

Educando para la investigación: las experiencias en una universidad pública estatal

Verónica Lara López, Ariadna Isabel López Damián

Resumen:

Este capítulo analiza las formas en que los profesores de una universidad estatal llevan a cabo la enseñanza de conceptos y habilidades relacionados con la investigación en los cursos de nivel de licenciatura. Este estudio se centra en su labor en cursos como Proyecto de investigación, Métodos de investigación y Seminarios de tesis. Para ello, el capítulo se ha dividido de la siguiente manera. Primero, discutimos el contexto de las universidades estatales en México y sus luchas particulares por la enseñanza de la educación superior y la graduación de los estudiantes. En segundo lugar, describimos nuestro marco analítico consistente en ocho principios didácticos universales, que incluyen: el estudio de la educación como un proceso científico; la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje; la conexión, durante la clase, de la teoría y la práctica, y de las ideas abstractas con ejemplos concretos; la búsqueda de que el aprendizaje sea cognitivamente asequible para los estudiantes; el uso de estrategias para ayudar a los estudiantes a solidificar el conocimiento; y, garantizar, el trabajo consciente, creativo, activo e independiente de los estudiantes. Utilizamos este marco para comparar la enseñanza ideal con las estrategias reales del profesorado. En tercer lugar, describimos los métodos de recogida y análisis de datos empleados en este estudio guiados por la fenomenología. En cuarto lugar, presentamos y discutimos nuestros hallazgos, es decir, las estrategias y contenidos utilizados por el profesorado durante sus cursos. Por último, en quinto lugar, presentamos las conclusiones y sugerencias para los cursos de enseñanza superior.

Palabras clave:

Práctica docente; Educación Superior; Reflexividad.

Lara López, V., y López Damián, A. I. (2024). Educando para la investigación: las experiencias en una universidad pública estatal. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.), *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 222-241). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c317>



Introducción

Históricamente, las universidades cumplen tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura (Avilés Fabila, 2009), para las universidades públicas estatales, a estas tres se agrega una más: gestión. Existen críticas a la labor académica en las que se afirma que estas funciones no se cumplen a cabalidad, en este capítulo, nos centramos en la relación entre dos de ellas: la docencia y la investigación, mismas que son las que se realizan de manera más común en las universidades públicas en México (Avilés Fabila, 2009).

Las universidades públicas estatales en México tienen como uno de sus objetivos la generación y aplicación del conocimiento disciplinar en las áreas que conforman su oferta educativa, esto se aplica tanto al trabajo de los académicos como a la formación de los estudiantes. A nivel pregrado, se busca el desarrollo de competencias disciplinares e investigativas; en particular, se espera que los egresados de licenciatura sean capaces de desarrollar un trabajo de investigación y de tesis.

Se reconoce que la investigación en el campo de la educación tiene sus particularidades lo que orilla al docente a trabajar con distintas perspectivas para decidir la metodología de enseñanza de su curso. Primero, es un campo formativo multidisciplinario que se estudia desde la pedagogía y las ciencias de la educación (Mora-Olate, 2020), lo que confiere la interacción entre múltiples marcos, paradigmas y escuelas de pensamiento. Segundo, tiene una base práctica y aplicada, es decir, independientemente de que se realicen estudios teóricos, normativos o explicativos acerca de la educación, se lleva a cabo de manera escolarizada y no-escolarizada ya que es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad (Gvirtz et al., 2007). Tercero, por lo anterior, acepta y emplea múltiples métodos y enfoques de investigación algunos de los cuales se encuentran en contraposición epistemológica entre sí (Mosteiro García y Postro Castro, 2017). Dicho de otro modo, para llevar a cabo investigación en el campo educativo se requiere tanto una formación y capacitación tanto didáctica como en investigación especializadas.

Lo anterior pone de relieve la necesidad de que los profesores de nivel superior revisen la forma en que diseñan estrategias didácticas para alcanzar los objetivos de formación. En este capítulo se avanza en este análisis mediante la revisión de experiencias de los profesores de licenciatura de una facultad donde se desarrollan proyectos de investigación en el campo de la educación en múltiples licenciaturas.

Se busca responder la pregunta: ¿Cómo son las prácticas docentes empleadas por los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Pública Centro Sur [Unicentro] para la formación de habilidades, destrezas y contenidos de investigación educativa para estudiantes de licenciaturas en el campo de la educación?

Con base en lo anterior, se plantean el siguiente objetivo general de investigación: Caracterizar las prácticas docentes empleadas por los profesores de la Unicentro para la formación de habilidades, destrezas y contenidos de investigación educativa en estudiantes de licenciaturas en el campo de la educación.

Se analizan las estrategias de enseñanza empleadas por profesores universitarios de licenciaturas en educación, ya que se plantea que esta área del conocimiento exige ampliar los conocimientos indicados en el currículum formal de las universidades e involucrar habilidades, que sean prácticas y creativas, así como como el apoyo constante de los profesores y académicos. Para el logro del objetivo general desarrollado en este capítulo, se plantean dos objetivos específicos:

- Conocer la forma en que los docentes del área de investigación la Facultad de Educación de la Unicentro seleccionan las estrategias, materiales y recursos de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- Identificar la forma en que racionalizan (explican) la selección y organización de las estrategias materiales y recursos empleados para la enseñanza de la investigación educativa.

Si bien el tema desarrollado en este capítulo se ha analizado con anterioridad en otros estudios, aquellos se han centrado principalmente en estudiantes de posgrado (por ejemplo, de Ibarrola y Anderson, 2015), o en investigadores de reciente inclusión en la academia (por ejemplo, Mata y López, 2019), mientras que la formación en pregrado (licenciatura) no se ha profundizado ha recibido tal interés. Esto indica la necesidad de desarrollar más a profundidad el conocimiento teórico acerca del tema. Aunado a lo anterior, los resultados planteados en este documento tienen el potencial de guiar a nuevos profesores e investigadores o a aquellos que deseen autoformarse en la enseñanza de habilidades de investigación a las nuevas generaciones. A continuación se discute algunos de estos textos que permiten la comprensión del tema.

La formación a Nivel Superior

De acuerdo con Legarralde et al. (2017), las trayectorias de los estudiantes de educación y humanidades requiere apoyo para garantizar la consecución de un grado y proponen que es central desarrollar estrategias para la formación en investigación. En su propuesta argumentan que los profesores requieren analizar la situación de sus estudiantes en tres pasos “(a) la producción y análisis de información, (b) la difusión y reflexión con los equipos de catedra y (c) el acompañamiento de los estudiantes” (2017, p.31). En esta visión los profesores son los responsables de mantener un conocimiento constante acerca de sus alumnos y a través de procesos de investigación educativa.

Acorde a la revisión de literatura sobre el tema de la titulación en los años 80 se realizaron investigaciones acerca de los índices de titulación de la UNAM, así como iniciativas para atenuar las dificultades que se presentan para el proceso de la titulación. Para los años 90 se generan estudios relacionados con la titulación y sobre los procesos de construcción de esta. Esto indica que no sólo se enfocan en indicadores de egreso, o la visión tradicional de éxito escolar, sino también en conocer las razones que obstaculizan la conclusión de la tesis y con ello el proceso de titulación (Calvo, 2009).

En la formación universitaria, la tesis se percibe como un proceso y llevarla a cabo como un espacio de formación de investigadores para el desarrollo de habilidades investigativas (Calvo, 2009). Esta conlleva el llenado de documentos, requisitos y otros recursos que se derivan de la difusión del material propio, por la propiedad intelectual del material elaborado, además de valores, actitudes y distintos tipos de relaciones sociales, las cuales, gracias a las habilidades investigativas, fomentan un crecimiento personal, institucional, laboral, académico y social (Ibarra-López, 2007).

La construcción de la investigación necesita ser funcional tanto para el asesor o director de tesis como para el estudiante o asesorado, pues ambos necesitan trabajar para desarrollar habilidades de investigación tales como: de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas (Moreno, 2005). Esto con la finalidad de contribuir al desarrollo personal del estudiante para ejercer su autonomía y reflexividad que le permita resolver creativamente los conflictos de investigación, tanto teóricos como prácticos para que su propuesta contribuya en el campo en que se desarrolla la investigación.

Para lograr la autonomía y reflexividad del estudiante se requiere del uso de la didáctica general lo que permite comprender de manera integral los recursos pedagógicos necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación. Esto ha orillado a diseñar estrategias particulares con la intención de mejorar este proceso de formación. De esta manera se pueden especificar los recursos didácticos que pueden utilizarse en el aula con el propósito de facilitar que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea correspondiente (Casasola, 2020).

Una de las diversas dificultades que presentan los estudiantes en la elaboración de su propuesta de investigación consiste en la selección de documentación y material teórico, lo cual implica comprender y elaborar, de forma coherente los procesos investigativos (Campos, 2021). En el caso de la investigación educativa, esta se considera como una práctica social que busca estudiar los procesos tanto de manera particular como socialmente en las que se enfocan los procesos de investigación (Campos, 2019). La investigación educativa permite comprender el hecho educativo dentro y fuera de la institución escolar en la cual

convergen distintos aspectos curriculares, epistémicos, culturales, sociales, entre otros. De esta manera, la práctica educativa al estudiarla se convierte en un campo de conocimiento que permite identificar los procesos subjetivos propios de la educación (Calvo, 2009).

Por ello, la enseñanza para realizar investigación de la educación requiere estrategias didácticas favorables ante la diversidad de temáticas, características propias del estudiantado y los requerimientos institucionales. Montealegre-García (2016, como se citó en Casasola, 2020), considera que las estrategias didácticas suelen contemplarse como métodos de enseñanza, ya que se consideran como procedimientos o instrucciones ordenadas para propiciar la adquisición de experiencias de aprendizaje en los estudiantes. Bajo esta concepción, la enseñanza de la investigación requiere de elementos didácticos que favorezcan el conocimiento y la comprensión de la información para desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes que sean capaces de construir nuevas perspectivas de estudio de la realidad educativa en la que se adscriben.

Principios didácticos en la educación superior

De acuerdo con Vargas y Hernández (2006), los profesionales de la educación necesitan guiar su praxis mediante un sistema de principios que son válidos para todas las asignaturas, temas y niveles y que le proveen con herramientas para mejorar. Los autores identifican ocho principios esenciales que se explican a continuación. Primero, el principio del carácter científico del proceso docente educativo, este plantea que tanto los métodos empleados para enseñar, como los contenidos trabajados en clase, necesitar proceder de fuentes reales, comprobadas, verídicas y no-dogmáticas. Es decir, es necesario pensar la educación no como reproducción de contenidos estáticos, sino como un proceso en continua renovación.

Segundo, Vargas y Hernández (2006), plantean el principio de la sistematización del proceso docente educativo, indicando la importancia de estructurar los contenidos de una clase, de forma que estos estén ordenados, se enseñen paulatinamente y tengan una complejidad ascendente. Esto se realiza con base en la lógica interna de cada contenido, así como de la disciplina o ciencia de la proviene. Tercero, el principio de la vinculación de la teoría con la práctica, en este se argumenta que es necesario que todo contenido se aplique a condiciones de la vida para solucionar problemas reales y evaluar la utilidad de los conocimientos. Este conecta directamente con el cuarto principio, que establece la vinculación de lo concreto y lo abstracto, en este se toma como base que es necesario partir de la realidad para asimilar conocimientos; por lo tanto, hay que conectar los casos singulares (concretos), con las ideas generales (lo abstracto) y viceversa (Vargas y Hernández, 2006).

El quinto principio que plantean los autores es el de la asequibilidad, en este se plantea que los profesionales de la educación necesitan esforzarse por ser claros, manteniendo un orden y ritmo de la presentación del contenido que permita la simplificación didáctica (ir de lo fácil-difícil, de lo conocido-desconocido y de lo sencillo-complejo). Sexto, el principio de la solidez de los conocimientos establece que es necesario ayudar al estudiante a luchar contra el olvido mediante la revisión frecuente de contenidos y trabajar los contenidos en unidades pequeñas que permitan dar preferencia al pensamiento sobre la memoria (Vargas y Hernández, 2006).

Séptimo, el principio del trabajo consciente, creador, activo e independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor establece que el trabajo del profesor y de los estudiantes tenga un equilibrio que promueva el autodidactismo (Vargas y Hernández, 2006). No toda la responsabilidad recae en el docente, y este necesita incorporar actividades que permitan a cada estudiante incorporar sus propios gustos y necesidades. Por último, el octavo, el principio de la atención de los estudiantes en interacción con el trabajo general del profesor con el grupo, promueve el trabajo en grupo y la integración de todos los miembros de este, incluyendo al profesor dentro y fuera del aula; de manera que los estudiantes reciban atención tanto individual como colectivamente (Vargas y Hernández, 2006).

De acuerdo con los autores, los profesores están “obligados” a llevar a cabo estos principios, pero no por algún tipo de coerción o de castigo institucional, sino por la propia característica de la docencia. Es más, el argumento de Vargas y Hernández (2006), es que lo que hace obligatorio el seguimiento de estos principios es que sin ellos la práctica docente puede no ser efectiva ni lograr las metas y objetivos propuestos para la misma. En esta ponencia, se asume que los principios arriba descritos representan prácticas que los profesores experimentados llevan a cabo, independientemente de su formación profesional y docente, es decir, que ya sea a través de su formación o de su experiencia, los incorporan en su actuar. También, trabajamos bajo el supuesto de que la forma en que los aplican varía con base en sus preferencias y su experiencia, y por lo tanto, tomarán una forma distintiva al aplicarse al campo de la educación y de la enseñanza de la investigación.

Métodos

En este trabajo, se emplea un enfoque fenomenológico (Creswell, 2009), para el estudio de las prácticas docentes en la formación en investigación, específicamente la puesta en acción del conocimiento docente para realizar los ajustes necesarios para cada perfil del alumno y su proyecto como producto de aprendizaje (proyecto de investigación). Los métodos fenomenológicos permiten la comprensión de los elementos esenciales del

fenómeno desde la perspectiva de quienes lo experimentan (Giorgi, 2009), los profesores a cargo de la enseñanza de la investigación educativa. Con ello fue posible adentrarse en las esencias de las experiencias como un proceso de investigación y entender el quehacer docente de los profesores universitarios.

El principal método para la recolección de datos fue la entrevista fenomenológica misma que es cualitativa, cara a cara y semiestructurada por naturaleza (Van Manen, 1990). En ella se plantearon preguntas acerca de tres grandes procesos de los profesores: 1) el trabajo dual (profesor-alumno) en el aula, 2) trabajo dual adicional y/o fuera al aula, y 3) las estrategias didácticas individuales (como asesorías). Durante cada entrevista, el protocolo se adaptó con el fin de obtener detalles acerca de las experiencias individuales (Van Manen, 1990). También se integró en los procesos de investigación, espacios para la reflexividad de los participantes, es decir, para el análisis de las experiencias que se generan en el asesoramiento y trabajo en conjunto con sus alumnos (Montero-Hernández et al., 2021).

De manera secundaria se recolectó información oficial formal acerca del sitio de la investigación. Este se empleó para entender la universidad como contexto directo del trabajo de los profesores, para entender los procesos, modelos y trayectorias oficiales planteadas en la misma y con ello, complementar la comprensión de las experiencias de los participantes.

A fin de mantener el anonimato del sitio de la investigación, así como de los participantes que compartieron sus experiencias para este estudio, se utiliza un pseudónimo para el primero, Universidad Pública del Centro Sur al que de forma corta llamamos Unicentro; para la unidad académica, la cual llamamos Facultad de Educación; y una clave para cada uno de los participantes en esta investigación (un número de entrevista como se nota en la Tabla 1). A lo largo del capítulo se emplean estos pseudónimos y cuando se emplean documentos, se han adaptado los títulos de los mismos, de esta manera, los datos recolectados mantienen su validez y confiabilidad respetando la identidad de los sujetos y la institución educativa involucrados en esta investigación.

Los participantes en esta investigación son nueve profesores tanto hombres como mujeres (véase Tabla 1), con una amplia experiencia docente dentro la Facultad de Educación y de la Unicentro, ya que algunos profesores imparten clases también en otras unidades académicas. Todos cuentan con estudios de posgrado y tienen producción académica, con la excepción de tres profesoras (dos de tiempo parcial y una de tiempo completo) que se dedican únicamente a la docencia y al diseño de actividades extracurriculares como talleres de formación. La asesoría para la elaboración de tesis, como opción de titulación la realizan siete profesores, excepto las mismas profesoras de tiempo parcial

antes mencionadas. Los profesores entrevistados imparten semestralmente unidades de aprendizaje del eje curricular de investigación y son miembros activos de la Academia de Investigación de la Facultad de Educación.

Tabla 1. Profesores de la Unicentro Participantes en la Investigación

	Género	Categoría de contratación	Máximo grado de estudios	Años de Experiencia
1	Femenino	Tiempo Parcial	Maestría	20
2	Femenino	Tiempo Parcial	Maestría	26
3	Femenino	Tiempo Parcial	Doctorado	23
4	Masculino	Tiempo Parcial	Doctorado	30
5	Masculino	Tiempo Parcial	Doctorado	20
6	Femenino	Tiempo Completo	Doctorado	25
7	Femenino	Profesor-Investigador de Tiempo completo	Doctorado	20
8	Femenino	Profesor-Investigador de Tiempo completo	Doctorado	20
9	Femenino	Profesor-Investigador de Tiempo completo	Doctorado	30

Fuente: elaboración propia

A partir de la información recolectada con las entrevistas semiestructuradas se realiza un análisis cualitativo de contenido de las experiencias, empleando como marco analítico los principios generales de la didáctica aplicadas a la educación superior (Vargas y Hernández, 2006), así como de las habilidades investigativas y sus características (Calvo, 2009; Ibarra-López, 2007). Se llevó a cabo un proceso inductivo de análisis para evitar la imposición de expectativas personales y teóricas preexistentes en el fenómeno estudiado (Giorgi, 2009). Primero, se analizaron las descripciones individuales de las experiencias personales, para identificar aquellas esenciales a los participantes (Van Manen, 1990). Posteriormente, se crearon explicaciones y conceptualizaciones del fenómeno, resultantes de la integración de las experiencias de los diversos profesores (Giorgi, 2009). Con esto se llegó a la identificación las prácticas didácticas empleadas por los participantes.

Contexto del Estudio: la Unicentro

La Unicentro, tiene un Modelo Universitario articulado para trabajarse individual y colectivamente. Teniendo como base cinco líneas que conectan las funciones sustantivas de la Universidad y que se conforman por: 1) Formación; 2) Generación y aplicación

innovadora del conocimiento y producción cultural; 3) Vinculación y comunicación con la sociedad y 5) Gestión universitaria. Los procesos se trabajan de forma flexible y multimodal, de esta manera, la formación se desarrolla en cinco etapas: 1) propedéutica; 2) técnica y profesional; 3) investigación; 4) continua y 5) a lo largo de la vida (Universidad Pública del Centro Sur, 2021).

Los estudiantes disponen de un mapa curricular con materias o unidades de aprendizaje no seriadas entre sí, que están orientadas a una de las cinco etapas del currículum. Con ello pueden diseñar su trayectoria de formación bajo sus condiciones y particularidades cognitivas, disponibilidad de horario, lugar de procedencia, trabajo, entre otras. Por lo que la trayectoria de formación difiere entre cada alumno, esto genera que en un mismo curso asistan estudiantes con antecedentes, capacidades e intereses diversos, y que los estudiantes cursen simultáneamente unidades de aprendizaje de las etapas propedéutica, técnicas y profesional junto con las de investigación.

Con base en lo anterior, se ha encontrado evidencia de limitaciones en la etapa curricular orientada a la investigación, la Unicentro requiere fortalecer la práctica de la investigación. Para el año 2022, de acuerdo con cifras del Gobierno de México en su sitio web, la Unicentro tuvo solamente 2,828 titulados de una matrícula de 28, 778 estudiantes; es decir, un gran número de estudiantes universitarios no se titulan de la licenciatura, solamente el 9.8% lo hacen mediante un trabajo de tesis, y la mayoría se titulan por Diplomado para la capacitación y actualización disciplinar (Unicentro, s/f). A partir del 2019, la universidad cuenta con una colección de Tesis en su versión electrónica con 875 Tesis (Unicentro, 2023). Lo cual indica la presencia de limitaciones en la formación para la investigación de los estudiantes.

Por otro lado, se tiene la experiencia docente para la enseñanza de la metodología de la investigación. Los cursos orientados a la investigación, como taller de Tesis, Metodología de la Investigación o Seminario de Tesis requieren que los docentes asuman un papel de asesores, tutores y consultores. Su labor es orientar el desarrollo de los proyectos de sus estudiantes, es decir, son la principal fuente de información, guía y dirección de los últimos. Estas prácticas, si bien se consideran parte de la labor docente, tienen requerimientos de formación y experiencia específicos. En la Unicentro existe evidencia de que la academia está trabajando en proyectos que intentan subsanar las debilidades de los estudiantes. Entre esas debilidades el problema más preocupante es el bajo nivel de titulación ya que, a pesar de cursar, al menos tres unidades de aprendizaje obligatorias, en todos los programas de estudio que oferta la Facultad de Educación, las opciones de titulación con mayor demanda son diplomado y por promedio (Unicentro, 2023).

Resultados y Discusión

Se encuentra que los profesores de la Facultad de Educación de la Unicentro emplean estrategias similares entre sí, pero con materiales y técnicas diversas, esto puede relacionarse con el hecho de que las asesorías y clases involucran a grupos diversos de estudiantes. Las razones ofrecidas por los profesores para la selección de las estrategias, materiales y recursos se pueden dividir en dos grandes tipos: las didácticas, aquellas en las que los profesores incorporan implícitamente elementos de la didáctica, y las profesionales, aquellas en las que se basan en su propia experiencia y expectativas en el campo laboral de los estudiantes. Por último, se identifica que los profesores no dan el mismo grado de importancia a cada uno de los principios didácticos, haciendo hincapié en aquellos centrados en la práctica, lo concreto y la participación colectiva.

En la Facultad de Educación, independientemente del programa al que pertenecen sus estudiantes, los tutores y asesores de tesis emplean principalmente cuatro estrategias para la enseñanza de la investigación educativa orientadas a la investigación-acción: modelación, tutoría individual, tutoría en grupo pequeño, resolución de problemas individuales y participación en proyectos de profesores. A través de las estrategias empleadas, los estudiantes logran comprender la aplicación práctica de principios y métodos de investigación, pero esta comprensión se da más en aquellos que logran aplicaciones prácticas adicionales a las de sus proyectos individuales de tesis.

Actualmente, en cada unidad académica de la Unicentro, tanto Escuelas, Facultades e Institutos, se trabaja con la figura de Academias de los distintos ejes curriculares de las licenciaturas que oferta la universidad. En el caso de la Facultad de Educación, la Academia de Investigación se integra por aquellos docentes que imparten unidades de aprendizaje (materias) como: Estrategias para la indagación educativa, Metodología de la Investigación, Diseño de Proyectos de Investigación e Informe de Investigación. En esta academia se trabaja con tres reuniones semestrales con la finalidad de lograr un trabajo equiparado entre los docentes en las distintas unidades de aprendizaje que se imparten cada semestre.

El espacio colegiado de la Academia permite a los docentes expresar algunos de los retos que enfrentan con sus grupos de estudiantes. Por ejemplo, es común que expresen una debilidad en sus alumnos con relación a las competencias de investigación documental relacionadas con el manejo de fuentes de información y su sistematización, ya que los alumnos solo se enfocan en realizar fichas bibliográficas, pero el análisis del objeto de estudio y su aportación al conocimiento educativo está debilitado. Un profesor lo expresa así:

Nada más quieren hacer fichas, o buscar en internet, y creen que eso ya es investigación, ¡no! y cuesta, porque les expliqué o les digo que tienen que ir más allá, o les pregunto, cuando empieza al curso: “a ver ¿para ustedes qué es investigar?” y salen con que “leer” pero cuando les comento en el curso y van viendo que lo que encuentran lo tienen que aplicar, les cuesta mucho trabajo. (E8, Diseño de Proyectos)

Es en estos casos, cuando los profesores emplean la tutoría en grupo pequeño, indican que al trabajar analizando los proyectos de otros de sus compañeros, sobre todo los de aquellos que sí hacen aplicación del conocimiento, les permite entender la diferencia entre buscar información e investigar. Para estos casos también funciona la modelación, es decir, el emplear modelos “correctos” creados por los profesores o los compañeros, como guía para los estudiantes.

Otro de los problemas que manifiestan es la estructura del proyecto de investigación, pues se denota una confusión entre los proyectos que se diseñan en la educación. En ocasiones los estudiantes presentan proyectos de investigación bajo una metodología más cercana a una intervención educativa, sin alcanzar una investigación-acción sistematizada. A su vez, quienes logran elaborar protocolos de investigación educativa, estos difieren en su estructura de construcción, pues algunos alumnos se enfocan en la operacionalización de variables, otros en la elaboración de bases de datos, otros más en la construcción del sustento teórico y otros más se enfocan en diseñar un protocolo de investigación sin un conocimiento y dominio de su objeto de estudio.

Les preguntas ¿Cuál es tu diseño de investigación? Y se van más por “cualitativo que cuantitativo” pero luego ok, pero y en lo cualitativo, qué es y dicen que estudio de caso o que investigación-acción, y suena bien y si queda su diseño, que ellos llaman metodología, pero cuando les preguntas y porque usaste ese o y en qué se diferencia de otros, les cuesta trabajo explicar se quedan solo con la teoría, pero no la comprenden más allá de lo que dicen los libros de metodología. (E3, Metodología de la Investigación)

En este sentido, los profesores trabajan invitando a los estudiantes a resolver preguntas de sus proyectos individuales, con preguntas que los llevan al análisis de las posibilidades y decisiones tomadas por los estudiantes. A veces buscan orientación, pero al escuchar la orientación brindada a otros compañeros, resuelven sus propias dudas de manera autónoma.

Los docentes expresan que, al no existir un trabajo continuo con los estudiantes desde la materia de Estrategias de Indagación educativa hasta Diseño de Proyectos de Investigación, ocasiona que los estudiantes se enfrenten con distintos docentes cuyas estrategias didácticas son distintas junto con la estructura final del trabajo que entregan

como producto final para la evaluación de la materia. “es que lo que yo llamo paradigma, otro llama enfoque y otro tipo, si nosotros no nos ponemos de acuerdo los estudiantes menos” (E1, Estrategias de Indagación educativa). Es decir, las estrategias didácticas son diferentes y amplias a la vez, por lo que los estudiantes se confunden, algunos deciden dar de baja la materia expresando la dificultad para alcanzar la meta de la materia, y otros más optan por reprobando la materia y recursarla con un profesor distinto, esperando encontrar claridad en otro curso sobre metodología de la investigación educativa.

Los profesores participantes ofrecían diversas descripciones que mostraban que las estrategias, materiales y recursos en el trabajo, surgen de su práctica, y se relacionan con los requisitos de la profesión de cada estudiante y su campo laboral. Estas explicaciones guardan una correspondencia con los ocho principios mencionados con Vargas y Hernández (2006), a pesar de que la mayoría de los participantes expresaron no conocer o haber escuchado antes del argumento de estos autores en particular.

Tabla 2. Estrategias didácticas utilizadas por docentes en el aula de metodología de la investigación

Principio	Aplicación práctica
Principio de la asequibilidad La claridad de la exposición del docente y los medios didácticos que emplea permiten a los estudiantes percibir y procesar la información, con la continua adquisición de conocimientos complejos y que para entenderlos exigen un continuo esfuerzo y tenacidad	“Les comparto tutoriales sobre el uso de Word y sus recursos para la redacción del proyecto y que los consulten las veces que lo necesiten” “Busco un ejemplo y otro ejemplo, les pregunto y veo que no ha quedado, les dejo otro trabajo, no siempre se puede, pero trato de darles varias opciones”
Principio de la sistematización del proceso docente educativo Los conocimientos están integrados en un sistema y se ordenan en contenidos para adquirir los conocimientos sobre la ciencia	“Hacemos un repaso sobre teoría y métodos de investigación de materias previas, así ellos saben qué deben corregir de sus propuestas para generar un proyecto científico”
Principio de la vinculación de la teoría con la práctica El docente introduce un nuevo contenido útil a los estudiantes para su proyecto de investigación mostrando lo que les hace falta para trabajar con el estudio del contexto.	“En clase les explico, pero aprovecho para que aterricen la teoría en su proyecto para estudiar ese espacio o contexto de la realidad donde ubican el objeto de estudio. Les pido siempre el tema de su proyecto y de ahí explico la teoría”
Principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto conectar las ideas teóricas del docente con las del estudiante, estimulando su capacidad creativa. Las manifestaciones de la realidad de estudio que el estudiante conoce y las relaciona con estas las palabras.	“Yo les comparto mi formato de base de datos para que la complementen con datos actuales” Después analizamos el objeto de estudio de esos artículos y vamos haciendo conexiones para distinguir similitudes, diferencias y vacíos de conocimiento sobre el tema que están trabajando”

<p>Principio del trabajo consciente, creador, activo e independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor</p> <p>El estudiante tiene el entusiasmo para aprender sobre procesos analíticos de la investigación.</p>	<p>“En el capítulo de antecedentes exijo que identifiquen el objeto de estudio de todas sus fuentes de información para después convertirlas en apartados de discusión. No acepto que expliquen una a una las fuentes que encontraron sobre su tema, eso es describir una ficha bibliográfica”</p>
<p>Principio de la solidez de los conocimientos</p> <p>La autopreparación y la consulta son también formas de recursos didácticos proporcionados que permiten que los estudiantes utilicen activamente, y en otra situación, los conceptos y leyes aprendidas, que deben organizarse para estimular el trabajo independiente y creador del estudiante</p>	<p>“Con el cronograma que usamos en la clase, los estudiantes saben cuándo deben entregar avances. Así comienzan a trabajar de manera autónoma en la construcción de los apartados. Yo solo reviso la versión final de sus proyectos y les comento las debilidades de su trabajo”</p> <p>“A veces les grabo la explicación y se las comparto para que la escuchen cuando puedan. Así no se estresan, ni me estresan”</p>
<p>Principio de científico del profesor docente educativo</p> <p>Se enfoca en la formación de los valores para que los futuros profesionales actúen con ética</p>	<p>“Leo mucho, busco lo más nuevo, para que no se queden con ideas viejas, que no caigan en estereotipos. Por ejemplo, les puse un ejercicio para que diferenciaron conocimiento científico del conocimiento común y sí les costó trabajo, pero lo lograron”.</p> <p>“Constantemente estoy revisando el plagio de los trabajos, además de errores en la citación de información”</p>
<p>Principio de la atención individual del estudiante en interacción con el trabajo general del profesor con el grupo</p> <p>El docente estudia detenidamente cada estudiante para adoptar una actitud que permita relaciones basadas en la realidad. Los estudiantes tienen distintos ritmos de trabajo, por lo que se requiere orientarlos para que logren sus actividades</p>	<p>“Procuró resaltar las aptitudes de mis estudiantes para generarles la confianza de que sí pueden desarrollar el trabajo de la investigación”</p> <p>“Algunos colegas solo critican los trabajos de los estudiantes, yo, al contrario, les digo lo bueno de su trabajo y cómo ajustarlo para rescatar todo el esfuerzo hecho en el trabajo entregado”</p>

Fuente: elaboración propia. Nota: se incluye únicamente un ejemplo dado por los profesores por cada tipo de explicación

En las descripciones de los profesores era notorio que tomaban decisiones de la selección de estrategias de enseñanza con base en su práctica docente previa, así como en su propia experiencia realizando trabajos de tesis. Estas coincidían con los principios propuestos por Vargas y Hernández (2006), para el trabajo colectivo y en grupos grandes, pero tenían debilidad para el trabajo individual (véase la última celda de la tabla 2).

Los profesores también racionalizan la selección de estrategias tanto de docencia como de asesoría y tutoría de tesis, en su experiencia como profesionales y su conocimiento de los

requisitos de la profesión y el campo laboral: sobre todo la docencia a nivel medio superior y superior, el trabajo en administración educativa, el diseño curricular, y la administración escolar. En este sentido, identificaban que algunas capacidades y habilidades que se desarrollan con la investigación educativa serán empleadas por los estudiantes, pero que aquellas que son más especializadas, abstractas, teóricas y epistemológicas no serán necesarias para los estudiantes (véase la Tabla 3).

Otro de los temas corresponde al interés que mostraban para que los estudiantes entendieran la investigación-acción como un proceso que se puede llevar a cabo no solo como investigador educativo sino como docente o profesional del campo educativo.

La investigación-acción es la que les puede ayudar cuando están en sus escenarios de sus prácticas porque se van a enfrentar a estudiantes que no quieren aprender, padres de familia que no quieren cooperar, profesores que no quieren trabajar y otros problemas que no se enseñan en la universidad, pero al aprender investigación-acción, pueden, uno, identificar el problema, dos, ver cómo lo quieren resolver los involucrados, [3] proponer soluciones pertinentes, y luego, pues generar un documento describiendo si les funcionó o no y porqué. (E5, Metodología de la Investigación)

En las explicaciones dadas por los profesores, se pone de relieve un consenso respecto a que no están formando futuros investigadores, sino profesionales con algunas habilidades de investigación, para algunos profesores, el valor de dichas habilidades no era existente, y calificaban sus clases como un requisito para egreso, pero no para desempeñarse profesionalmente (véase Tabla 3).

Tabla 3. Conocimientos, habilidades y destrezas requeridas a los egresados por la investigación educativa y por el campo laboral de acuerdo con los profesores

Conocimientos, habilidades o destrezas desarrolladas durante la investigación educativa	Requeridos por el Campo Laboral
Saberes	
Epistemológicos ^a -“Como crear conocimientos sobre educación” ^b	
Filosóficos ^c -“La importancia de la educación”	*
Ontológicos-“Como acercarse a la realidad educativa”	
Axiológicos sobre la investigación ^c -“Bioética” “los derechos de los informantes” “evitar plagio”	*
Teóricos - “Explicaciones teóricas”	
Técnicos-“Como se hace cada técnica”	*
Habilidades y Destrezas	
Documentación-“Búsqueda de materiales”	
*	

Conocimientos, habilidades o destrezas desarrolladas durante la investigación educativa	Requeridos por el Campo Laboral
Redacción y Comprensión de textos-“Qué sepan qué dice, y con qué se relaciona” “Darse a entender de forma escrita”	*
Llenado de documentos, cumplir requisitos-“Seguir procedimientos”	*
Relaciones sociales-“Solicitar ayuda” “respetar a sus informantes/estudiantes”	
Entrevistar - “Entrevistas a actores educativos”	
Curiosidad-“Qué cuando vean algo que no sepan, busquen información”	*
Análisis de datos- “Identificación de patrones” “análisis cualitativo”	
Interpretación de datos - “Relación entre teórica y lo que dicen sus datos”	
Argumentación- “Relacionar la teoría con el fenómeno que estudian”	
Operacionalización- “identificar los conceptos teóricos de su fundamentación en las prácticas de los sujetos de estudio”	

Notas: a Los nombres fueron dados por las autoras con base en la revisión de literatura. b entre comillas se incluyen frases que ejemplifican lo dicho por los participantes verbatim. c La importancia laboral de los saberes filosóficos y los axiológicos fue indicada únicamente por una profesora.

Fuente: elaboración propia

Dada esta caracterización de los saberes, habilidades y destrezas de la investigación educativa, no sorprende que los profesores y profesoras entrevistados practican los ocho principios didácticos, pero dan mayor importancia a cuatro de ellos: al principio de asequibilidad, al del carácter científico del proceso docente educativo, al principio de la vinculación de la teoría con la práctica, y al principio de la atención de los estudiantes en interacción con el trabajo general del profesor con el grupo. Estos cuatro facilitan el trabajo con el material, aprobar la materia, sin penalizar a los estudiantes por un logro limitado de avance en su investigación o proyecto personal.

Por otro lado, ya que los profesores no consideran como parte de sus objetivos formar investigadores, sino formar educadores, el resto de los principios (el principio de la solidez de los conocimientos, el principio del trabajo consciente, creador, activo e independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor, el principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto y el principio de la sistematización del proceso docente educativo) cobran menor centralidad en las prácticas de los profesores. Los principios que se practican menos serían necesarios para una apropiación o aprehensión más profunda de los conocimientos, las habilidades y las destrezas de la investigación educativa, misma que, desde la perspectiva de los profesores no es necesaria y su ausencia no va en detrimento de los estudiantes.

Conclusiones

Para responder a la pregunta de investigación que orientó esta ponencia sobre ¿Cómo son las prácticas docentes empleadas por los profesores la Facultad de Educación de la Unicentro para la formación de habilidades, destrezas y contenidos de investigación educativa para estudiantes de licenciaturas en el campo de la educación? Se encuentra que los profesores que llevan a cabo investigación-acción en su práctica para modelar su enseñanza, tienen menores retos didácticos dada su capacidad de autocrítica y de mejora en sus propuestas de enseñanza. Dado que la realidad educativa se modifica continuamente, exige que el docente autorregule sus estrategias de enseñanza, recursos didácticos, objetivos y propósitos de aprendizaje para que, a través de los principios didácticos, sus estrategias se adapten a las características del grupo y temáticas a estudiar. Sin embargo, los principales retos didácticos que enfrentan los profesores para la enseñanza de la investigación-acción involucran el trabajo creativo de los estudiantes y la aplicación de pensamiento crítico. Derivado de la didáctica que utiliza el profesor en el aula, las competencias que desarrolla el alumno para el diseño de su proyecto de investigación fortalecen sus habilidades de investigación acompañado de una autorregulación para la elaboración y corrección de sus propuestas posterior al asesoramiento del docente.

A través de las estrategias empleadas, los profesores y asesores buscan que los estudiantes logren comprender la aplicación práctica de principios y métodos de investigación, pero esta comprensión se da más en aquellos que emplean aplicaciones prácticas adicionales a sus proyectos individuales.

Esta práctica docente propicia que las competencias que desarrolla el alumno para el diseño de su proyecto de investigación fortalecen sus habilidades de investigación acompañado de una autorregulación para la elaboración y corrección de sus propuestas posterior al asesoramiento del docente. La docencia de la investigación implica no sólo la delimitación y teorización del objeto de estudio sino el estudio de la realidad bajo enfoques y metodologías que contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento. Por lo que el docente busca alternativas pedagógicas que favorezcan la efectividad de sus estrategias de enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en sus alumnos.

Con relación al primer objetivo de investigación que consiste en conocer la forma en que los docentes del área de investigación de la Facultad de Educación de la Unicentro seleccionan las estrategias, materiales y recursos de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje, se concluye que los principales retos didácticos empleados por los profesores son aquellos que involucran el trabajo creativo de los estudiantes. Cada grupo de estudiantes es distinto cada semestre lo que obliga al profesor a practicar una continua autorregulación de las estrategias de enseñanza para lograr la efectividad de los principios didácticos que

aplica en el aula, además de adaptar o modificar las estrategias de enseñanza, recursos didácticos, objetivos y propósitos de aprendizaje para que, al menos desde una visión ideal del aprendizaje, sus estrategias se adapten a las características del grupo y temáticas a estudiar.

La enseñanza de la investigación-acción, aquella hacia la que la mayoría de nuestros participantes orientan sus estrategias, requiere mayor aplicación del pensamiento autocrítico y desarrollo de la creatividad. Los profesores que practican la investigación-acción en su propia práctica docente para ajustar su enseñanza, tienen resultados favorables que se visibilizan en las competencias que desarrollan sus estudiantes.

Con relación al segundo objetivo de investigación que buscó identificar la forma en que racionalizan (explican) la selección y organización de las estrategias materiales y recursos empleados para la enseñanza de la investigación educativa, se concluye que el docente parte de lo que conoce para llevar al estudiante al conocimiento, comprensión y aplicación de lo que está aprendiendo, es decir, va fomentando distintos niveles de desarrollo de competencias particulares en el área de la investigación particulares para cada estudiante. En la actualidad existen distintos materiales didácticos para la elaboración de proyectos de investigación. Las bibliotecas físicas y digitales cuentan con una amplia variedad de recursos bibliográficos, sin embargo, al ser materiales generalizados, los estudiantes no encuentran la orientación enfocada en su tema de investigación. De ahí que el docente requiere trabajar esa teoría general sobre la aplicación o la construcción de conocimientos mediante propuestas de investigación utilizando tantas estrategias y recursos didácticos sean necesarios, sobre todo cuando requieren particularizarse a las características, capacidades y necesidades del grupo, además, de los temas de estudio que se estén desarrollando los estudiantes.

Estos hallazgos ponen de relieve la importancia de continuar en el estudio de los procesos de formación de estudiantes de licenciatura, en particular identificamos que es necesario analizar las prácticas de los profesores desde la visión de los estudiantes y los recuentos de sus experiencias con sus profesores, tutores y asesores durante su formación en el área de investigación educativa.

De esta manera considerar una generalización de un método didáctico es complejo, puesto que diseñarlo de manera adaptable a cualquier grupo de estudiantes es difícil de lograrse.

Algunos de los docentes que son asignados para la enseñanza de la metodología de la investigación no siempre cuentan con la experiencia y competencia de la práctica investigativa. Es decir, no cuentan con producción científica que les permita entender los procesos de aprendizaje continuo que se vive en el proceso investigativo. Estos docentes

limitan su práctica docente en la elección de sus estrategias de enseñanza que establecen libros, manuales y algunas recomendaciones de otros docentes, pero que no garantiza el aprendizaje de los estudiantes sobre de la teoría metodológica, lo que se manifiesta en la puesta en práctica de dicha teoría en sus proyectos de investigación.

La enseñanza o la didáctica acerca de la investigación requiere entenderse como un proceso organizado y coherente en el cual interactúan: a) sujetos: tanto el docente y como los estudiantes del grupo; b) recursos: tecnológicos, digitales, humanos, económicos, actitudinales; c) contenido: teórico acerca de la metodología de la investigación y de los temas de investigación particulares de cada estudiante; d) actividades: para la presentación y explicación de información que los alumnos aprehenden y utilizan posteriormente. De esta manera este proceso organizado y coherente de elementos logran una convergencia fomentando una participación continua tanto del docente como de los estudiantes para lograr la autonomía y reflexividad del estudiante en los procesos de construcción de sus proyectos de investigación.

Referencias

- Avilés Fabila, R. (2009). ¿Las funciones sustantivas de la universidad pública son realmente tres?: Intertexto con Laura Regil Vargas: Difusión cultural universitaria: entre el ocaso y el porvenir. *Reencuentro*, (56), 66-69.
- Calvo, M. A. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles educativos*, 31(124), 22-41.
- Campos, M. A. (2019). *Investigar la educación: el compromiso de saber*. IISUE educación.
- Campos, M. A. (2021). *Didáctica de la investigación educativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-51. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- De Ibarrola, M., y Anderson, L. W. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*. ANUIES.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology. A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., y Abregú, V. (2007). *La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. AIQUE Educación.
- Ibarra-López, P. (2007) La titulación por tesis en México: el problema de su conceptualización. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IV(3). <https://lc.cx/HX1Vn8>
- Legarralde, M., Margueliche, J., y Cotignola, M. (2017). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El desafío de asegurar el lazo académico: iniciativas institucionales y saberes docentes. En M. Ros, L. Benito, L. Germanin, S. M. Justianovich, *Inclusión y trayectorias estudiantiles y políticas académicas universitarias* (pp. 26-43). EDULP.

- Mata Pérez, A. M., y López Esquivel, M. A. (2019). *La construcción de identidad en el investigador desde su pertenencia a las redes. Una mirada desde los investigadores de la REDMIIIE*. Congreso nacional de investigación educativa.
- Montero-Hernández, V., López Damián, A. I., y Carranza, J. (2021). La reflexividad en la investigación cualitativa: dilemas, estrategias y representación de la subjetividad del/la investigador(a) social. En O. Zuñiga Hernández, M. A. Terrazas Meraz, y M. L. Zorrilla Abascal, (eds.). *Habilidades de investigación en el posgrado: Estrategias metodológicas* (pp. 271-283). UNAEM-ICE.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Mosteiro García, M. J., y Postro Castro, A. M. (2017). La investigación en educación. En: L. P., Mororó, M. E. S., Couto, y R. A. M. Assis, (eds.). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*, (pp. 13-40). EDITUS
- Mora-Olate, M. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), 201-211.
- Universidad Pública del Centro Sur. (28 de noviembre, 2023). *Comunidad tesis*. (s/f). Sitio oficial.
- Universidad Pública del Centro Sur. (29 septiembre 2023). *Legislación universitaria*. Sitio oficial.
- Universidad Pública del Centro Sur (noviembre 2021). *Modelo unicentro 2020*. Sitio oficial.
- Vargas, A. y Hernández Falcón, D. (2006). Los principios didácticos, guía segura del profesor. *Revista pedagogía universitaria* 11(3), 15.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. SUNY Press

Educating for research: Experiences at a state public university

Educando para a pesquisa: Experiências em uma universidade pública estadual

Verónica Lara López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos | Cuernavaca | Morelos | México
<https://orcid.org/0000-0002-1991-1926>
veronica.laralop@uaem.edu.mx

Ariadna Isabel López Damián

Universidad Autónoma de Guerrero | Chilpancingo | Guerrero | México
<https://orcid.org/0000-0001-9683-4998>
20376@uagro.mx

Abstract:

This chapter analyzes the ways in which professors from a state university carry out teaching of concepts and abilities related to research at the bachelor's degree level courses. The focus of this study is on their work in courses such as Research project, Research methods, and Dissertation seminars. For this, the chapter has been divided as follows. First, we discuss the context of state universities in Mexico and their particular struggles for higher education teaching and student graduation. Second,

we describe our analytical framework consistent of eight universal didactic principles, which include: the study of education as a scientific process; the systematization of the teaching and learning process; the connection, during class, of theory and practice, and of abstract ideas with concrete examples; the quest of making learning cognitively affordable for students; the use of strategies to help students to solidify knowledge; and, to guarantee, the conscious, creative, active, and independent work of students. We use this framework to compare the ideal teaching with the real strategies of faculty. Third, we describe the data collection and analysis methods employed in this study as guided by phenomenology. Forth, we present and discuss our findings, that is, the strategies and contents used by faculty during their courses. Lastly, fifth, we present the conclusions and suggestions for higher education courses.

Keywords: teaching Practice; Higher Education; Reflexivity

Resumo:

Este capítulo analisa as maneiras pelas quais os professores de uma universidade estadual ensinam conceitos e habilidades relacionados à pesquisa em cursos de graduação. Este estudo se concentra no trabalho deles em cursos como Projeto de Pesquisa, Métodos de Pesquisa e Seminários de Tese. Para tanto, o capítulo foi dividido da seguinte forma. Primeiro, discutimos o contexto das universidades estaduais no México e suas dificuldades específicas com o ensino superior e a graduação dos alunos. Em segundo lugar, descrevemos nossa estrutura analítica que consiste em oito princípios didáticos universais, que incluem: o estudo da educação como um processo científico; a sistematização do processo de ensino e aprendizagem; a conexão, durante a aula, da teoria com a prática e de ideias abstratas com exemplos concretos; a busca para tornar a aprendizagem cognitivamente acessível aos alunos; o uso de estratégias para ajudar os alunos a solidificar o conhecimento; e a garantia do trabalho consciente, criativo, ativo e independente dos alunos. Usamos essa estrutura para comparar o ensino ideal com as estratégias reais dos professores. Em terceiro lugar, descrevemos os métodos de coleta e análise de dados empregados neste estudo, orientados pela fenomenologia. Em quarto lugar, apresentamos e discutimos nossos resultados, ou seja, as estratégias e o conteúdo usados pelos professores durante seus cursos. Finalmente, em quinto lugar, apresentamos conclusões e sugestões para cursos de ensino superior.

Palabras chave : Prática de ensino; Ensino superior; Reflexividade.