

LA CONFIGURACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA. DIFICULTADES DESDE LA OPERACIÓN DE UN PROGRAMA DE POSGRADO

LIRA LÓPEZ LILIANA

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

TEMÁTICA GENERAL: CURRÍCULUM

RESUMEN

Se analiza un programa de posgrado que tiene el enfoque de *Investigación Educativa Aplicada*. Surge en un momento en que la llamada “investigación educativa” ha logrado instalarse en los medios académicos nacionales de las IES. En el caso de la SEJ, los programas e instituciones de posgrado se integran al sistema de Educación Superior sin dejar de formar parte del sistema de Educación Básica. El interés por sistematizar la experiencia se debe que a pesar de que en el diseño curricular se encuentra organizada la terminación de la tesis, no se logra en el tiempo establecido. El propósito de la investigación fue identificar los problemas y formas en que los estudiantes los resuelven o en su defecto, lo que interviene para no concluir la tesis. Los sujetos de estudio fueron egresados a los que se les solicitó una narrativa centrada en las problemáticas. También se realizó una entrevista grupal a estudiantes del último semestre con el mismo propósito, indicando también señalaran los recursos que han implementado. Los resultados se agrupan en dos dimensiones: una sobre las concepciones de la investigación educativa con el enfoque de *aplicada*, y la otra de índole relacional, donde se mezclan elementos emocionales y el papel que desempeña la asesoría. Por lo anterior, se presenta tres partes: 1. Descripción general del programa curricular, 2. Un acercamiento teórico sobre el enfoque de investigación y sobre formación, y 3. los resultados desde las dos dimensiones mencionadas.

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

El enfoque de Investigación Educativa Aplicada del programa en cuestión, de acuerdo a su diseño curricular, se asocia a la toma de decisiones y a la atención o solución de problemas educativos. Es por ello que bajo una perspectiva de Gestión, este tipo de investigación está vinculada idealmente con los agentes que toman decisiones (Latapí, 1997). Tal conceptualización está en concordancia con la definición de los programas de posgrado del PNPC, ya que el Doctorado prepara al alumno para la generación de conocimientos y para su aplicación innovadora; prevalecerá en el proceso de formación la investigación sobre cualquier otra actividad. Sin embargo, se identifican algunas problemáticas para la formación de la investigación educativa como son: la concepción y operación curricular relativas al enfoque de investigación educativa *aplicada*, las habilidades para la investigación e incluso aspectos emocionales, creemos que todos estos factores se pueden agrupar o configurarse en dos dimensiones. Una sobre las concepciones de la investigación educativa con el enfoque de *aplicada*, y la otra de índole relacional, donde se mezclan elementos emocionales cuyo papel del asesor es relevante. La investigación responde a las preguntas: Cuáles son las problemáticas que expresan los

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

DESARROLLO

1. Descripción general del programa

El caso del programa de Doctorado que se analiza tiene por objetivo la formación de investigadores de alto nivel en el ámbito de la investigación educativa centrada en la atención de problemas educativos del Sistema de Educación Pública del estado de Jalisco y del país. Los doctores egresados del programa podrán realizar diagnósticos, análisis y evaluaciones de procesos y actividades educativas, así como elaborar propuestas que contribuyan a la solución de problemas educativos. Esta conceptualización está en concordancia con lo que establece el CONACYT (2007) respecto a los tipos de investigación, la cual consiste en que los resultados generados por la investigación deberán formalizarse en aportaciones específicas factibles de aplicación al sistema y contexto de estudio.

El modelo pedagógico que se establece en el diseño curricular es la perspectiva crítica, la cual concibe la escuela y el currículum como instrumentos para el cambio y la reconstrucción social. Esto supone formar personas no sólo críticas del contexto sino también con capacidades para transformarla. En este sentido, el currículo funciona como un catalizador de la realidad y la enseñanza participa como factor mediador con el estudiante en el proceso de reflexión – acción en contexto (Ferreira y Pedazzi, 2007).

El programa es de carácter presencial y se maneja bajo dos acciones de formación, la primera, que tiene lugar durante los tres primeros semestres y está destinada a que los estudiantes cursen una serie de asignaturas en el aula bajo la conducción de un docente, y la segunda, se lleva a cabo durante los cuatro semestres restantes, la formación es individualizada bajo supervisión tutorial, que es el Director de la Tesis; igualmente está previsto un segmento de la carga horaria para los seminarios de investigación, los cuales tiene la intención de socializar el trabajo independiente del estudiante sobre el desarrollo de la investigación doctoral.

El trabajo tutorial se estructura en sesiones regulares del asesor o tutor con el estudiante, es un proceso de formación individualizado. Donde se discute detalladamente la investigación doctoral propuesta por el estudiante, avances que presentan los estudiantes en los coloquios, que son

espacios en los estudiantes reciben comentarios de lectores invitados, los cuales en la mayoría de los casos, serán miembros del jurado tanto en el examen de borrador o versión preliminar y finalmente en el examen para obtener el Grado.

2. Acercamiento teórico conceptual sobre Investigación Educativa Aplicada y formación

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

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

El mismo Émile Durkheim defendió la posibilidad una ciencia auténticamente educativa a la que describió como una “teoría-práctica” de la educación. Para comprender esta idea, debemos romper con la filosofía del conocimiento que hemos heredado y que establece una separación insalvable entre lo teórico y lo práctico. Separación según la cual los educadores serían meros “prácticos”, mientras que los investigadores (en general) serían auténticos “teóricos”.

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

Una manera en que se ha venido subsanado la desvinculación entre la teoría y la práctica en la formación de docentes, intencional o no, es la utilización de la investigación de la práctica educativa como mediación para la mejora continua, además de ser una metodología para la producción conocimiento. Como se sabe, la formación *en y para* la práctica es un tema clásico que deviene del intento por integrar o relacionar la teoría y la práctica, cuya trayectoria conceptual en el currículo se ha venido manifestado como praxis, transferencia de lo aprendido, o bien producir conocimiento *in situ*.

Sin embargo, la problemática que se observa en la investigación educativa que se refiere a la indagación en el aula y la intervención educativa, es que no se le reconoce como *científica* y por ello, de poco alcance para otros actores distintos a los que se intervienen, obviamente en esta afirmación subyace un paradigma positivista. En este sentido, la relación entre investigar, reflexionar e intervenir de manera fundamentada en el trabajo de los docentes, es un tema epistemológico pendiente tanto para el desarrollo profesional de los educadores como para las condiciones de producción de conocimiento, bajo otro criterio que no sea el de generalización, el cual vale decir, es utilizado para disminuir valor a las investigaciones cualitativas que buscan la transformación o la aplicación del conocimiento.

Cochrán-Smith y Lytle (2002), muestran varios elementos paradigmáticos que separan la investigación sobre la enseñanza, que usualmente es la realizada en universidades, de la investigación hecha por enseñantes, que es aquella que está orientada a la acción y al cambio social, aspecto que vale destacar, constituye una crítica a la investigación tradicional. Éstos afirman, que la investigación del profesorado es esencialmente un género de investigación, que no ha de transitar necesariamente por los requisitos del paradigma tradicional de la investigación educativa.

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

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

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

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

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

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

La formación se convierte en una aptitud que se cultiva y no puede desarrollarse de manera eventual brindada sólo por el contexto escolar. Bajo esta premisa entonces la formación debe considerarse como un fenómeno evolutivo intrínseco en el hombre y que de acuerdo con Díaz Barriga y Rigo (2000, citados en Moreno y Plascencia, 2003, p.149) está estrechamente ligado a la cultura, a la interacción con sus semejantes, permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. El proceso de formación lleva implícito el desarrollo de potencialidades por la relación con otros. Por su parte, también Barbier (1999) refiere que: la noción fundamental en la formación es la transformación de las capacidades para ser transferidas a otras situaciones reales.

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

Igualmente se requiere la participación consciente del propio sujeto, como condición de intencionalidad en los procesos de formación, Ferry establece que “por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediaciones. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros...” (1999 en Moreno, 2003, p. 150). Entonces en la formación para la investigación no se debe perder de vista que el actor principal en los procesos es el propio sujeto que se forma, y lo hace con apoyo de mediaciones diversas, traídas a cuenta de manera intencional.

3. Resultados

- Dificultades, conceptualización y el papel del modelaje del asesor, tutor y docentes

Existe en los estudiantes una conceptualización de que la investigación educativa aplicada es aquella que se realiza hasta el final del proceso, ya que cuentan con los resultados de la investigación; desde los cuales se genera un modelo cuya replica o propiedad. El aporte del estudio debe de alcanzar a resolver la problemática estudiada más allá del contexto donde se investiga. Sin embargo, es un proceso difícil por varias razones:

1ro. Porque se requiere realizar un análisis a profundidad de los datos, es decir pasar de un nivel básico o elemental a uno de mayor nivel de abstracción. Lo que posibilita la creación de un modelo.

2do. El sustentar epistemológicamente el modelo o propuesta, implica ajustar posturas y/o disciplinas, o bien fundamentar desde una posición de interdisciplina.

Algunos testimonios dan cuenta de que la investigación educativa aplicada, es aquella que genera un modelo de intervención, mismo que se elabora una vez concluida la investigación, el cual debe ser aplicable a contextos similares al que se investigó, como se aprecia a continuación en el siguiente ejemplo:

...mi problema actual [para terminar la tesis] está en el análisis los datos, los hallazgos, las conclusiones, para tratar de más o menos construir -a nivel de doctorado- un modelo de intervención que resuelva la problemática planteada en mi investigación y que sea también más o menos aplicable a contextos similares en donde se llevó a cabo mi investigación.

La construcción de un modelo, como característica o finalidad de la investigación educativa aplicada, al parecer implica regresos circulares al análisis de datos para lograr mayor nivel de abstracción, de teorización, de articulación teórico-práctico, procesos de re-conceptualización que va desde lo empírico con articulación teórica. Esta complejidad para realizar un nivel de análisis de datos con mayor abstracción, como se menciona anteriormente, se requiere capacidades de índole, como se afirma enseguida:

(...)un problema es que me hace falta, no es aterrizarla sino sustentarla, porque fue una propuesta que ya se aplicó, que se obtuvo resultados, que me está permitiendo hacer un análisis, pero que realmente todavía no me siento capaz o con los conocimientos suficientes para poderles dar ese sustento epistemológico y teórico a la propuesta.

Al parecer según lo refieren, la investigación educativa aplicada es la que cumple aspectos técnicos y prácticos, es la que aporta un método o modelo, lo cual significa dar la trascendencia de una tesis doctoral y lo que hace que sea una tesis científica, implica darle peso teórico. Así lo refieren, cuando le sugieren sus asesores: “dale peso de un trabajo de doctorado, dale el peso teórico”...

Otro factor que vinculan los estudiantes con el desarrollo de habilidades investigativas y particularmente con la delimitación conceptual respecto al enfoque de *lo aplicado* en la investigación por parte de los estudiantes, es lo que se conoce como aprender el oficio (Bourdieu, Chamboredon; Passeron, 2000 y Sánchez, 2000). Ellos refieren una necesidad de involucrarse más en los procesos de investigación que realizan sus asesores o directores de tesis y saber cómo éstos construyen o se hacen desde lo que éstos investigan, son habilidades desde el hacer, como lo mencionan a continuación:

(...) participar en una investigación de algún doctor que nos invitara, como colaboradores simultánea o momentáneamente a participar en una investigación, independientemente que no fuera encaminada con nuestra investigación (...) aprender cómo lo hacen en el campo... pero yo cuando veo una persona cómo hacen construcciones teóricas de un modelo...

- El problema de la transdisciplina para lo *aplicado* en la investigación educativa y la operación curricular por los asesores

El hecho de asociar a la investigación educativa aplicada con la generación de un modelo o propuesta educativa con factibilidad de aplicación a otro contexto similar y distinto al lugar de donde se llevó a cabo la investigación, conlleva a una dificultad, también de índole epistemológico relacionado con las ciencias de la educación, puesto que ninguna de estas ciencias es originada en la educación, pero se aplica en el campo educativo. En este sentido, reflexionar el objeto de investigación de manera transdisciplinar, es pensar teóricamente en su aplicación específicamente en un ámbito distinto para el cual fue creado, es decir tomar prestado conceptos y teorías de otra disciplina y luego aplicarlo en lo educativo. Es un conocimiento teórico y una habilidad de 2do. orden. Por ejemplo, afirman:

(...) más que un problema es un reto, desde una de la psicología, pero entonces hacer este proceso interdisciplinario me implicó por un lado una preparación extra porque tuve que tomar una especialidad en “x” para poder entender el paradigma tan complejo que es la teoría general de sistemas- (...) pero trasladar la teoría general de los sistemas a la práctica y epistemología en educación, me está costando

Otro problema de interdisciplinar es cuando hay un objeto de estudio educativo que se requiere de intercambio con otras ciencias o de socialización con otras profesiones. La aplicación a un ámbito distinto al que usualmente se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje como es la escuela, implica también llevar a cabo un dialogo interdisciplinario. Por ejemplo, obsérvese el ejemplo de un estudiante, éste es profesor y su tema de estudio es sobre pedagogía hospitalaria:

La mayor dificultad que tengo, es pensar desde lo interdisciplinario, hacer sus especificaciones, no sé si quede Frankenstein (forma figurada de partes forzosamente pegadas)... hablo de la relación del docente con el personal hospitalario, cómo hacer ese trabajo interdisciplinario con otros que no son de lo educativo (...)

En este sentido, la práctica de modelaje del asesor o tutor respecto a saberes prácticos o procedimentales de la investigación, ni la implicación de lo *aplicado* a partir de su abordaje desde alguna de las ciencias de la educación, es de esperarse una divergencia de posturas y criterios de los asesores y de la institución respecto a los productos esperados, como refieren en el siguiente testimonio:

Yo creo que aquí desde el principio se me hizo como una falta de unificar criterios por parte de la institución, (...) a mí me ha pasado desde el primer semestre, hay que trabajar para la tesis y hay que trabajar para las clases, sobre todo la de Seminario, y estamos trabando de cumplirle al maestro "A" y a "B", a "C" y eso es un desgaste, porque vamos caminando en dos vertientes

Es frecuente escuchar a los estudiantes referir que trabajan para los asesores y que dichas tareas están desarticuladas del trabajo propio de investigación. Esto hace que el estudiante de doctorado además de trabajar para los diferentes asesores y bajo los criterios que éste solicita, deje de lado o en procesos paralelos la propia investigación, o en su defecto postergarlo. El tiempo curricular no siempre compagina con el tiempo del proceso de la investigación que cada uno desarrolla. Aspecto que se agrava aún más si los contenidos de los espacios curriculares no aportan al proceso que se requiere. Incluso es criticado el asesor o el docente de algún seminario se queda en lo conceptual.

La actividad de asesoramiento involucra una verdadera actitud de colaboración entre asesores y asesorados (Monereo y Pozo, 2005). Particularmente las tareas de formación para la investigación, se relacionan con el desarrollo de habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas (Moreno y colaboradores, 2002).



CONCLUSIONES

En este 1er. acercamiento se pudo identificar factores conceptuales sobre la investigación educativa aplicada asociados con: la terminación de la investigación, el dominio para el análisis de datos con un alto nivel de abstracción, que a la vez requiere de competencias teóricas y epistemológicas. Condiciones al parecer necesarias para generar un modelo, característica de la investigación educativa aplicada, misma que para ser desarrollado en el estudiante, requiere práctica y colaboración de quien ya tiene la experiencia, el investigador que enseña desde el hacer. El modelaje de quien realiza investigación se aprecia como significativa.

REFERENCIAS

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