

Apuntes sobre la necesidad de investigar los estudios sobre la practica educativa.

Resumen

Se presentan algunas reflexiones sobre la necesidad de investigar la investigación de la práctica educativa para extender el desarrollo y concepción de la teoría educativa bajo la concepción de la nueva filosofía de ciencia, que revela la importancia de las aportaciones de los estudios de la práctica educativa. El propósito es mostrar el beneficio de recuperar las experiencias o intervenciones educativas que muestren diseños de investigaciones que describan implementaciones pedagógicas o didácticas que aporten sobre la construcción de herramientas que faciliten al estudiante el desarrollo de la autogestión de su aprendizaje. Se describe las diferentes connotaciones sobre la práctica educativa, la necesidad de su estudio en la educación superior y algunas investigaciones que ejemplifican las diversas prácticas que exponen el desarrollo de algunos componentes para la autogestión del aprendizaje del estudiante. Finalmente, a manera de cierre, se recogen las principales ideas de las investigaciones revisadas, tanto sobre los diseños de investigación como de algunos componentes del proceso para el desarrollo de la autogestión del aprendizaje. Se sugiere que para la investigación de la investigación de la práctica educativa se consideren los referentes epistemológicos y las distinciones entre las diferentes denominaciones de práctica.

Palabras clave:

Educación superior, práctica educativa, autogestión, investigación

Abstract

Some reflections are presented on the need to investigate the investigation of educational practice to extend the development and conception of educational theory under the conception of the new philosophy of science that reveals the importance of the contributions of studies of educational practice. The purpose is to show the benefit of recovering educational experiences or interventions that show research designs that describe pedagogical or didactic implementations that contribute on the construction of tools that facilitate the student's development of the self-management of his learning. The different connotations about educational practice, the need for their study in higher education and some research that exemplify the various practices that expose the development of some components for the self-management of student learning are described. Finally, by way of closure, the main ideas of the researches reviewed are collected, both on the research designs and on some components of the process for the development of learning self-management. It is suggested that epistemological references and distinctions between different practice designations be considered for research into educational practice.

Keywords:

Higher education, educational practice, self-management, research

Introducción

Los discursos educativos actuales han centrado su atención en la necesidad de desarrollar las habilidades necesarias para que los estudiantes conozcan estrategias que les permitan transferir sus conocimientos a la vida cotidiana. El propósito es que los aprendizajes generados en los espacios educativos formales tengan resonancia en la solución de problemas que como ser humano enfrenta cada día.

El perfil del aprendizaje que se pretende alcanzar como logro educativo es aquel que pueda reconocer la capacidad de plantear metas de aprendizaje, jerarquizar intereses personales para evitar distracciones ante la gran cantidad de información a la que está expuesto, entre otras pretensiones. Algunos de los conceptos que describen tales características a desarrollar en los estudiantes de todos los niveles son autonomía, autorregulación y autogestión.

En la literatura sobre el tema, existe un acuerdo implícito de que dicho perfil es el que posibilita enfrentar la transformación vertiginosa que el desarrollo tecnológico ha generado en lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento. Algunas investigaciones así lo refieren; mencionan la necesidad

de que los sistemas educativos generen propuestas para realizar los cambios necesarios en la enseñanza y en los procesos de aprendizaje para estar acorde con las necesidades formativas presentes (Abreu y de la Cruz, 2016).

En este contexto, desde hace algunos años, se ha incentivado la investigación sobre el tema de la autorregulación del aprendizaje, reconociéndose como una línea de estudio que de cierta manera incluye los otros procesos como la autonomía y la autogestión del aprendizaje. La mayoría de las investigaciones enfocadas sobre dicho tema, hablan sobre el proceso en sí mismo, las características de una persona que pueda denominarse con tales características y de la pertinencia de desarrollar este proceso en los estudiantes para enfrentar los problemas complejos que demanda la sociedad actual.

Un estudio que presenta la actualidad de esta línea de investigación la exponen Torrado, Fuentes y Soria (2017). Estos autores describen que algunos modelos de intervención se fundamentan en la creencia de que la autorregulación académica es una habilidad que se desarrolla bajo un proceso de diferentes fases, secuencias y actividades que los estudiantes realizan durante su experiencia de aprendizaje, mientras que otros solo proporcionan lineamientos y principios a los docentes para que les sirva de orientación en su práctica educativa en el aula. Asimismo, señalan que las estrategias didácticas o metodológicas utilizadas en las propuestas de las últimas dos décadas, para desarrollar las estrategias de autorregulación son la enseñanza de estrategias de aprendizaje, el modelado, práctica guiada y autónoma, apoyo social y la práctica reflexiva. Finalmente, subrayan que a pesar del gran progreso investigativo de esta línea de investigación, existen retos para avanzar en su comprensión compleja, por ejemplo, incorporar las variables emocional y afectiva, así como diseñar investigaciones que puedan mostrar el proceso interno y social de las transiciones de la autorregulación del aprendizaje, ya que la mayoría emplea cuestionario de autoinforme.

Estos retos están presentes; existe escasa investigación de la investigación sobre propuestas pedagógicas, didácticas, o intervenciones educativas que puedan proporcionar evidencias del proceso autorregulatorio en sus diversos componentes que puedan ofrecer alternativas para llevarlas a la práctica e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la autogestión del estudiante. Relacionado con lo anterior, igualmente es escasa la recuperación de la experiencia de los profesores en su práctica docente, tanto de la activación de cualquier propuesta pedagógica relacionada con la autogestión del estudiante, como de su práctica cotidiana que nos muestre las necesidades pedagógicas y didácticas situadas en su contexto que puedan brindar elementos vinculantes para avanzar hacia el cambio educativo actual orientado hacia la autonomía del estudiante.

Siguiendo esta línea de reflexión, este trabajo se propone indagar sobre la importancia de investigar la investigación de la práctica educativa en la educación superior, en razón de que la relevancia actual sobre la formación de estudiantes hacia la autogestión de su aprendizaje implica cambios en la práctica educativa y los datos al respecto son escasos. La mayoría de las

investigaciones sobre el tema resaltan la importancia de desarrollar dicha habilidades, sin embargo, faltan evidencias que muestran intervenciones o experiencias que expongan el proceso pedagógico de algún componente del proceso regulatorio así como las que puedan apoyar la formación pedagógica los docentes. La estructura del texto tiene cuatro apartados, en la primera se expone la perspectiva teórica y empírica en la que se fundamenta la importancia del estudio de la práctica educativa; la segunda trata sobre la conceptualización de la noción de práctica educativa; en la tercera se habla sobre la necesidad de investigar las prácticas educativas para fomentar la autonomía del estudiante en la educación superior y finalmente se presentan algunas investigaciones enfocadas en desarrollo de experiencias, intervenciones o propuestas pedagógicas que proporcionen datos, tanto de la práctica educativa del profesor como de la generación de cambios cognitivos en los estudiantes para fomentar la curiosidad, la autorregulación, la metacognición, etc., ejemplos con los que se pretende reflexionar sobre el contexto de enseñanza aprendizaje en donde la conjugación de la teoría y práctica se hace realidad.

Perspectiva teórica y empírica

Este trabajo se encuentra en la línea de reflexión de Valladares (2017), que percibe las aportaciones de la práctica educativa desde un enfoque analítico y como unidad de análisis ontológico epistemológico y sociohistórico del campo de la educación y de la pedagogía a la luz de las transformaciones de la filosofía de la ciencia, en el entendimiento de lo que es práctica y de la comprensión de las relaciones entre la teoría y la práctica. La concepción de que la teoría educativa es generada en las prácticas educativas devela la discusión de la dicotomía entre la teoría y la práctica y “se reivindica la noción de práctica educativa para empezar a hablar de una teoría práctica en la cual los practicantes de educación, de manera reflexiva exponen y examinan críticamente las teorías implícitas puestas en acción en su propia práctica cotidiana” (p.190). La autora habla de un “giro hacia la práctica” en las humanidades y ciencias sociales bajo la tesis de que las prácticas son realizaciones empíricas y, por tanto, representan andamios requeridos para el avance del conocimiento.

Este giro hacia la practica impacta en la valoración de la investigación de los procesos pedagógicos para la producción del conocimiento de la teoría educativa, así como la construcción de andamios para el discernimiento de las situaciones cotidianas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, además, para conocer las necesidades de los docentes para la renovación y mejoramiento de estos procesos. Actualmente no tenemos claridad sobre el nivel de transferencia de los conocimientos adquiridos en los cursos de actualización docente; sin embargo, sabemos que, por diversas circunstancias, el paso de los conocimientos teóricos a la práctica educativa difícilmente está vinculado.

Los estudios empíricos de la evaluación de la práctica educativa son escasos, y en muchos de ellos, dice Martínez Rizo y Mercado (2015: p. 18), “las prácticas docentes no se miden con un mínimo de rigor, sino que se les clasifica como evaluación formativa con base a la declaración de los maestros, aunque no necesariamente refleja su práctica real”. En la actualidad, representa un reto psicopedagógico investigar lo que sucede al interior del aula.

Lo anterior ocurre debido a que en las implementaciones pedagógicas la percepción de los profesores solo es una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se ha reportado que, después de alguna intervención docente existen contradicciones entre lo declarado por el profesor, los estudiantes y los observadores de dicha práctica, es decir, se formulan tres representaciones diferentes de la misma intervención pedagógica (Hernández e Izquierdo 2016). Esta contradicción de los profesores respecto de lo que dicen y lo que hacen, la observamos en un estudio de Pozo y Torrado (2006) cuando mencionan que en las prácticas pedagógicas de los docentes se alejan de ser constructivistas, a pesar de que esta teoría aparece en los discursos de la mayoría del profesorado.

Al respecto de esta dicotomía entre teoría y práctica y el discurso de lo que se hace y lo que se dice, Figueroa y Gómez (2015) proponen que este tema no sea solo objeto de estudio de expertos sino también de docentes para que se “permita, a través de una actitud investigativa, lograr que los propios involucrados visibilicen y problematicen estos procesos para modificar sus prácticas pedagógicas”. Estos autores, desde la perspectiva de la Investigación Acción Transformadora abonan a la perspectiva teórica de Valladares (2017) en el énfasis de la recuperación de la práctica educativa, con la intención de que los involucrados expongan sus experiencias, creencias, necesidades, etc., de manera reflexiva para encontrar alternativas a las problemáticas de su contexto, nivel y situación educativa particular.

Sobre la conceptualización de la práctica

Para seguir introduciéndonos en la importancia de la práctica, como núcleo para la comprensión de los procesos de conocimiento pedagógico y educativo, es necesario hablar sobre su conceptualización, ya que con frecuencia se presupone que hay un entendimiento de su significado. A pesar de que la práctica educativa y la práctica docente se encuentran estrechamente relacionadas, es conveniente esclarecer sus diferencias para saber de qué estamos hablando en cada caso. García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) discuten las distinciones entre práctica educativa y práctica docente, mencionando que en general la discrepancia es que la práctica educativa se refiere a las actividades que van más allá de las aulas, son prácticas que realizan los profesores a nivel institucional relacionadas con la gestión administrativa, mientras que la práctica docente hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Aunque ambas prácticas se influyen en la dinámica educativa, para otros autores la práctica educativa implica la intervención pedagógica antes y después de la interacción docente con los alumnos. Esto significa que este concepto abarca desde las actividades de planeación hasta la evaluación de los resultados de la interacción en el aula durante el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Por consiguiente, esta perspectiva considera otros temas en la práctica educativa como el pensamiento del profesor, expectativas del curso, concepciones del aprendizaje, su epistemología, las estrategias utilizadas, recursos materiales etcétera.

Siguiendo con la revisión conceptual del entendimiento de la noción de práctica, en este trabajo la consideramos una unidad analítica de realización empírica que representa una aproximación teórico práctico que expone los sucesos cotidianos de las experiencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera sutil donde se posibilita la observación de los cambios educativos. Desde esta perspectiva, Valladares (2017) puntualiza que la observación de esos cambios y su conceptualización depende de los referentes epistemológicos de los cuales se fundamentan, en las que cada uno entiende la práctica de diferente manera. La investigación empírico analítica presupone una vinculación objetivista con la práctica en tercera persona (objeto externo al investigador); por el contrario, la investigación hermenéutica interpretativa adopta una visión subjetivista en segunda persona, (descripción de la práctica ejercida por otra persona), donde tanto esa persona como el investigador se identifican como sujetos; por último la investigación crítica emancipadora incorpora la práctica en primera persona, donde es reconocida la propia acción y participación como una práctica en sí misma .

Otro elemento relevante es esclarecer la práctica en el contexto situado. La complejidad de los cambios educativos trastoca a su vez los cambios en la práctica destinada para hacer las transformaciones necesarias de las diversas condiciones y necesidades institucionales, curriculares, de cursos específicos, etc. Por tanto, la especificación de dichos cambios implicaría una práctica situada, que devela en gran medida la complejidad de la realización de los cambios educativos. En este contexto, la diferenciación que hace Valladares (2017) es de gran utilidad para delimitar el uso del concepto de práctica y de su contexto una vez que se ha definido el referente epistemológico.

Esta autora describe cinco tipos de práctica: primera, prácticas de aprendizaje de los estudiantes, donde ellos se implican para conocer cómo iniciarse y formar parte de otras prácticas; segunda, prácticas de enseñanza, en las que se introduce a los estudiantes a la práctica misma del aprendizaje u otra como leer, escribir etc.; la tercera, prácticas de formación docente o aprendizaje profesional, en la que mediante el trabajo conjunto aprenden entre sí y se implican en las prácticas de enseñanza; la cuarta, prácticas de dirección y gestión de la educación, que en conjunto son las que se orientan a cambiar las cinco tipos de prácticas educativas y quinta, la práctica de investigación,

que son prácticas de cambio de otras prácticas educativas, pero a diferencia de las otras, el camino del cambio se encuentra en el entendimiento y estudio de la conformación y transformación de las comunidades de aprendizaje en la educación

Ahora bien, volviendo al interés de este trabajo, que es la necesidad de investigar la investigación de las prácticas educativas que puedan facilitar al estudiante hacia la autogestión del aprendizaje de la educación superior y posgrado, interesa mostrar el contexto de estos niveles educativos para exponer las necesidades de replantear las prácticas educativas por la complejidad que representa la formación tanto de profesionales en distintas disciplinas como para la investigación.

Prácticas educativas en la educación superior: autogestión del aprendizaje

En el contexto de la educación superior y particularmente en la formación para la investigación el aprendizaje autogestivo tiene connotaciones con el desarrollo de procesos cognitivos complejos como el pensamiento flexible, la creatividad y la innovación, la autorregulación, todos ellos orientados para el desarrollo de la autonomía del estudiante, idea cada vez más reforzada en las planteamientos educativos que se proponen revisar las necesidades de aprendizaje presentes y futuras de los universitarios, como mencionamos en el primer apartado. La cuestión es si en los programas educativos los docentes cuentan con la estructura académica o las herramientas pedagógicas para desarrollar estos procesos o si se da por hecho que los estudiantes ya aprendieron a ser autogestivos y no es parte de su función docente.

Por lo anterior, esta concepción educativa implicaría sembrar, primeramente en los profesores, la concepción del significado de un aprendizaje continuo para el desarrollo de la creatividad y la innovación, que son objetivos para el desarrollo de las habilidades investigativas. En cualquier modalidad educativa, el profesor es el que guía de alguna manera el aprendizaje del estudiante, por ello, la necesidad de la reestructuración de sus esquemas de pensamiento para la impartición de una clase, la tutoría y la dirección de una tesis y sobre todo la de reconvertir su práctica educativa.

Particularmente en la formación para la investigación se menciona la necesidad de una configuración de las capacidades para enfrentar problemas de alta complejidad e incertidumbre, incluso, con la preparación cognitiva suficiente para la generación de insights innovadores que posibiliten el descubrimiento de caminos alternativos para la comprensión de aquellos problemas que tienen una estructura difícil de definir (Abreu y De la Cruz 2015). Es un avance el empezar a discutir este perfil de estudiantes que se relaciona con el desarrollo de la creatividad, expertos en la formación para la investigación así lo confirman (Moreno 2013). El problema es que la comprensión del significado conceptual no es suficiente para saber qué

herramientas cognitivas y pedagógicas son necesarias para preparar a los estudiantes a enfrentar la incertidumbre y sobre todo conducirlos hacia un insight.

Si bien estos procesos son importantes en los estudios de posgrado, en la formación para la investigación toman mayor relevancia para facilitar la apertura cognitiva en el planteamiento de problemas de investigación pertinentes a las necesidades sociales. El desarrollo de la flexibilidad de pensamiento, la creatividad, el pensamiento complejo y tolerancia a la incertidumbre, representan procesos complejos de comprensión en sí mismos, tanto como el conocimiento de las prácticas pedagógicas adecuadas para los estudiantes y metas educativas e investigativas. Es escasa la investigación sobre las herramientas pedagógicas que puedan orientar a los estudiantes hacia la apropiación de las herramientas cognitivas para la comprensión de los aprendizajes personales. 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, tanto del docente como de los estudiantes.

La revisión de estas dificultades por parte del profesor implica, entre otras muchas tareas, la recapitulación de su práctica educativa, la recuperación, reestructuración de su experiencia y conocimientos para la integración de su propio aprendizaje y encarar los problemas que la sociedad actual demanda fuera y dentro del contexto escolarizado. También repensar las prácticas educativas o pedagógicas que se complementen con los recursos tecnológicos para interactuar con los estudiantes en la gestión del conocimiento. Es en esta compleja situación donde surgen cuestionamientos que se plantean en la educación superior, entre ellos, la reinención del concepto mismo de aprendizaje en tanto proceso continuo, la creación de herramientas cognitivas que requieren profesores y estudiantes para entender y hacer frente a una realidad compleja, propuestas tecnológicas para el desarrollo de la creatividad.

Como es sabido, la mayoría de los docentes universitarios y de posgrado no tienen una formación pedagógica, su práctica educativa es producto de la experiencia y modelos aprendidos durante su formación profesional. Tampoco existe la cultura de la formación docente que pueda fomentar la reflexión sobre su práctica educativa o de conceptos como la regulación y autogestión del aprendizaje, la tolerancia a la ambigüedad, el significado de un insight, etc., así como también de las prácticas pedagógicas que pueden favorecer estos procesos.

En el caso de la formación para la investigación, igualmente las prácticas pedagógicas en muchos casos no son orientadas hacia este propósito, sino a las tradicionales, contenidos curriculares de poco interés para los estudiantes, cargas abundantes de lecturas en los seminarios que, aunque tienen intenciones formativas para la investigación, no siempre se cumple. Para atender esta situación, se sugiere mejorar la calidad de la instrucción que implica la organización de las experiencias de aprendizaje fuera y dentro del aula (Moreno, 2006). También, orientar la perspectiva de la dirección de tesis

como una práctica pedagógica para la valoración de estrategias efectivas para el aprendizaje de la investigación y la exploración de las prácticas educativas en esta importante tarea docente (Fernández y Wainerman, 2015). Es insuficiente la investigación sobre las estrategias pedagógicas para desarrollar en el estudiante herramientas cognitivas para favorecer el aprendizaje continuo y autónomo.

Algunas prácticas educativas

Como un ejercicio de búsqueda exploratoria, se presentan algunos estudios que representen los diferentes tipos de prácticas educativas que puedan ser relevantes tanto para la obtención de conocimientos, diseño de investigaciones y resultados empíricos como para el estudio de las prácticas educativas que puedan facilitar un proceso de autogestión del aprendizaje del estudiante en la educación superior. Tomando la diferenciación de las prácticas que describe Valladares (2017), expondremos algunas prácticas de enseñanza y de prácticas de formación docente o aprendizaje profesional que describen implementaciones metodológicas, pedagógicas o didácticas que podrían facilitar el desarrollo de algunos componentes cognitivos involucrados para el desarrollo de la autogestión del aprendizaje del estudiante.

Prácticas de enseñanza

Como se ha mencionado, un tema recurrente en las propuestas para la formación de los estudiantes universitarios y sobre todo en la formación de investigadores es que los estudiantes cuenten con las herramientas cognitivas para enfrentar la complejidad de los problemas actuales y construir una postura ante los problemas educativos, desarrollar la creatividad y la autogestión personal, así como también para utilizar la información de manera educativa (Moreno, 2013). Sin embargo, cabe la pregunta de si en los contextos educativos se les brindan dichas herramientas, como, por ejemplo, aprender a cuestionar la realidad. ¿Es posible enfrentar la complejidad sin cuestionar? Elaborar preguntas representa un ejercicio cognitivo para la comprensión de uno mismo, de los otros y del contexto social, para desarrollar la curiosidad.

El valor pedagógico de la pregunta en el aula de clases la expone Plata (2011) como opción en la formación de estudiantes universitarios, con el propósito de fomentar una educación para la incertidumbre. Fundamentándose en las ideas de Gadamer y Freire, revisa los beneficios de utilizar la pregunta como herramienta para que el estudiante aprenda a pensar por sí mismo, le sirva de guía para introducirse al conocimiento reconociendo sus intereses personales, además a formular hipótesis explicativas desde su propia experiencia. Retomando a Gadamer, plantea que el deseo de saber “presupone

un saber que no se sabe, siendo la determinación de no saber lo que da ese primer sentido de apertura a la pregunta; esa es la razón por la que todo saber debe pasar primero por la pregunta” (p.148).

En esta experiencia de investigación, se muestra que la importancia de hacer preguntas es desconocida por los estudiantes, incluso, no es apreciada como una tarea vinculada a la labor de investigación ni tampoco para su actividad profesional. La respuesta que expone la autora de uno de sus participantes nos da una evidencia para reflexionar acerca de cómo en la labor docente podemos dar respuestas sin preguntas o conocimientos digeridos sin relacionarlos con los intereses personales de los estudiantes. Se interroga al estudiante sobre qué idea tiene sobre la pregunta y responde que “el problema es que ya nos acostumbramos a que todo nos lo dan entonces no sabemos reaccionar con preguntas, comunicarnos con preguntas para desarrollar más intereses y más conocimientos. Entonces se corta el espíritu investigador” (p145).

Esta expresión sobre “todo se nos da” no solamente puede aludir a los docentes, sino a la información que obtienen a través de diferentes dispositivos tecnológicos que son accesibles a la mayoría de los estudiantes, que, no obstante, se ha observado que no son utilizados como una herramienta para el beneficio educativo personal (Díaz, Villalobos González-Pienda y Núñez (2017)

Las preguntas indagatorias pueden ser generadas también por el propio estudiante en el transcurso de la exposición del docente en el aula. Se ha observado en las investigaciones que estudian la utilidad de los apuntes y anotaciones para el aprendizaje, que los estudiantes que aplican las estrategias del resumen y, además, las estrategias de autointerrogación mejoran la comprensión como el recuerdo de la información (Espino y Miras, 2013).

Para la autora de este trabajo, esta práctica de hacer preguntas sobre las notas de clase, ha sido una experiencia pedagógica vivida recientemente en un curso de posgrado. Se les solicitó a los estudiantes entregar un reporte escrito a mano sobre las lecturas sugeridas; no se les pide un resumen, sino las reflexiones personales que las lecturas les provocaron. Dos de ellos entregan su reporte y le añaden interrogantes personales relacionadas con las dudas con las posturas de las teorías revisadas y también vinculadas con su tema de investigación de tesis. Interrogantes incorporadas a las temáticas de discusión en clase, focalizando, de alguna forma, los huecos de aprendizaje, representados por las dudas o falta de comprensión de algunos conceptos, no solo de este estudiante sino también de los otros.

Llama la atención el efecto de los estudiantes que exponen sus preguntas indagatorias en la clase a sus compañeros. Al hablar sobre los cuestionamientos del texto a revisar, provocan discusiones entre ellos en las que la pregunta sirve como lazo temático de análisis grupal vinculante del momento presente y de las clases pasadas. El resultado de estas interacciones es el surgimiento del diálogo generado por la naturalidad de sus intereses, propiciándose un ambiente en el que la autorregulación de pares ocurre de manera espontánea.

Siguiendo con el tema del valor pedagógico de la pregunta, en otro estudio que tiene por objetivo exponer una intervención que pone a prueba un modelo didáctico que considera entre sus componentes los aprendizajes por indagación conceptual para la enseñanza de la argumentación escrita en la universidad, Bañales, Vega Araujo, Valladares y Zamarripa (2015) nos describe el proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesor y estudiante durante la elaboración de un ensayo argumentativo.

La pertinencia de este trabajo, en relación con la importancia de investigar la práctica para el desarrollo del aprendizaje autogestivo es que muestra las formas en que el profesor puede proporcionar los andamiajes necesarios mediante una práctica guiada que consiste en analizar tanto textos de apoyo para la comprensión del significado de la argumentación como los procedimientos y materiales utilizados. En la secuencia de actividades presentada se observa las dificultades de la enseñanza de esta tarea como del aprendizaje de los estudiantes y el trabajo que entre los dos realizan en todas las etapas de la intervención. Asimismo, también las formas de trabajar con el grupo para configurar el apoyo entre los estudiantes y desarrollar la autorregulación entre pares.

En las narraciones que muestran los autores sobre el proceso de aprendizaje respecto de la tarea de indagación, los estudiantes hablan del beneficio que obtuvieron al proporcionarles la información sobre la estructura que compone el ensayo final, agregando que generalmente se les pide esta tarea sin decirles cómo hacerla, ni tampoco se les proporciona una ayuda guiada sobre los materiales de lectura para la comprensión del proceso de la argumentación de un texto. Asimismo, resaltan la labor de la tutoría personalizada para lograr el aprendizaje objetivo de la intervención, la construcción de un texto argumentativo.

Respecto a lo dicho por los estudiantes, subrayamos el papel de la práctica educativa del profesor para desarrollar un proceso autogestivo en los estudiantes, que en esta investigación se realiza mediante el modelamiento, a través de ejemplos de cómo hacer un argumento; también proporcionando el andamiaje necesario utilizando recursos didácticos que facilitan la comprensión de la tarea (gráficos, mapas, esquemas, tablas de comparación etc.); el acompañamiento guiado durante la revisión de los textos de apoyo y la tutoría permanente. Como señalan los autores de esta intervención, la formación de profesores es fundamental no solo para el aprendizaje de todas estas capacidades sino también para su transferencia en el aula de clases.

La enseñanza de la habilidad para la elaboración de preguntas indagatorias es parte de los componentes del proceso de autogestión del aprendizaje de los estudiantes. Otras de igual relevancia son el diseño de metas de aprendizaje centradas en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea y la metacognición. Este proceso ha sido tratado en las investigaciones actuales, tanto de sus postulados teóricos como intervenciones pedagógicas (Valle, Rodríguez, Núñez, González-Pienda y Rosario, 2007). La elaboración de metas es una actividad compleja que involucra un reordenamiento cognitivo

para jerarquizar intereses y reconocer las motivaciones para llevarlas a su realización. Desde la teoría de los estilos de pensamiento (EP) de Sternberg (1999), esta actividad cognitiva la representa en el pensamiento jerárquico, manifestado en la planificación de sus procesos mentales en función de sus metas personales, académicas o no académicas y además es un pensamiento que potencia el desarrollo de la creatividad.

Algunos trabajos empíricos han mostrado que el pensamiento jerárquico contribuye a desarrollar la consciencia metacognitiva (Valadez y Moreno 2017). Al respecto, se realiza una intervención pedagógica con estudiantes de posgrado para observar si el reconocimiento de su estilo de pensamiento puede ser una herramienta metacognitiva facilitadora para la detección de problemas en el avance de investigación de tesis. El procedimiento consistió en aplicar el CEP (cuestionario de Estilos de Pensamiento) para que los alumnos conozcan su perfil de EP, posteriormente se les pregunta si se identifican con dicho perfil, es decir, si la descripción corresponde a su manera de pensar, a lo que todos respondieron positivamente. Posteriormente, se analiza el perfil obtenido por cada estudiante, se evalúa el puntaje del EP jerárquico y se observa que algunos estudiantes presentan un escaso desarrollo del pensamiento jerárquico que afecta negativamente, tanto para la decisión del tema de investigación como en la priorización de las metas para avanzar en su proyecto (Valadez, 2016).

Tomando como base los datos del perfil de EP de cada alumno, se diseña una estrategia pedagógica que consistió en elaborar las tareas que cada alumno requiere según la deficiencia de su EP que le afecta negativamente en el avance de su tesis. Por ejemplo, para el desarrollo del EP jerárquico, se les pide algunos ejercicios para que ellos mismos descubran los temas de interés por orden de prioridad, tomando en cuenta fundamentalmente su interés personal hasta llegar a elegir el que verdaderamente puede convertirse en el eje para su investigación actual.

La práctica educativa fue personalizada; se atendió a cada estudiante para desarrollar el EP que hipotéticamente le podría apoyar a avanzar en su trabajo de investigación. Al final los resultados de esta experiencia educativa fueron que mediante el reconocimiento de los estilos de pensamiento es posible iniciar un proceso metacognitivo que apoya la autogestión de los estudiantes. Particularmente, se observó que el desarrollo del pensamiento jerárquico facilita la reflexión sobre las metas orientadas a los intereses personales del estudiante para reestructurar su objetivo de investigación. Asimismo, la definición y logro de metas por el propio estudiante fue el criterio de evaluación del curso.

Esta práctica educativa que considera la relación entre las metas de aprendizaje y la evaluación se centra en considerar un proceso de evaluación formativa en el sentido de que ésta última se convierte en una oportunidad para apoyar el aprendizaje a partir de promover la autorregulación. Este tipo de evaluación fomenta que el estudiante decida sus propias metas de aprendizaje tomando en cuenta su contexto y necesidades personales, incluso su propio estilo de pensar, con el propósito de que disfrute su aprendizaje.

Así, la evaluación es una recapitulación sobre el cumplimiento de dicha meta, actividad que favorece la metacognición y el reconocimiento del error como parte de su aprendizaje (Álvarez, 2008).

Prácticas de formación docente o aprendizaje profesional

En la educación superior, es relevante la necesidad de actualización docente para la revisión de su práctica pedagógica en la elaboración de materiales y herramientas, propias a su estilo personal y materias a impartir. Con el desarrollo tecnológico se han ofrecido varias alternativas para el docente, la incorporación de juegos como estrategia de aprendizaje, materiales educativos multimedia, entrenamientos desde la plataforma Moodle, etc. (Díaz, et al., 2017). En esta última investigación, los autores resaltan el papel del profesor, tanto en el aprendizaje virtual como el presencial; mencionan un aspecto relevante del papel del profesor: hacerle ver al estudiante las capacidades que éste no percibe de sí mismo, para el desarrollo de su autonomía.

Desde esta idea de reconocer el importante acompañamiento del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las investigaciones que exploran el entrenamiento de habilidades pedagógicas en la formación docente son relevantes porque pueden ser incorporadas previamente a su práctica profesional. Asimismo, dicho entrenamiento puede revelarles sus capacidades e incapacidades, que lo posicionan en la experimentación del proceso de aprendizaje tal como un estudiante lo vive. Reyes y Ramos (2018) nos presentan una investigación con profesores de séptimo semestre de la carrera de pedagogía, que se propone observar el beneficio de elaborar mapas conceptuales para su utilización como herramienta para el aprendizaje y también como estrategia que posibilita un proceso metacognitivo.

Los autores muestran cómo al elaborar los mapas conceptuales sobre las nociones de didáctica, matemática y diseño de clases, así como también los motivos que tuvieron para hacerlos de esa manera, sucede una progresión, tanto del aprendizaje como del tratamiento de elaboración conceptual. Se resalta la dificultad de los participantes para la elaboración de los mapas conceptuales; durante el proceso de la realización de la tarea, van descubriendo los problemas cognitivos y emocionales que implican la reestructuración de su pensamiento, la selección de los conocimientos, la organización de ideas y la jerarquización de conceptos. El proceso reflexivo es constante, por lo que a la vez que se observa la inducción hacia la metacognición, se subraya la progresión del pensamiento del profesor, evolucionando en el sentido de reconocer sus problemas para sintetizar su conocimiento, ordenarlo conceptualmente, etcétera.

Finalmente, para terminar este apartado sobre la presentación de algunas prácticas educativas, se muestra un estudio que representa el diseño de investigación que intenta incorporar las diferentes percepciones para la evaluación de una práctica educativa. En esta intervención que tiene por objetivo examinar la práctica docente para determinar si las estrategias cognitivas y metacognitivas se enseñan de manera explícita durante el trabajo

de comprensión oral en la segunda lengua, Hernández e Izquierdo, (2015) mencionan la necesidad de documentar la práctica docente ampliando el espectro de cómo se han realizado tradicionalmente. Esto es, en razón de que las evidencias para mejorar dicha comprensión se derivan generalmente de estudios conceptuales y cuasi experimental con estudiantes. Elaboran un diseño de investigación que permite observar la práctica de la enseñanza de un profesor, se compara con las percepciones de los estudiantes y además participa un observador externo videograbando las sesiones.

Este diseño de investigación permite recoger las distintas impresiones del objeto de estudio y corroborarlas con el proceso de enseñanza. Se elaboran cuestionarios para recoger las apreciaciones de maestros y alumno que luego se comparan con la observación de las grabaciones, mismas que son validadas por el juicio de expertos. Los resultados obtenidos llaman la atención en cuanto a la contrastación de las tres percepciones, por ejemplo, en cuanto al método de enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas, los resultados de la autoevaluación del profesor es del 85%, cuestionario del estudiante 69% y observador 31%. De igual manera en relación a la sensibilización para el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas también son contrastantes: autoevaluación docente 90%, cuestionario del alumno 61% y el observador 47%.

Estos resultados que difieren entre sí nos muestran la importancia del rigor metodológico que implica la evaluación de la práctica educativa mencionada por Martínez Rizo y Mercado (2015), así como también de considerar que la percepción del profesor es solo una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y que no necesariamente lo que declare refleja la realidad de su práctica.

A manera de cierre

Este trabajo se propone explorar la importancia de investigar la investigación de la práctica educativa en la educación superior, debido a la relevancia que se ha puesto en los discursos educativos actuales sobre la necesidad de orientar la formación de estudiantes hacia la autogestión de su aprendizaje. Algunos resultados de la búsqueda de artículos que investiguen la práctica educativa desde la intervención pedagógica o didáctica o la recuperación de experiencias de aprendizaje revelan que, aunque escasos, muestran las problemáticas de la práctica docente en la educación superior y la necesidad de cambiar las prácticas educativas para apoyar al estudiante a que regule y gestione sus procesos de aprendizaje.

Entre las evidencias que podemos recoger en estas investigaciones son las siguientes: la responsabilidad del docente como mediador y guía para el aprendizaje; su necesaria formación pedagógica y didáctica; la necesaria aceptación hacia la innovación educativa para desarrollar la disponibilidad para la transferencia de su formación docente a su práctica educativa.

Las investigaciones aquí presentadas sobre las diferentes prácticas, se seleccionaron para mostrar procesos de aprendizaje estudiados desde diseños de investigación que, además, permitieran apreciar diversas percepciones de los actores en el proceso de aprendizaje y que fuera posible comparar las distintas percepciones sobre el estudio realizado y no solo obtenidos por un autoinforme. Asimismo, se expone la necesidad de la formación docente en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, el modelado, práctica guiada y autónoma, apoyo social y la práctica reflexiva para el mejoramiento de su práctica educativa. En cuanto a los estudiantes, requieren de indicaciones precisas de cómo elaborar ciertas tareas, como por ejemplo un ensayo o texto argumentativo; también que aprender a cuestionar a través de preguntas indagatorias fomenta la reflexión en un contexto de incertidumbre.

Se sugiere que la investigación de la investigación de la práctica educativa atienda los referentes epistemológicos y las distintas definiciones de la noción de práctica educativa. Además, considere un análisis crítico en la revisión de los diseños de investigación de estos trabajos con el propósito de obtener un espectro más cercano sobre lo que ocurre durante las prácticas educativas en el salón de clase, dado que estos resultados abonarán a la teoría educativa fundamentada en la conjugación de la teoría y la práctica descubierta en la realidad educativa dentro de la intimidad del aula.

Bibliografía

- Álvarez, I. M (2008). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 7(3),1696-2095.
- 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. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0185-26982015000100010&ing=es.
- Bañales, G., Vega, N.A., Araujo, A. N. Valladares, A. y Rodríguez, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de psicología aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66),879-910. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/140039201009>
- Espino, S. y Miras, M. (2013). El proceso de anotación y uso posterior de los apuntes para el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(159), 1257-1280. <http://www.redalyc/articulo.oa?id=14028945011>

- Fernández Fastuga, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200010&ing=es.
- Figuroa, I. y Gómez, M.P. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *SUMMA PSICOLÓGICA UST*, No 2,31-42.
- Hernández, J. e Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 39-52. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view494>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de la literatura. *Perfiles Educativos* 35 (139),128-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100010&ing=es.
- Moreno, M. G. (2013). Retos actuales de la formación de investigadores en educación en México. En M. G. Moreno y M. Valadez (Coords.) *Miradas analíticas sobre la educación superior*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 415-424.
- Plata, M. E. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. *Praxis & Saber* 2(3),139-171.
- Pozo, J.I. y Torrado, J.A. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En (N. Scheuer, J.I. Pozo, M. del P. Pérez, M. del M. Mateos, E. M., De la Cruz, Montserrat (Coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: concepciones de profesores y alumnos*, España: Graó, pp. 205-230
- Reyes-Santander, P.A., y Ramos-Rodríguez, E. (2018). Mapas Conceptuales en la educación matemática en nivel universitario. *Revista electrónica de Investigación Educativa* 20 (2), 25-36. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1657>
- Sternberg, R.J. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona, España.
- Torrado, F. Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39q (156), 160-173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156>

- Valadez, M. (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.
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía. *Perfiles Educativos*, 39(158),186-203).
- Valle, A., Rodríguez, S. Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2007) Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral du Associação Brasileira de Psicologia Escolar* 11(1),31-40.