Compaginar diversas tareas, pareciera trabajos distintos. • Dividir el tiempo con que disponen para entregar trabajos a los docentes y a la asesora y se postergan otras actividades. • Desgaste de trabajar para varios docentes. • Desgaste por trabajar para las asignaturas. • Cumplir a varios asesores, no hacia el trabajo de investigación personal. • Cansancio intelectual la exigencia/ trabajo a varios asesores. • Desgaste intelectual por conjuntar varias tareas. • encuadrar el trabajo a lo que solicitan todos; de diferentes posturas. • cansancio de trabajar (mucho) varios criterios de asesores que al final no se utilizan y dar por hecho saberes previos.
	Desarticulación entre asignaturas, docentes y asesores/tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios institucionales no unificados entre las asignaturas (docentes) y la tesis • Diferencias de criterios entre los docentes. • selección de lectores y directores de tesis pertinentes a las temáticas y perspectivas metodológicas. • Desconocimiento del director de tesis en cuanto a sus dominios teóricos, metodológicos.

	<p>Asignaturas, seminarios o cursos sin objetivo y secuencia clara</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento a la docente del semestre por contenidos pertinentes pero a destiempo • Darse cuenta hasta el examen de borrador. • Sentimiento de pérdida de tiempo por no tener el objeto de estudio. • Que los seminarios sean realmente seminarios, compartir, analizar, poner en juicio, proponiendo. • Desgaste generado por discusiones que no aportan • Desgaste por asistir a clases que no aportan. • Organización de los seminarios sin secuencia clara ni de sus objetivos. • Más acompañamiento entre el estudiante y el Director al final de la elaboración de la tesis (expectativa no cumplida de mayor espacio de dedicación de tiempo)
	<p>Divergencia de posturas que se imponen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No acuerdos de posturas se interpreta problema del programa o institución. • encuadrar el trabajo a lo que solicitan todos; de diferentes posturas. • cansancio de trabajar (mucho) varios criterios de asesores que al final no se utilizan y dar por hecho saberes previos
	<p>Modelaje del asesor y/o tutor para hacer la investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • no participar o colaborar en investigaciones con el director de tesis. Ver cómo se hace. • carencia de vínculos con el asesor en sus investigaciones como proceso de formación.

		<ul style="list-style-type: none"> • el asesor no dar pistas de cómo hacerlo, quedarse en lo conceptual o enunciar los objetivos. • no tener experiencia previa de investigador, en la formación inicial (maestra normalista) no se hace investigación.
--	--	---

Ejes Temáticos	Categorías	Acciones expresadas en los Testimonios
Habilidades	Uso de la teoría	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar conceptos teóricos en todas las partes desarrolladas en la tesis. • Ausencia en la profundización de la teoría. • Pocas habilidades para vincular datos empíricos con lo teórico
	Dar por obvio habilidades de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Dar por hecho que ya se tiene trabajado ciertos elementos. • Sentimiento de pérdida de tiempo por no tener el objeto de estudio. • Investigar la propia práctica. Dar por obvio. • Saber defender, apertura, sostener. • Dar por hecho que se tienen ciertos dominios, conceptos y habilidades relativas a tareas o desempeños científicos. (construcciones teóricas a partir de conceptos, falta de prácticas para desarrollar) • Dar obvio habilidades prácticas-instrumentales. • no tener experiencia previa de investigador, en la formación inicial (maestra normalista) no se hace investigación, en esos espacios. • Dar por hecho que se cuenta con ciertas habilidades y dejarlo crecer.

	<p>Delimitación del objeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de pérdida de tiempo por no tener el objeto de estudio. • Problema de delimitación conceptual por encontrarse en otra disciplina (especialidad en sistémica) y luego pensarla para educación y en lo epistemológico. • No Diferenciar los conceptos o principios epistemológicos de los paradigmas o métodos. • saber identificar las posturas desde donde se derivan las observaciones. • habilidades de 2do orden- leer las posturas de las observaciones. • Cumplirle a varios asesores por no estar personalmente convencido y argumentado el trabajo
	<p>Trabajar la interdisciplina y diferencias de posturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar el objeto desde lo interdisciplinario y multidisciplinario. • Problema de delimitación conceptual por encontrarse en otra disciplina (especialidad en sistémica) y luego pensarla para educación y en lo epistemológico. • La diversidad enriquece trabajos. • Apertura para trabajar la diversidad. • Diferencia de posturas en las lecturas hacia un mismo trabajo.

	<p>Habilidades de investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pocas habilidades para vincular datos empíricos con lo teórico. • Regresos al trabajo para consolidar o reconceptualizar, o dar mayor abstracción (crear el modelo – abducción). • habilidades dadas por obvio: <ul style="list-style-type: none"> -abstracción- sintetizar -elaboración de datos-categorización -argumentar -vinculación teoría-práctica -regresos vueltas para consolidar (abducción) • Trabajo de articulación, vinculación, abstracción, abducción. • Construcción del objeto
	<p>Proceso de reconceptualización sobre el propio trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fundamentar para dar validez en varias vueltas, retomando o regresando a los otros semestres y parece que no se avanza. • Metáfora de edificación y aproximaciones al conocimiento. • Traduce la metáfora de edificación del conocimiento, como línea de conocimiento. • Asemejar el cansancio al cambio de estafeta en la metáfora de construcción del conocimiento.

Ejes Temáticos	Categorías	Acciones expresadas en los Testimonios
	<p>Divergencias y sobre posición de posturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divergencia en conceptualizaciones. • Egocentrismo en posturas. • Diferencias conceptuales

Asesoría	Cumplir y dar gusto a los asesores	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios no definidos y no respeto por la posturas de los otros. Darle gusto al asesor. • Cumplir a varios asesores, no hacia el trabajo de investigación personal. • Cumplirle a varios asesores por no estar personalmente convencido y argumentado el trabajo
	Nulo o escaso acompañamiento al proceso de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • No contar con un asesor desde al principio y en ocasiones no tenerlo, estar solo. • no leer lo que se hace, no acompañamiento. • sentirse leído (vinculo) leer el trabajo a profundidad. • Más acompañamiento del director de tesis, lectura más puntual de la tesis para culminarla. • Más acompañamiento entre el estudiante y el Director al final de la elaboración de la tesis (expectativa no cumplida de mayor espacio de dedicación de tiempo). • Necesidad de mayor acompañamiento del director de tesis (asesor) en la etapa final de la tesis. • Tener dudas puntuales específicas para trabajarlas en la asesoría con el Director de Tesis
	Pertinencia de los tutores y lectores	<ul style="list-style-type: none"> • selección de lectores y directores de tesis pertinentes a las temáticas y perspectivas metodológicas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento del director de tesis en cuanto a sus dominios teóricos, metodológicos.
	<p>Aprender con el investigador desde la práctica de éste</p>	<ul style="list-style-type: none"> • en ningún seminario o asignatura se vio la construcción de un modelo y la construcción epistemológica, etc. • carencia de vínculos con el asesor en sus investigaciones como proceso de formación. • no participar o colaborar en investigaciones con el director de tesis. Ver cómo se hace. • carencia de vínculos con el asesor en sus investigaciones como proceso de formación. • el asesor no dar pistas de cómo hacerlo, quedarse en lo conceptual o enunciar los objetivos.

Ejes Temáticos	Categorías	Acciones expresadas en los Testimonios
<p>Conceptualización investigación educativa aplicada</p>	<p>Requerimientos para construir un modelo o propuesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo insuficiente para hacer análisis de datos a profundidad. (Del superficial a la construcción de un modelo teórico). • Ajustar posturas, disciplinas y niveles para realizar la propuesta que se deriva de la investigación (construcción del objeto investigado). • Cansancio intelectual por la presión de dar trascendencia del trabajo científico, la aportación integrando lo teórico y lo práctico. • Construir a partir de los resultados- lo aplicado de la investigación: un modelo que resuelva la problemática.

		<ul style="list-style-type: none"> • En ningún seminario o asignatura se vio la construcción de un modelo y la construcción epistemológica, etc. • poca capacidad para dar sustento epistemológico a la propuesta ya aplicada (ya con resultados) para generar el modelo. • Regresos al trabajo para consolidar o reconceptualizar, o dar mayor abstracción (crear el modelo – abducción)
	<p>Reflexionar el objeto desde lo interdisciplinario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar el objeto desde lo interdisciplinario y multidisciplinario. • Problema de delimitación conceptual por encontrarse en otra disciplina (especialidad en sistémica) y luego pensarla para educación y en lo epistemológico.
	<p>Observar(participar) en otros la construcción o creación de modelos a partir de los resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En ningún seminario o asignatura se vio la construcción de un modelo y la construcción epistemológica, etc. • no participar o colaborar en investigaciones con el director de tesis. Ver cómo se hace. • carencia de vínculos con el asesor en sus investigaciones como proceso de formación. • Regresos al trabajo para consolidar o reconceptualizar, o dar mayor abstracción (crear el modelo – abducción).

CONCLUSIONES

Los anteriores datos se representan en el siguiente gráfico que muestran cómo se encuentran entrelazados los factores de formación para la Investigación Educativa Aplicada (IEA):



En los procesos de formación para la investigación educativa se encuentran entrelazados todos los elementos. No se puede hablar sólo de la asesoría, a la vez cristaliza los saberes y habilidades que han de desarrollar los estudiantes, pero subyace en esta práctica de acompañamiento y posición del investigador - Tutor, quien traduce en su hacer el real currículo, el cual puede ser coincidente o no con una conceptualización formal establecida en el plan de estudios. Currículo que vale decir, se interpreta y opera desde la lógica del contexto institucional y sistema al que pertenece. Esto es que si dicho contexto existe más docencia que investigación, prevalecerá más la docencia en el proceso de formación.

REFERENCIAS

- Barbier J. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. Y Passeron, J. (2000). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: AKAL, Educación Pública
- Ehrlich, P. (2002), "Problemas en la asesoría de tesis de posgrado" ANUARIO 2001, UAM-X : México, pp. 83-93 en http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/31-1081ujw.pdf
- Ferreya y Pediazzi (2007). *Teorías y enfoques Psicoeducativos del aprendizaje*, Argentina: Noveduc.
- Honoré, B. (1980) *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid: Nárcea S.A. de Ediciones
- Latapi, P. (1997). *La investigación educativa en México*. México: FCE
- Lira, L. (Coord), (2015). *Experiencias de investigación educativa aplicada*. Volumen I. Coordinación de Formación y Actualización Docente. México: SEJ
- Moreno, M. (2003). "¿Enseñar la ciencia o formar para la investigación? Una discusión que aporta al nivel de educación básica" en Moreno, M. y Plascencia, F. (comp.) *Aportaciones de la investigación educativa a los profesores de educación básica*. México: CIPS- SEJ.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen. Crítica y fundamentos* núm. 7. España: Graó.
- Moreno, M. y cols. (2002) *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. y Plascencia, F. (compiladores) (2003) *Aportaciones de la investigación educativa a los profesores de educación básica*, CIPS, México: Secretaría de Educación Jalisco