

Experiencias en el proceso de formación en alumnos de la maestría en educación básica

*Araceli Ramírez Meda y Claudia Silvestre Vargas Pelayo**

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo central indagar sobre las experiencias del proceso de formación de alumnos del posgrado en educación básica, representando la población de objeto de estudio; la muestra se integró con participantes voluntarios con criterios de inclusión determinados, se realizó durante la pandemia en 2021 y se trata de un estudio cualitativo, no probabilístico. Se aplicaron entrevistas para la recolección de datos, se construyeron categorías y subcategorías para el análisis del discurso con códigos de identificación y similitudes. En los resultados se aprecian las vivencias relacionadas con los problemas de conectividad y las limitaciones en las habilidades para la investigación con las que ingresaron, identificadas como áreas a fortalecer para mejorar su práctica docente.

Palabras clave

Proceso de formación ¶ Experiencia ¶ Maestría en educación

Abstract

The main objective of this research was to investigate the experiences of the training process of graduate students in basic education, representing the target population; the sample was made up of voluntary participants with specific inclusion criteria; it was conducted during the pandemic in 2021, it is a qualitative non-probabilistic study. Interviews were applied for data collection, categories and subcategories were constructed for discourse analysis with identification codes and similarities. The results show the experiences related to connectivity problems, and the limitations in the research skills with which they entered, identified as areas to be strengthened to improve their teaching practice.

Key words

Formation process ¶ Experience ¶ Master of education

* Profesora Investigadora en el Centro Universitario de la Costa Sur, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México (araceli.ramirez@academicos.udg.mx) ¶ Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 143, Atlán, Jalisco, México (claudiasvargas@gmail.com).

Introducción

LA OFERTA de posgrados en las universidades públicas y privadas se enfrenta a retos que van más allá de la transmisión de conocimientos teóricos y se han centrado en la formación de investigadores. Así, la gama de propuestas se diversifica hacia programas educativos especializados en la adquisición de capacidades y habilidades que le permitan al alumnado entrar a un mercado competitivo. Este documento muestra los resultados de un estudio realizado con estudiantes del posgrado de educación básica para rescatar sus experiencias en el proceso que han tenido, los retos y habilidades desarrolladas para su tarea como responsables de la formación de seres humanos.

En México la investigación educativa se centra en los sujetos que intervienen, así encontramos líneas indagatorias sobre la práctica docente, programas y planes de estudio, políticas en la educación, experiencias de estudiantes como actores centrales del proceso formativo, a fin de escuchar sus voces y dar sentido a sus discursos para identificar, comprender y buscar alternativas de solución ante las problemáticas estudiadas.

Referentes teóricos

La educación de posgrado constituye una variedad de acciones de enseñanza-aprendizaje, con el propósito central de mejorar las competencias del pregrado, enfocadas en la superación académica o la formación profesional. En ambas modalidades se busca el desarrollo de habilidades para la investigación de manera directa que les permita elaborar el proyecto final con las características señaladas por la institución.

Más allá del dilema de enseñar o investigar, o bien enseñar a investigar, es conveniente reflexionar en torno a por qué se elige un posgrado. Los motivos pueden ser diversos, en el área de la educación, que es el caso de estudio, se puede afirmar que está relacionado con aspirar a un mejor puesto de trabajo, mejores salarios, que al final impliquen una mejor calidad de vida y definitivamente que sea parte del proyecto de vida como profesionista y como ser humano, en el cual están presentes ideologías y formas de vivir. Un estudio realizado por Durán y Salazar (2004), referente a las creencias y valores resaltan la importancia de incorporar en la formación el componente intersubjetivo de estos aspectos; se reflexiona en torno a la utopía de incorporar en la realidad escolar elementos de formación en valores e ideologías que permeen la práctica docente y que vayan más allá de los discursos educativos. Para los autores en cuestión la formación “se define como un proceso que concierne al sujeto, poniendo en acción la

intersubjetividad” (p.4). De ahí la importancia de incluir estos temas para que el proyecto se desarrolle de forma integral.

Sin duda, una tarea del posgrado es la formación de investigación como mencionan diferentes estudios, Lozoya y Ocampo, (2019), González (2019), Vega (2019), quienes coinciden en sus resultados, acerca de la importancia de propiciar a través de distintas estrategias, como el fomento al diálogo, eventos para compartir experiencias, organizar coloquios y brindar espacios que propicien en el estudiante de posgrado el interés por convertirse en investigadores, como elemento presente en su práctica profesional en el quehacer educativo.

Una investigación de Morales y Condés (2017), muestra hallazgos de un trabajo realizado sobre posgrado en educación, de la formación académica y para la investigación; en el mismo se rescatan, factores que intervienen en el avance de la investigación realizada, los saberes transmitidos por los tutores, la experiencia adquirida como investigadores; resaltan los problemas de argumentación para defender las ideas propias respecto a los autores estudiados, así como para la identificación del problema de estudio, la búsqueda de información en bases de datos; aspectos positivos son el gusto por la lectura y la dedicación al estudio, además de la inclusión del posgrado en el marco de su proyecto de vida y no solo en la adquisición de nuevos conocimientos. En las conclusiones se aprecia: “el reconocimiento y acercamiento a los procesos de investigación como la epistemología, la metodología y los procedimientos técnicos, están presentes en la formación para la investigación” (p. 9). De ahí que es una preocupación general en los programas de posgrado la formación para la investigación que, si bien se encuentra normada en los programas, la aplicación de los métodos y la disposición para hacerlo, puede llegar a ocasionar deserción o que, una vez concluidos los créditos, el alumno no termine sus trámites para alcanzar el grado por las múltiples actividades realizadas.

En ese contexto, esta investigación se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución pública de educación superior, cuyo objetivo es formar profesionales de la educación a nivel licenciatura, posgrado, diplomados y cursos de actualización. Cuenta con 70 unidades y 208 subsedes a nivel nacional. Con una matrícula de 70 217 estudiantes, de los cuales 60 649 cursan la licenciatura y 5 968, posgrado (UPN, 2020, p.8). De manera particular, en el Estado de Jalisco, se sitúan 5 Unidades en los municipios de Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque, Ciudad Guzmán y Autlán de Navarro.

Con esta cobertura, se busca cumplir el compromiso social de responder a la solución de problemas educativos en el ámbito local, regional y nacional, contribuyendo al bienestar y desarrollo de la población en diversas zonas del país, al ofrecer programas académicos de excelencia, innovadores, pertinentes y flexibles. Uno de

estos posgrados es la Maestría en Educación Básica, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de competencias que permitan a los profesionales de la educación:

Abordar sus tareas académicas con una actitud crítica, abierta y flexible en una sociedad cambiante y compleja, que demanda la utilización de diferentes lenguajes para la mejor convivencia de los diversos actores del mundo actual, así como el manejo de tecnologías avanzadas para la información y la comunicación para la educación. (UPN, 2012, p. 5)

Su diseño curricular, bajo la concepción modular, integra aspectos teórico-prácticos de la docencia, la gestión y la investigación de manera articulada, el programa se conforma por dos especializaciones, la primera en competencias profesionales para la práctica pedagógica en Educación Básica y, el segundo año en la Unidad UPN 143, de Autlán de Navarro, se cursa la especialidad en Educación cívica y formación para la ciudadanía, con una matrícula actual de 145 maestrantes distribuidos en seis subsedes de la región Sierra de Amula y Costa Sur de la entidad.

La formación en posgrado se ha enfocado en elementos básicos para la investigación, diseño de proyectos de innovación educativa y fortalecimiento de competencias profesionales, asumiendo como eje central la reflexión y análisis sobre la práctica docente. Los estudiantes en su mayoría son profesores en servicio, personal directivo o personal de apoyo de instituciones de educación básica y educación media superior.

Así, la práctica reflexiva se convierte en una alternativa para la profesionalización docente. De acuerdo con Díaz Barriga (2002), la formación de profesores es un proceso complejo que no se resuelve con el conocimiento de teorías pedagógicas o psicológicas, conlleva una formación orientada a la reflexión que integre intencionalidades, emociones, motivos, compromisos éticos y principios, por lo tanto, es necesario comprender el pensamiento, el discurso y la acción de los profesores en contextos educativos.

Puede decirse que tanto sus vivencias y creencias personales, así como los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, aunados a los usos prácticos que resultan de las experiencias continuas que vive cotidianamente en el aula (que involucran a sus estudiantes, las orientaciones metodológicas que sigue, las pautas y formatos de evaluación que aplica, etcétera), configurarán los ejes de la práctica pedagógica del profesor. (Díaz Barriga, 2002, p. 11)

De modo que la profesionalización docente conlleva el conocimiento de corrientes teóricas contemporáneas relacionadas con el campo de la educación, el dominio

de programas de estudio y estrategias de enseñanza, no obstante, estos saberes adquieren significado a través de la experiencia en el aula, que va configurando el pensamiento docente. “El conocimiento del pensamiento didáctico del profesor es un elemento insoslayable cuando se aborda un proceso de formación docente” (Díaz Barriga, 2002, p. 14). El llevar el pensamiento del docente al análisis de la práctica, requiere acciones sistematizadas que le permitan una visión integral de los diversos elementos presentes en la tarea de formar.

Bajo estos supuestos, pensamos que el docente puede generar actividades de investigación sistemáticas y planificadas que le permitirán proporcionar información para la toma de decisiones e intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus respectivos cambios e innovaciones, en coherencia con las necesidades e intereses de los estudiantes. (Hernández y Moreno, 2021, p. 6)

Esta tarea va más allá de describir hechos, implica debatir y encontrar vacíos con una actitud crítica, abierta y flexible; conlleva habilidades para reconocer problemas y una gran necesidad de cambio, “colocar a la docencia frente al espejo representa siempre un reto, sobre todo cuando el espejo es capaz de desplegar ante nuestros ojos lo que somos, lo que añoramos, lo que tememos y lo que quisiéramos ser” (Anzaldúa, 2004, p. 229). Su propósito, se relaciona con la formación de un profesional que rompe con la rutina para problematizar su función, innovar, y poner en práctica acciones, es decir, crear un aula viva.

Se le apuesta a la formación de un aula viva, inquieta intelectualmente, con estudiantes que, a partir de sus preocupaciones, generen preguntas genuinas, que sean proactivos y propositivos a la hora de plantear rutas y formas para darle respuestas a esas inquietudes que surgieron de su propio interés o del interés de su grupo de trabajo y comunidad; en fin, estudiantes que vayan más allá del “decir” del conocimiento y lo puedan interrogar, usar, integrar, transferir y “transformar”, para generar nuevos conceptos y relaciones que le sean útiles para resolver problemas de su cotidianidad. (Hernández y Moreno, 2021, p. 6)

Sin duda, el ámbito educativo detona una serie de tensiones, dilemas y opiniones en torno al rol docente, las políticas educativas y el aprendizaje. De ahí que se conciba la investigación como un aspecto primordial del aula, que provee insumos para la apropiación y resignificación de la práctica docente, “brinda al profesorado la posibilidad de identificar problemas o dificultades en su práctica docente, indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención” (Latorre, 2003, p. 12).

Al hablar del análisis de la práctica, la experiencia inmiscuye elementos subjetivos que involucran el sentir de quien la vive, como acertadamente menciona Larrosa (2003), “la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p. 3). Por lo tanto, los significados se construyen en un tiempo y espacio determinado, son la historia personal, que en el caso que nos ocupa, respecto a la pandemia, los alumnos participaron en procesos educativos únicos que determinaron el interés de continuar en su proceso de formación.

Por su parte, Bulla (2013) comparte que “decir todo”, incluye una forma de desnudarnos, de reconocer aquello que nos constituye, de admitir nuestras debilidades y su origen, para descubrir qué representa ser maestro. “De aquí la apuesta por ubicar la experiencia como eje del pensamiento y las acciones; su revisión constante, el análisis de sus derivas y consecuencias, es, en lo particular, la forma viable de legitimar las acciones pedagógicas, la construcción del discurso educativo” (p. 90). A través de la palabra se interpreta la realidad, se construyen narrativas que articulan la experiencia y el sistema de códigos relacionados con el sentir humano, consiente dar sentido a la praxis, la historia personal y profesional.

Inducir al estudiante a la reflexión de su práctica es uno de los objetivos en este posgrado, guiarlo en la adquisición de habilidades para la investigación, es una tarea presente en el trayecto del programa de estudios. La introspección puede generar resistencias y obstáculos para el desarrollo de su proyecto de investigación en virtud de que el investigador se convierte en su propio fenómeno de estudio a través de la investigación-acción, que es la modalidad que se privilegia como método para la obtención de datos.

Metodología

El paradigma empleado fue la investigación cualitativa, entendida como aquella relativa a la vida de las personas, historias, comportamientos y al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interrelaciones (Strauss y Corbin, 2002). Es decir, el estudio realizado debe encaminarse a rescatar experiencias de un fenómeno generalmente de índole social, en el cual las personas entrevistadas fueron protagonistas.

El paradigma interpretativo se sirve de una metodología flexible, y se utilizan datos cualitativos provenientes de documentos personales, estudios de casos, entrevistas, etc. Se estudian las situaciones en su contexto natural (investigación naturalista), por lo que el investigador tiene contacto personal con los investigados. (Hamodi, 2014, p. 126)

La población de estudio se integró con estudiantes de la maestría en educación básica de la Unidad 143 de la UPN ubicada en el municipio de Autlán de Navarro, Jalisco, a cuya sede acuden docentes de los diferentes municipios de la región como son Casimiro Castillo, El Grullo, El Limón, Cuautitlán de García Barragán, Villa de Purificación y la Huerta. Los participantes en el estudio fueron contactados a través de la plataforma digital *Classroom*, invitándolos a colaborar de manera voluntaria, una vez que se explicó el objetivo de la investigación y asegurarles la protección de sus datos personales, los criterios de inclusión fueron:

- Estudiantes en activo de la maestría en Educación básica
- Inscritos en la sede ubicada en Autlán de Navarro, Jalisco
- Mujeres y hombres
- Procedentes de los municipios que territorialmente atiende la Unidad 143
- De cualquier edad

La selección de la muestra fue por participación voluntaria, que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), en la cual la elección de los colaboradores depende de circunstancias variadas y responden a una invitación. Se delimitó con 20 estudiantes, al alcanzar el punto de saturación que, de acuerdo con Álvarez-Gayuo (2003), es “el momento en el que, durante la obtención de la información, esta empieza a ser igual, repetitiva o similar” (p.33). Se diseñó una entrevista semiestructurada con preguntas de opción abierta para rescatar las experiencias. Los instrumentos se aplicaron en el periodo de septiembre a diciembre de 2021. Una vez recogidos los discursos se inició el análisis de datos a través de la construcción de las siguientes categorías y subcategorías:

1. Experiencia al ingreso: Temporalidad, comunicación, motivación personal, costos, flexibilidad en el proceso y expectativas.
2. Proceso y adaptación: Acceso digital, incursión a la modalidad virtual, estrategias y dinámicas de clase.
3. Formación para la investigación y evaluación del aprendizaje: Experiencias de aprendizaje, habilidades para la investigación, análisis de la práctica, competencias profesionales y evaluación.

Discusión de resultados

En México, la oferta de posgrados en educación, implica la diversificación de los conocimientos, desarrollo de habilidades para la investigación y en el caso del

programa educativo que se estudió, persigue la mejora de la práctica docente. Los resultados que se muestran a continuación se estructuraron conforme a las categorías mencionadas en el apartado de metodología para una mayor comprensión. La selección de las respuestas vertidas se hizo a través de códigos de identificación relacionadas con las unidades de análisis, por lo menos se eligió una de cada participante para mostrar sus experiencias.

Los datos generales de las personas entrevistadas son en cuanto a la edad de 24 a 40 años, 15 mujeres y 5 hombres. Docentes en activo en programas de educación básica, ubicados en los municipios de Unión de Tula, Casimiro Castillo, Cuautitlán, el Grullo y el Limón, la Huerta, todos de Jalisco.

La primera categoría que se analizó corresponde a experiencias al ingreso, en donde se desglosaron los siguientes aspectos. Referente a los tiempos en el proceso para ser admitidos los estudiantes expresan en común que fue el adecuado, ya que permitió avanzar y realizarlo de manera rápida y sencilla, como se aprecia a continuación: “En lo personal fue rápido el tiempo, a lo que me refiero que se hizo por correo electrónico, en una carpeta en PDF, y así fluyó todo de manera ágil” (entrevistada 3). En otro sentido, se manifestó que “fue un proceso complicado, ya que en ese momento estaba la incertidumbre de qué pasaría con la maestría por la pandemia que recién empezaba” (entrevistada 2). Para la comunicación de la convocatoria, la institución emplea la página oficial de la Unidad, la propia de la Secretaría de Educación de Jalisco y redes sociales. Sin embargo, en las respuestas vertidas se aprecia que la información se comparte de manera más amplia a través de compañeros docentes o de amistades que están cursando el programa.

Los motivos para incursionar en el posgrado, están relacionados con la actualización, mejorar condiciones laborales, oportunidades de promoción vertical y horizontal en educación básica, ampliar las habilidades para la docencia y como se menciona en los siguientes discursos, “obtener las herramientas para la docencia, ya que mis estudios de licenciatura son en ingeniería” (entrevistado 1). Debido a que algunos profesionales ingresan al servicio docente sin contar con una preparación pedagógica, por ejemplo en nivel secundaria, los perfiles van relacionados con las asignaturas que se imparten, o bien en otros casos enunciaron “principalmente ampliar mis conocimientos, mejorar mi práctica docente y obtener una mayor preparación académica que me permita mejores oportunidades laborales y económicas” (entrevistado 4), y hubo quienes lo relacionaron con superación personal y profesional (entrevistados 5, 7 y 8). Los costos son accesibles y adecuados para la formación que reciben de acuerdo a las respuestas emitidas (todos los entrevistados).

Una de las interrogantes fue sobre el proceso de admisión al programa de maestría, en cuanto a la atención del personal, la pertinencia de la información y orientación,

los alumnos expresaron que por un lado fue sencillo, a otros les generó incertidumbre, dudas que posteriormente fueron resueltas. En otros casos, “llevamos un proceso diferente por cuestiones de pandemia, pero el trato recibido por los docentes a cargo de nuestro grupo fue excelente, la información no siempre fue clara, pero considero que por la misma situación que estábamos viviendo” (entrevistada 10). La entrega de documentos vía digital facilitó el acceso, sin embargo, al momento de la entrega en físico, manifestaron, “fue sencillo, aunque se tuvo que guardar protocolos y utilizar medidas alternas tanto para ingresar documentación, como información, ya que en ese momento solo había guardias de personal en las instalaciones de la UPN” (entrevistada 6).

Las expectativas se identifican en el sentido de obtener nuevos aprendizajes, fortalecer la práctica docente, diagnosticar problemáticas en el área de la educación, la adquisición de herramientas para renovar el trabajo de aula, crecimiento personal y profesional. Como se aprecia, “mis expectativas al ingresar al programa fueron que se me brindara el apoyo y la atención necesaria para adquirir nuevos conocimientos que contribuyeran con el desarrollo de mis competencias profesionales, además de brindarme las herramientas para mejorar la práctica docente” (entrevistado 7).

En la segunda categoría de proceso y adaptación, se abordaron aspectos relacionados con el acceso digital, para algunos de los entrevistados fue sencillo, viable porque permitió el trabajo a distancia y la comunicación, cuentan con adecuada conexión. “El acceso es bueno hasta ahorita, permite estar en tiempos de las clases, al igual al acceso de la información, en ocasiones pasan pequeños percances, pero nada fuera de lugar” (entrevistado 14).

En lo referente a las estrategias utilizadas resaltan la lectura, los registros en cuadernos, videos, notas de clase, reflexión y análisis, trabajo colaborativo; además la organización de tiempos para cumplir con las tareas, como una manera de adelantar trabajo y organizarse con los compañeros cuando se trata de actividades grupales, resalta de manera especial, la investigación como estrategia indispensable para su formación.

Para otros, no siempre fue adecuado por cuestiones técnicas, fallaba en ocasiones dificultando el desarrollo de la clase por las interrupciones del sistema, como se menciona, “al estar estudiando la maestría en línea he presentado ciertas dificultades, ya que el internet no es de una excelente calidad lo que a veces hace que el ingreso a clases tarde más o que los maestros y compañeros no se escuchen bien” (entrevistada 2); o bien “debido a que laboro fuera de mi lugar de origen, en ocasiones es imposible la conectividad pues no depende de nosotros el servicio de internet, respecto al acceso de información tenemos maestros conscientes del servicio carente y nos facilitan información que nos beneficia a la clase” (entrevistada 5).

Adaptarse a nuevas modalidades como es la actividad virtual, cuando tradicionalmente los estudios previos fueron de forma presencial, representó para unos, la ruptura de resistencias y adecuarse a las nuevas estrategias de adquisición de conocimientos. “En lo personal me ha costado trabajo, ya que en ocasiones se me dificulta comprender del todo la información que se nos otorga, además al igual que los niños, siento que a veces me quedo con dudas” (entrevistada 3). O bien afirman, “de momento si me desubiqué, precisamente porque pensé que por la etapa de la COVID-19 solo iba a ser por un tiempo y después ya clases presenciales, sin embargo, ha sido bueno, independientemente de los cuidados, en lo personal a utilizar más herramientas que de alguna forma me han hecho crecer, salir de mi zona de confort y a su vez a conocer y actualizarme aunque, insisto, sí me hubiera gustado estar en presencial por aquello de disipar dudas, aunque lo hacemos en línea, pero siento que en ocasiones quedamos cortos de información, esto es refiriéndome que en presencial haya sido más participación” (entrevistada 12). Además, refieren la adquisición de herramientas para comunicarse y trabajar, superando las primeras dificultades al inicio.

Para quienes cursaron esta modalidad en la licenciatura, no representó problema el adaptarse a la virtualidad, e incluso refieren que fue accesible y les permitió interactuar con compañeros y docentes. Una ventaja para la población entrevistada, fue la distribución del tiempo para cumplir con los productos solicitados y sobre todo les permitió cuidarse.

La dinámica de clase desde la percepción del alumnado fue adecuada, permitió la interacción y el intercambio de experiencias entre compañeros, se propiciaron ambientes para el aprendizaje, aunque refieren que al inicio la comunicación vía virtual se dio de manera lenta. Diferencias de opiniones y dudas en cuanto a los productos que debían realizar. Llama la atención una afirmación “me gusta preguntar cuando tengo dudas y aportar opiniones cuando el maestro me lo permite” (entrevistado 8), en el mismo sentido “a veces prefiero guardar silencio para captar mejor la información” (entrevistado 9), lo anterior implica que no todos los docentes brindan la opción de intercambio de ideas, o bien la diferencia en la forma de captar la información. Estimular a los estudiantes hacia la responsabilidad de crear su propio espacio de aprendizaje es una función docente, proporcionar los medios y estrategias para que el proceso de formación sea vinculante con su realidad.

En la tercer categoría se analizaron las experiencias de formación para la investigación y la evaluación del aprendizaje, se reconocen las habilidades de investigación que se lograron, “poco a poco me he convertido en investigador y comencé a detectar problemas dentro de mi práctica, aunque no fue fácil a la distancia, pero con la experiencia de los maestros y sus consejos he podido solucionar poco a poco estos conflictos y llevar a cabo clases con mayor sustancia formativa” (entrevistado 11), “satisfactorias,

porque a través de conocer las técnicas de la observación y elaboración de cuestionarios para hacer diagnósticos, los maestros nos dieron herramientas para saber investigar” (entrevistada 18), otros refieren cómo se han dado las condiciones para “compartir experiencias de aprendizaje con compañeros que trabajan en diferentes escuelas, con diversos contextos ha sido muy enriquecedor para mi propia práctica, la disposición de los docentes favorece el aprendizaje colaborativo” (entrevistada 15), además reforzar y desarrollar habilidades para su práctica docente, “he aprendido a utilizar el plan y programas de estudio de una manera diferente, reconozco los errores que presento en mi práctica y sobre todo estar al pendiente de cómo aprenden nuestros alumnos y de esta manera utilizar las diferentes estrategias de aprendizaje” (entrevistada 17).

La formación en la investigación como una de las tareas principales en posgrado, les permite analizar desde diferentes aspectos la actividad realizada en el salón de clases, así como realizar a través de la investigación acción como modelo a seguir, la identificación de problemas, planificación, desarrollo y evaluación en el proyecto educativo que se construye. Es por ello, que una de las características de la evaluación formativa “es la retroalimentación, que consiste en ofrecer comentarios al alumno sobre lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar” (Hamodi, 2014, p. 40). Como se menciona, “antes consideraba que la investigación era complicada, pero me queda claro que es necesaria para la actividad docente y que la maestría nos ayuda a saber indagar y observar” (entrevistada 20).

Hay quienes refieren, “he reforzado los conocimientos que adquirí durante la Normal, conocido nuevos autores y cambiado ciertas opiniones que tenía, sin embargo, como ya lo mencioné antes el estar en línea hace que no siempre comprenda al 100% la información que se nos otorga” (entrevistada 18), lo dicho reafirma la resistencia hacia los cambios en las modalidades que se incursionan en la maestría, en ese sentido, en cuanto a los procesos de acreditación se observan coincidencias en los beneficios que han obtenido durante sus estudios, cómo se adecuaron a la modalidad virtual y las resistencias expresadas por algunos, así como los deseos de continuar en forma presencial para otros.

Por último, el criterio de la evaluación de la formación, se solicitó que enunciaran aquellos elementos que se fortalecieron como profesor-investigador, al respecto subrayan la reflexión y el análisis de la práctica, además de la innovación a través de estrategias para mejorar los resultados de aprendizaje. “Me he vuelto más observadora y reflexiva, me cuestiono constantemente sobre mi práctica docente y busco nuevas y más innovadoras estrategias para lograr que mis alumnos adquieran aprendizajes significativos” (entrevistada 18).

Diversos programas, insisten en que la vía de formación continua es idónea para los docentes, norman la reflexión crítica sobre la propia práctica, a fin de

promover la autonomía profesional. En el programa de maestría, se ha privilegiado el empleo de enfoques cualitativos, considerando la investigación acción como una metodología orientada a actualizar su trabajo y engrandecer su perfil profesional. Al respecto, Zuber-Skerritt (1992), postula que la investigación-acción tiene la intención de “mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en las que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo” (citado por Latorre, 2003, p.32). Como se formula a continuación “implicaciones positivas, ya que a través de la reflexión de la praxis he logrado mejorar como docente y he aprendido a autoevaluarme continuamente” (entrevistada 19).

Puede afirmarse, que este proceso ha modificado el rol docente al reconocer que influyen distintos factores, al mismo tiempo se ha convertido en un espacio de apoyo para adquirir competencias profesionales, al ofrecer la oportunidad de observar, explorar y preguntarse por lo que acontece en el salón de clases. “La reflexión sobre mi trabajo, después de hacer la red de problemas, comencé a trabajar con algunas de mis áreas de oportunidad para mejorar mi desempeño en el aula, tomo en cuenta aspectos que antes no tomaba para la evaluación y cuando así se requiere, busco más información para complementar la que ya tengo” (entrevistada 16).

En torno a las implicaciones en la formación docente, señalan entrar en conflicto al momento de confrontar sus hábitos con los planteamientos teóricos, pedagógicos y filosóficos que establece el programa “fue un proceso de conflicto entre lo que yo realizaba y lo que tendría que modificar, salir de mi zona de confort, además implicó un reto al darme cuenta de que mi práctica no cubría las necesidades de mis estudiantes” (entrevistada 16). Este camino hacia la comprensión al hacer presentes las limitaciones, posibilita la producción de saberes, además de proporcionar las bases para intervenir de manera intencionada; por ello el docente se construye como un actor crítico y activo “es un proceso de introspección, siempre es bueno observar y no solo ver o suponer lo que se hace en el trabajo, el estar constantemente cuestionando lo que se hace o no, permite que incluso en el aula se esté dando un seguimiento minucioso a las acciones implementadas” (entrevistada 13).

Sin duda, en el estudio de la práctica el docente experimenta el autoconocimiento en el que compara su visión y experiencias con la teoría, este momento implica reconocer o identificar problemáticas para posteriormente generar opciones que permitan transitar hacia la mejora. “El proceso de análisis y reflexión sobre mi práctica docente implicó observar mi trabajo desde distintos puntos de vista y diversas perspectivas lo que me llevó a encontrar las áreas de oportunidad que podía mejorar para ser una mejor maestra” (entrevistada 5), por ello, perciben que los productos solicitados en el programa, están íntimamente relacionados con

la práctica y las habilidades para la investigación, los ejercicios de auto observarse a través de la sistematización propuesta en el modelo de investigación acción, se abona a la profesionalización y mejora del desempeño, como se observa en los siguientes comentarios: “Todos los productos que se han solicitado a lo largo del programa están relacionados con nuestra práctica docente cotidiana y conocimientos que debemos poseer como profesores, por lo cual a la par que se elaboran, se va haciendo una reflexión lo que nos lleva a la mejora” (entrevistado 14).

Los estudiantes, argumentan que los productos solicitados, les han permitido contar con información objetiva de lo que acontece en el salón de clases, al tiempo que cuestionan y determinan situaciones que requieren corregir, en las respuestas quedan manifiestas las inquietudes por parte de los docentes, legitiman la reflexión como un eje central de su labor. “Abonan a mi formación profesional porque me permiten tener otra perspectiva de lo que acontece día a día en mi práctica educativa, hacen que te habitúes a cuestionar lo que haces o no, de igual forma me han permitido establecer antecedentes del área en la que trabajo y buscar áreas de oportunidad para el logro de aprendizajes tanto de los alumnos como propia” (entrevistada 6), en el mismo tenor, “considero que cada apartado ha favorecido mi formación, puesto que todo va de la mano, la teoría con la práctica. Asimismo, el estar analizando las temáticas han ampliado mis conocimientos y con el diseño de la situación didáctica se pudo contemplar la mediación docente y la atención a la problemática seleccionada” (entrevistado 1).

En este contexto, el docente es (dentro del salón de clases) el responsable de llevar a cabo la tarea mediática entre el alumno y el conocimiento, de este modo, el papel que desempeña resulta fundamental para lograr que los educandos se vean involucrados en el proceso de adquisición de los aprendizajes y a consecuencia, logren apropiarse de ellos. Conocer las habilidades y conocimientos que posee el profesor es indispensable para configurar el tipo de práctica que se genera en el aula. Es importante señalar que la calidad del profesional de la enseñanza es de índole “experiencial” pues depende en gran medida de los conocimientos adquiridos durante su formación, las habilidades y actitudes que posee, así como de las experiencias vividas en los contextos en que se ha desempeñado (Schón, 1992 citado por Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 10).

La adquisición de competencias profesionales propicia que los estudiantes se apropien de saberes relacionados con la disciplina o el área de conocimiento, fundamentos epistemológicos y pedagógicos, aspectos del desarrollo del infante, conocimiento el contexto escolar, aunado al análisis de la acción en circunstancias específicas y la aplicación de principios rectores que le permiten tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar. Al mismo tiempo que reflexiona sobre la diversidad

de necesidades que enfrenta en su contexto, demandas y sobre todo resultados de aprendizaje, por tanto, requiere sistematizar su experiencia para reconstruir la forma en que se ha gestionado el aprendizaje, desarrollando una sensibilidad para leer y reconocer la realidad en la que se inserta la escuela y sus alumnos.

De acuerdo con lo anterior, se solicitó que señalaran las competencias profesionales que se han movilizadas en el transcurso de sus estudios, entendidas como, “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (Pavié, 2012, p. 255). En relación con las respuestas, una persona expone lo siguiente “ahora soy más reflexiva, planeo mejor mis clases, diseño más y mejores estrategias de aprendizaje, llevo una evaluación más sistemática, utilizo nuevas herramientas digitales para mis clases, brindo una atención más diversificada para mis alumnos y presté mayor cuidado y atención a la motivación de mis educandos y a mi papel como docente mediador” (entrevistado 9). Los profesores reconocen que la docencia se caracteriza por la responsabilidad para planificar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos diversos que atiendan las necesidades e intereses de los alumnos; el trabajo en equipo y la colaboración son habilidades que se fortalecen durante su experiencia en el posgrado, al respecto se acota “considero que el analizar la información, así como organizarla. La planificación de diversas estrategias para el trabajo en el aula. El trabajo en equipo e intercambio de ideas y de experiencias. La reflexión sobre las temáticas, así como las acciones con los alumnos” (entrevistado 11).

Para Perrenoud (2004), el docente debe ser capaz de poner en ejecución diversos conocimientos y acciones que le permitan desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos, enfrentando, además, situaciones particulares en las que el mismo educador debe mostrarse competente para dar solución a dichos conflictos, como se menciona a continuación:

Entre las competencias adquiridas se encuentran el conocimiento y habilidad para construir y planificar secuencias didácticas, trabajar mediante metodologías definidas como lo son el proyecto y el aprendizaje con base en problemas, hacer una relación entre teorías pedagógicas y actividades de aprendizaje, considerar saberes previos, diversidad existente en el aula y poner en práctica actividades diferenciadas, fomentar la cooperación entre alumnos mediante el trabajo en equipo, implementar diversas estrategias de aprendizaje (debate, portafolio de evidencias, video grabación y cartel), hacer uso de las TIC en diversas actividades implementadas, situar el aprendizaje y por último, pero no menos importante realizar una evaluación con enfoque formativo y de forma periódica

para en caso de ser necesario replantear las actividades planificadas utilizando la autoevaluación y coevaluación como elementos que permitan hacer conscientes a los mismos alumnos de sus avances y áreas de oportunidad. (entrevistada 10)

En cuanto a su experiencia como investigadores, establecen una serie de sentimientos relacionados con la incertidumbre, al mismo tiempo lo visualizan como un reto que les permite evaluar su práctica e innovar, al tenor de lo siguiente:

El hacer frente a estas cuestiones generó sentimientos encontrados, por un lado, existía miedo, incertidumbre, renuencia al cambio pues, el salir de la zona de confort sugería enfrentarse a nuevos retos, realizar investigaciones, evaluar la práctica y modificar lo rutinario para adentrarse a un proceso de mejora. Por otro lado, existía la posibilidad de mejorar, de ser un mejor docente, de estar preparado para atender la gran diversidad de alumnos que llegan a las aulas y, en consecuencia, la oportunidad de llevar a cabo de una mejor manera el trabajo que se realiza en la institución educativa. (entrevistada 17)

Para finalizar, establecen algunas sugerencias para mejorar el programa, los alumnos coinciden en la necesidad de contar con retroalimentación clara y oportuna en las tareas solicitadas, requieren mayor comunicación entre docentes, algunos prefieren que continúen las clases a distancia, mientras que otros solicitan una modalidad híbrida, “mi sugerencia sería tener un programa accesible el cual pudiera ser híbrido que permita clases presenciales y virtuales dependiendo las necesidades de los alumnos, dando opción a cualquiera de ellos” (entrevistada 3).

Conclusiones

Cuando se toma la decisión de cursar un posgrado, se entrelazan diferentes aspectos que se revisaron y van desde los motivos hasta las metas que se tienen planteadas de manera individual y los propósitos profesionales que pueden llevar a la elección del mismo. Así el posgrado se convierte en la vía de formación para el desaprendizaje, encaminar hacia creencias y valores para integrar en la práctica docente, asimilar que la formación en un posgrado debe ser directamente relacionada con su proyecto de vida para que proporcione los elementos de transformación de la práctica cotidiana que se vive en el quehacer educativo.

En cuanto a los criterios de admisión del posgrado, de las afirmaciones vertidas en las entrevistas, se observó flexibilidad en el proceso, facilidades para cubrir los costos, algunos inconvenientes para la entrega de documentos en físico por los protocolos de la pandemia y las formas de comunicación para enterarse del

programa de maestría que fueron a través de amigos, compañeros que ya se encontraban cursándola, así como por redes sociales.

Los discursos de los docentes expresan su motivación por integrarse a programas de actualización que amplíen las competencias profesionales para la docencia reconociendo el carácter formativo del posgrado. Expresaron como meta mejorar su situación laboral al fortalecer las capacidades y requisitos que les permitan participar en los procesos de promoción.

Lo anterior se relaciona con las expectativas relatadas al desear ampliar habilidades, actitudes y conocimientos imprescindibles para la práctica a fin de gestionar y mejorar una situación problema, actuar de manera pertinente, contar con recursos y herramientas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, autogestionar el crecimiento personal o profesional, tomar decisiones y transformar el trabajo que realiza en el aula. Toda vez que todo proceso de formación involucra un cambio integral.

La experiencia en el proceso de adaptación de los maestrantes al cursar la modalidad virtual fue sencilla, al señalar que contaban con recursos tecnológicos y conectividad, otros exteriorizaron resistencia al poner en práctica nuevas técnicas y estrategias para el aprendizaje, sin embargo, manifiestan su compromiso de adecuarse a la dinámica de clase y el reconocimiento de la adquisición de habilidades para la investigación que les permitió mejorar su práctica docente. A pesar de haber seleccionado un programa diseñado de forma presencial al momento de ingreso, tuvieron que enfrentar un cambio emergente, algunas dificultades señaladas se relacionan con el lugar de residencia, por limitantes en la conexión. La mediación a través de la plataforma *Classroom* de *Google*, se acompañó de actividades diversas que propiciaron el intercambio, diálogo y comunicación grupal. Asumir el compromiso para una autonomía académica en esta modalidad significó superar obstáculos y creencias con relación a las bondades de la tecnología como un espacio de formación, además desarrollaron competencias en el uso de herramientas digitales.

La socialización de experiencias, es un ejercicio para pensar, reflexionar y actuar desde la función docente, para comunicar el sentir y las preocupaciones que surgen en las aulas. “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner, 2003, p. 130).

La evaluación de la formación representó un reto para la población de estudio, el uso de técnicas cualitativas sustentadas en la investigación acción, les permitió un análisis de su práctica docente para identificar sus limitaciones y áreas de oportunidad, estas acciones les orientaron para delimitar el objeto de estudio en su proyecto de intervención, el acompañamiento de los tutores les apoyó en el proceso experimentado; resaltan la importancia de una retroalimentación oportuna

que les permitirá corregir o actualizar ciertas situaciones identificadas para el diseño de propuestas innovadoras y asegurar la calidad en la educación y la profesionalización. Retomar la teoría para lograr comprender y articular diálogos en torno a su práctica de forma crítica, encontrando carencias y áreas de oportunidad, es uno de los aspectos que destacan.

Igualmente, se concibe la investigación como una vía para diseñar propuestas y estrategias acorde con las necesidades de los estudiantes, abandonando el modelo de enseñanza tradicional para constituir su rol como un facilitador y guía. A la par de mejorar su competencia didáctica y saber pedagógico, al describir acciones relativas a la planificación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por último, la educación de posgrado es un requerimiento esencial para el fortalecimiento de saberes, actualizaciones y desarrollo de habilidades que los formen como investigadores en el área educativa, que los preparen para identificar, planear y evaluar proyectos en el contexto laboral.

Por ello, la tarea de las instituciones que ofertan programas, debe considerar todos los aspectos de actualización de conocimientos, fortalecimiento de competencias para la reflexión y análisis de la práctica, habilidades para la investigación, así como reforzar la vinculación con otros grupos, para propiciar espacios de intercambio de experiencias, pero sobre todo que estudiar un posgrado sea parte del proyecto de vida.

Referencias

- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545128015>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Bulla, G. (2013). La investigación como recuperación de la experiencia. *Pensamiento, (palabra) y ...obra*, núm.10, 88-97. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2126/2021>
- Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, vol. xxiv, núm. 98, 6-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209802>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Durán, E. y Salazar, V. (2004). Creencias y valores en el posgrado, una utopía en la formación. *Reencuentro*, núm. 41. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004106.pdf>

- González, A. (2019). Alternativas para la formación de investigadores en educación. En Arzola, D. (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. <https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-07.pdf>
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. En: <file:///C:/Users/Araceli/Downloads/DialnetLaEvaluacionFormativaYCompartidaEnEducacionSuperio-44517.pdf>
- Hernández, R. y Moreno, S. (2021). Formación de maestros investigadores: un reto para la investigación de hoy. *Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.19053/22158391.12671>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Latorre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lozoya, E. y Ocampo, E. (2019). Estrategias para la formación de investigadores en investigación educativa. En Arzola, D. (coord.) *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. <https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-08.pdf>
- Morales, P. y Condés, J. (2017). Formación académica y para la investigación en el posgrado. la mirada de los sujetos. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación educativa (COMIE)*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2562.pdf>
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- UPN (2020). *Programa Integral de Desarrollo Institucional 2020-2024*. UPN.
- , (2012). *Lineamientos de Operación del Posgrado en Educación Básica*. UPN.
- Vega, S. (2019). La formación de investigadores: debate, construcción y consensos. En Arzola, D. (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.