

ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN, EJE FORMATIVO EN LA LICENCIATURA EN INNOVACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. UAQ

Teaching research, axis in education innovation & management degree. UAQ

Díaz-Mejía María del Carmen

*Facultad de Psicología de la
Universidad Autónoma de Querétaro*

*Correo para correspondencia:
mcdiazm@uaq.mx*

*Fecha de recepción: 13/10/2015
Fecha de aceptación: 09/02/2016*

Resumen:

La formación para la investigación se constituye como uno de los ejes principales de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LIGE). Para comprender el proceso formativo y propiciar la reflexión sobre el mismo, se describe el programa educativo LIGE específicamente en lo referente a la enseñanza de la investigación, se esbozan prácticas docentes colegiadas y, se apuntan algunos elementos teóricos. Se argumenta que la enseñanza de la investigación está tensionada por paradigmas científicos-didáctico-pedagógicos que encarnan los profesores. Se muestran formas de trabajo colegiado para la enseñanza de la investigación, se apuntan algunos límites y posibilidades. Se sugiere admitir la enseñanza de la investigación como la trasmisión de un oficio y retomar el método del problema como orientador de prácticas educativas. Se concluye que para la enseñanza de

la investigación, es ineludible trabajo colegiado constante: participativo, colaborativo con disposición a la comunicación orientada el acuerdo para coordinar acciones, en beneficio de la docencia de la investigación, condición imprescindible para nuestro modelo educativo.

Palabras clave:

acuerdo, comunicación, enseñanza, investigación, trabajo colegiado.

Abstract:

The research training constitutes one of the cornerstones of the Education Innovation and Management degree (LIGE for its name in Spanish). To understand the educational process and to encourage reflection on it, LIGE's program is described specifically in relation to the teaching of research, collegial teaching practices, as well as targeting some theoretical elements. In this paper, it is argued that the teaching of research is



DÍAZ, M.

ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN, EJE FORMATIVO EN LA LICENCIATURA EN INNOVACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. UAQ

stressed by pedagogical-didactic-scientific paradigms that teachers embody. It is showed some kinds of collegial work for teaching research, their limits and possibilities. It is suggest, to admit the research teaching as the transmission of a craft, and to guide the educational practices focused on problem method. It is concluded that in order to improve research teaching, constant collegial work is unavoidable. Collegial work requests participation, collaboration and above all, the will of agreement. Collegial work is essential condition for our educational model.

Key words:

teaching, research, collegial work, communication, agreement.

I. Introducción

Este escrito invita a la reflexión sobre la enseñanza de la investigación, en la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LIGE) de la Universidad Autónoma de Querétaro, que constituye un eje transversal de la formación de los estudiantes que cursan esta licenciatura. Para propiciar la reflexión, como elemento empírico se describe someramente el programa educativo LIGE específicamente en lo referente a la enseñanza de la investigación, se esbozan prácticas docentes colegiadas y, se apuntan algunos elementos teóricos.

Resulta provechoso, para la reflexión, qué y cómo entender la enseñanza de la investigación, objetivo de este escrito, que justifica la larga cita que a continuación se expone:

Enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas. Enseñar a investigar consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de

generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma; 3) enseñar a investigar consiste sobre todo en transmitir el oficio mismo de productor de conocimientos (Sánchez,2004:125)

Para re-pensar la enseñanza de la investigación, en principio se postula que se encuentra tensionada entre lo *nuevo* y lo *viejo*. Acorde con Freire (2011:37) es propio del pensamiento acertado, la asunción de que lo *nuevo* no puede ser negado o aceptado sólo porque es nuevo y, lo *viejo* en tanto mantiene su validez, encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo, no debe rechazarse en razón cronológica.

En el campo educativo a nivel nacional para la educación superior, lo *nuevo* atiende al discurso hegemónico derivado de los acuerdos de Bolonia. Tuning y Tuning América Latina establecen líneas para diseñar y operacionalizar los *curricula*: centralidad del proceso educativo en el estudiante y en el aprendizaje; cambios en los roles de profesores y estudiantes; organización flexible y didáctica centrada en competencias profesionales (Beneitone, et al, 2007; <http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/indexen.htm>). La Universidad Autónoma de Querétaro hizo propias determinantes Tuning. Bajo este marco fue diseñada y, opera desde 2011 la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa.

Sin contravenir los requisitos institucionales articulados a la política educativa nacional para la educación superior, me pregunto como profesora de investigación, cómo vivir la tensión *viejo-nuevo* para llenar de sentido didáctico-pedagógico un modelo -competencias- originario del mercado de trabajo, para ajustarlo, adaptarlo y,

acaso, adoptarlo en la formación para la investigación.

El concepto formación, alude al modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El sujeto se forma así mismo, sólo por mediación. Las mediaciones son diversas y variadas: aquellas que atañen a circunstancias y condiciones propias de la vida del sujeto en formación, y las orientadas y dirigidas por procesos escolarizados. En este caso, los profesores son mediadores humanos que interactúan con el sujeto en formación -el estudiante- junto con mediaciones del entorno y las condiciones de la institución formadora -la universidad. En la formación del estudiante, pueden distinguirse tres dimensiones interrelacionadas, formación *en* hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; formación *por* alude a procedimientos y mediaciones que se utilizan para apoyar a quien aprende; formación *para* se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el aprendiz en formación (Ferry, 1991; Filloux 1996, citados por Moreno et al., 2003).

La formación *para* la investigación constituye no sólo un propósito de la LIGE, se objetiva como eje articulador de experiencias de enseñanza y aprendizaje a lo largo de los ocho semestres que dura el proceso educativo.

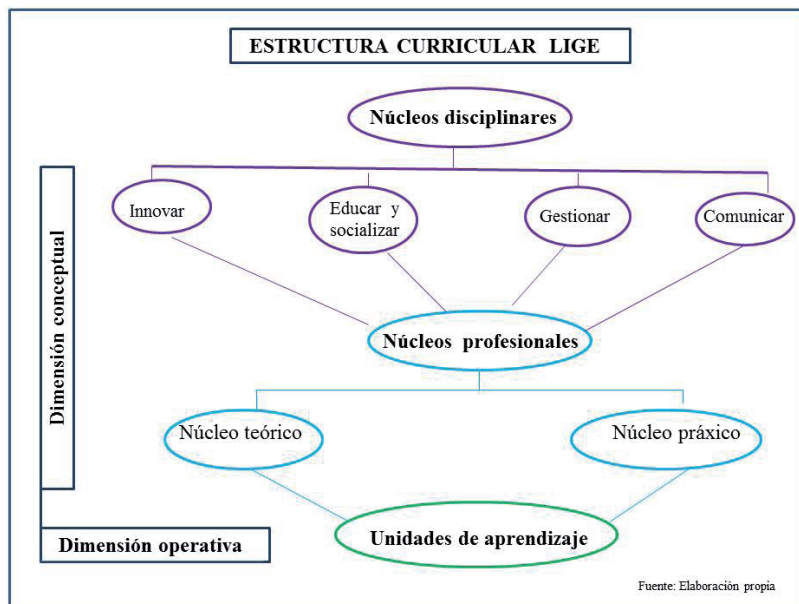
II. Contexto

Diseño curricular de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa

En el diseño y operatividad curriculares, se expresan maneras de apreciar la profesión en cuestión y los profesionistas a formar, de quienes plantean, planean y participan en el programa educativo. El diseño del programa educativo, se apoyó en la teoría de la complejidad (Morin, 2004) con la pretensión de unir lo disperso y, ad-

mitir procesos socio-educativos lógicos, dialógicos, dialécticos. Así evitar formas disyuntivas de diseño curricular que se fundamentan en prácticas profesionales o demanda de los empleadores o comportamiento del mercado de trabajo o competencias -por ejemplo- (Ibarra, y Díaz, 2013; UAQ, 2011). El diseño curricular LIGE es sincrético y se desarrolló con articulación de a) constructos de alto nivel de abstracción, por caso *Núcleo disciplinar-profesional* que alude a un número de realizaciones ejemplares o típicas de la disciplina en cuestión y destaca categorías con las que una comunidad profesional aprehende su campo (Mockus, 1999). *Modos de pensamiento*: deductivo, experimental, histórico, crítico-reflexivo (Bourdieu, P. 2005) y b) conceptos que tienden a la objetivación en acciones concretas como *prácticas profesionales* dominantes, emergentes y caducas (Díaz Barriga, 2009) y *competencias* profesionales (Beneitone et al, 2007).

Grosso modo, la LIGE está conformada por cuatro núcleos disciplinares-profesionales: educar-socializar, innovar, gestionar y comunicar. Los contenidos de la enseñanza derivaron precisamente de los -núcleos- la dimensión abstracta, objetiva-dos en unidades de aprendizaje que se expresaron en competencias: la dimensión operativa.



El núcleo disciplinar-profesional: innovación demanda estudiar y aplicar teorías epistemológicas y metodológicas que contribuyan a dotar de herramientas para operar sobre la realidad socioeducativa. Derivadas de este núcleo, las competencias que deben mostrar nuestros estudiantes y egresados son:

- i) Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas socioeducativas.
- ii) Identifica, plantea y resuelve problemas socio-educativos (UAQ, 2011:61).

El logro de estas competencias, en parte, está articulado a la capacidad de los actores que participan en el proceso educativo para problematizar la realidad educativa, de modo que, la formación para la investigación se constituye como uno de los ejes transversales de la LIGE.

III. Teorías de apoyo

Fines y medios de la enseñanza de la investigación se alcanzan mediante trabajo participativo y colaborativo de los profesores que responsabilizan de tal encomienda. La docencia, como acción social, es una acción compartida en la que idóneamente debieran existir acuerdos entre sus actores.

La teoría de la acción comunicativa, fundamenta el entendimiento lingüístico como mecanismo y medio para coordinar acciones. Habermas analizó y explicó

estructuras generales de los procesos de entendimiento mediados lingüísticamente y explicó las formas en que operan los actos de habla. “Entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos interactiva y lingüísticamente competentes” (Habermas, 2006: 368).

La comunicación humana para coordinar acciones, está tensada por consenso-disenso-imposición-acuerdo. Si existe consenso la acción coordinada sucede de manera relativamente sencilla. Si hay disenso intentamos convencer, negociar, persuadir, discutir o imponer ideas. Es posible imponer la propia voluntad de forma velada, mediante un acto de habla *perlocucionario*. Profesores de investigación vivimos esta tensión; deseamos que el otro haga o, acepte lo que uno quiere, usamos el lenguaje para conseguir nuestros objetivos-deseos. También hay acuerdos por negociación que implican reconocimiento del otro y de lo otro, aceptación de ideas ajenas o contrarias, en tal caso dominan en la comunicación actos de habla *ilocucionarios*. Los procesos de entendimiento tienen como meta, un acuerdo que satisfaga las condiciones de un asentimiento, *racionalmente motivado*, al contenido de una emisión. Un acuerdo alcanzado por sujetos interactiva y lingüísticamente competentes no puede venir impuesto por ninguna de las partes. (Habermas, 2006:425).

Estructuralismo genético. La enseñanza se ajusta a reglas no escritas que los maestros internalizan y encarnan: estructuras mentales que son producto de la incorporación de estructuras sociales *-habitus-* orientan las acciones del agente social; son la capacidad de responder a las reglas de juego de un campo. El campo rebasa la noción física de medio, es una construcción analítica, una herramienta para comprender las relaciones que establecen los agentes sociales, quienes invierten energía *-illusio-* para aprehender el sentido del juego, su lógica (Bourdieu, 1988; 1990).

En relación a la docencia de investigación, Bourdieu (2005:132-134) plantea la necesidad de asegurar la asimilación reflexiva y crítica de modos de *pensamiento* dotados de validez y aplicabilidad general y enseñar la tecnología del trabajo intelectual. Además aconseja mostrar investigaciones en curso del propio profesor quien compartirá también su experiencia en el campo investigativo. Se trata de inculcar un *modus operandi*, el *habitus* científico (Bourdieu, 1995:161-165). En suma, transmitir el oficio de generar conocimiento comprende, la transmisión de una lógica del proceder y saber científicos que integra conocimientos teórico-prácticos, estrategias habilidades y valoraciones.

John Dewey en la amplitud de su obra pedagógica y filosófica, legó conocimientos teórico-prácticos para guiar la docencia. Postuló que la enseñanza y el aprendizaje son tributarios del método general de investigación, argumentó que el cambio y la contingencia son rasgos inherentes a la realidad, la vida plantea constantemente problemas que precisan ser investigados. Invitó a la mayor utilización del método científico para el desarrollo de las posibilidades de una experiencia creciente y expansiva (Dewey, 2004 a: 125). El ‘método del problema’ inicia con base en una situación empírica específica –experiencia-, continúa con el establecimiento de un problema o dificultad, prosigue con búsqueda y análisis de datos que pudieran brindar una solución; con base en los datos analizados y la experiencia, se está en condiciones de plantear una hipótesis y establecer algunas rutas con vista a solucionar el problema; finalmente el método del problema exige que se someta la hipótesis a la prueba de la experiencia (Brubacher, 2001: 289-290).

La aplicación del método del problema requiere aprehender algunos conceptos solidarios desarrollados por el autor norteamericano. Para



DÍAZ, M.

ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN, EJE FORMATIVO EN LA LICENCIATURA EN INNOVACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. UAQ

Dewey la práctica no es mera actividad y la actividad no constituye en sí misma una experiencia, su valor reside en la reflexión necesaria para resolver un problema. Aprender por la experiencia es establecer conexiones entre lo que se hace y las consecuencias resultantes. El hacer se vuelve un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es. El descubrimiento de la relación o conexión de las cosas, se convierte en instrucción, que conlleva a reconocimiento de sentido. Aclara que para plantear una hipótesis derivada de una dificultad y trazar algunas posibles soluciones, es necesario pensar. Pensar es esfuerzo intencional para descubrir las conexiones entre algo específico que hacemos y las consecuencias que resultan. De modo que ambas cosas lleguen a ser continuas. Pensar implica también preocupación por los resultados y, ocurre cuando las cosas son incompletas, inciertas, problemáticas (Dewey, 2004 b: 127 y131). Vale la pena destacar que para Dewey no hay una clara distinción entre pensar y reflexionar, sí los acentúa como procesos mentales encaminados a establecer conexiones entre las acciones y anticipar o reconocer consecuencias de las mismas.

IV. Enseñanza de la investigación en la LIGE.

Prácticas educativas, conducción del trabajo estudiantil

Estudiantes desde primer semestre, cursan seminarios de investigación y gestionan, en pequeños grupos, prácticas de observación en espacios educativos. Se procura que vivan la experiencia investigativa: obtengan referentes o datos de realidades socio-educativas, eluciden dificultades o problemas, establezcan conexiones, planteen supuestos o hipótesis (Dewey, 2004b:135-141). Ensayen tecnologías del trabajo intelectual (Bourdieu, 2005): revisión literatura especializada, elaboración de fichas, consultas de textos, estudio de teorías y, se ejerciten en la escritura de sus

hallazgos mediante la redacción de un informe semestral de investigación, nominado ‘trabajo integrador’. Éste debe articular los conceptos teóricos aprehendidos en el resto de cursos del semestre. Al finalizar cada ciclo, los estudiantes comparten de manera oral o en carteles sus principales hallazgos ante la comunidad escolar: profesores, compañeros de distintos semestres, autoridades universitarias y profesores externos invitados. De esta forma se aproximan a la tarea de difundir la ciencia.

Prácticas educativas, el trabajo docente

Prácticas educativas son encarnadas por profesores y profesoras quienes, en tanto mediadores humanos o formadores, afrontan la enseñanza de la investigación como práctica concreta relacionada con dos funciones sociales distintas, “la primera relacionada con la producción de conocimientos que conforma el oficio de investigador y enseñar a producirlos, que atañe al oficio de pedagogo” (Sánchez, 2004:7).

Para formar en y para la investigación, el trabajo de profesores en la LIGE es colaborativo y participativo; se desarrolla de manera colegiada y consensada a través de sesiones sistematizadas de trabajo con carácter evaluativo-reflexivo, se pretende lograr acuerdos para coordinar acciones (Habermas, 2006). Vale destacar que no sólo se evalúan los planes, programas y prácticas educativas relativas a la enseñanza de la investigación, sino también los cursos de cada semestre en su integración e integralidad, que coadyuven a la formación científica de los estudiantes. Se describen brevemente las acciones.

- a) De manera individual profesores de la LIGE valoran elementos del proceso educativo; consideran contenidos teóricos, técnicos, actitudes, valores y demás criterios de los cursos, talleres, prácticas o

seminarios bajo su responsabilidad. Desarrollan el programa bajo un formato *ad hoc*, establecido colegiadamente.

- b) En sesión plenaria, antes del inicio de cada semestre, se revisan los programas que de manera previa fueron socializados con el colegio de profesores vía electrónica. En la plenaria se comentan inquietudes, dificultades y sugerencias para enriquecer el trabajo docente.
- c) A mitad de semestre y 2 semanas antes de concluir el ciclo escolar se realizan sesiones colegiadas para valorar avances, dificultades y logros docentes.

Los productos de las sesiones se sistematizan en minutas detalladas.

Tensiones en el trabajo docente

Es importante reiterar que la condición necesaria para el trabajo colegiado en la LIGE se relaciona con la disposición de los profesores para conducirnos como sujetos interactiva y lingüísticamente competentes (Habermas, 2006) y así lograr que prevalezca la comunicación encaminada a la obtención de acuerdos racionalmente motivados, que favorezcan la docencia de la investigación y la formación científica de los futuros licenciados en innovación y gestión educativa.

Durante las sesiones de trabajo colegiado, profesores y profesoras encarnamos *habitus* docentes y, emitimos actos de habla encaminados al entendimiento, pero también a la imposición. Acordar-negociar no es asunto sencillo, precisa apertura y empatía para las propuestas de los 'otros', sus maneras de enseñar, sus formas de investigar. Ibarra, Díaz y González (2014) argumentaron que dificultades en la trasmisión del oficio de investigador, estriban en la posible intolerancia ante otro tipo de método investigativo o la incapacidad de admi-

tir y recrear formas de investigar.

En seguida se muestran tensiones que contribuyen a explicar dificultades para acordar al interior del grupo de profesores LIGE.

Tensión paradigmática científica-didáctico-pedagógica

Enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada. No hay una sola forma de investigar ni de enseñar a hacerlo. Las diferencias hunden sus raíces en, al menos dos campos: la formación didáctica pedagógica con que cuentan los profesores encargados de transmitir el oficio de investigar y la concepción de ciencia y los modos de obtención de conocimiento científico que admita el profesor de investigación. Quienes ejercen la investigación, encarnan implicaciones éticas, políticas, históricas y sociales de la generación de conocimiento y se adscriben a algún paradigma científico, pero también al 'paradigma de base', del que las ciencias son tributarias. Echeverría (2012:19-20) definió paradigma de base, como la matriz de distinciones primarias, como el núcleo de nuestra obviedad que confiere sentido y significado a lo real, a la capacidad de conocimiento y de acción humanas; orienta criterios de validez argumentativa y estructura nuestra sensibilidad.

La docencia de la investigación está orientada por las concepciones sobre educación, enseñanza y aprendizaje de los profesores, aún sin que estén plenamente conscientes de este hecho. Habrá diferencias notables si el profesor admite que enseñar a investigar es: transmitir ideas, prácticas y sentimientos (Durkheim, 2006); inculcar *habitus* científico (Bourdieu, 1995) o disponer ambientes de aprendizaje, por mencionar algunos modelos, que en tanto modelos, no será posible encontrarlos de manera pura en la realidad áulica.



Tensión fines-medios de la enseñanza de la investigación

Otra tensión que contribuye a la complejidad de la docencia de la investigación alude a la clarificación de los fines que el profesor atribuya a ciencia, por caso, fines propedéuticos: útil en el futuro; pragmática: resuelve problemas; funcional: atiende demandas de mundo laboral; auto-generadora: ayuda a desarrollar pensamiento científico (Ibarra, Díaz y González, 2012). No hay una manera de entender la ciencia ni las distintas maneras mencionadas son del todo excluyentes.

Relacionado con fines auto-generadores de la ciencia, Bourdieu (2005:132-134) argumentó que se deben privilegiar enseñanzas que propicien modos de *pensamiento científico* dotados de validez y aplicación general. Tales enseñanzas deben promover que, quienes son formados en el campo de la generación de conocimiento, se apropien de esos modos de pensamiento de forma reflexiva y crítica. La ciencia pragmática está relacionada con generar conocimientos en el campo profesional, resolver problemas con el apoyo de la investigación, realizar diagnósticos de la realidad, analizar e interpretar datos profesionales (Ruíz y Torres, 2005) y pueden rastrear su vinculación a la enseñanza en el 'método del problema' propuesto por Dewey, hace casi 100 años.

Finalmente, es bueno considerar que la enseñanza de la investigación, enfrenta la tensión didáctica de convertir teorías, métodos, técnicas (Castorina, 1998) y valoraciones sobre la ciencia, los científicos y su quehacer, en contenidos de enseñanza escolar para promover cambios en conceptos previos de los estudiantes sobre la ciencia, sus aplicaciones e implicaciones

En suma, el reto pedagógico-didáctico para enseñar a investigar, está en el trabajo docente colegiado. Los profesores de la LIGE admitimos

la necesidad de formar a nuestros estudiantes y formarnos mediante el estudio, la experiencia, la evaluación permanente y nos afanamos en re-configurar e internalizar *habitus* para encarnar prácticas educativo-investigativas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de modos de pensamiento científico y del oficio de investigar. Nuestro método es el trabajo participativo y colaborativo, que precisa de sujetos interactiva y lingüísticamente competentes dispuestos a llegar a acuerdos, en lugar de imponer su visión de ciencia de docencia y de investigación veladamente, mediante actos de habla orientados al éxito y no al consenso.

Desde el punto de vista procesual, evaluamos el desarrollo de los programas bajo nuestra responsabilidad, sus logros y límites. Actuamos en consecuencia.

V. Comentarios finales

Para cerrar este escrito se considera pertinente, para favorecer la reflexión sobre la enseñanza de la investigación, regresar a la tensión inicial entre lo *nuevo* y lo *viejo*. Se comparten algunas inquietudes relativas al discurso hegemónico sobre currículos basados en competencias -lo *nuevo*-.

El informe Tuning America Latina, coordinado por Beneitone delimita competencia como: "Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas y transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales" (Beneitone, et al., 2007: 319).

Los grandes maestros pedagogos ya indicaron que al educar se transmiten transgeneracionalmente ideas, prácticas y sentimientos (Durkheim, 2006) para formar al ser social-individual. Por su parte, en el mismo tenor, Dewey (2004 b: 14-15) apuntó que los miembros adultos de un grupo poseen conocimientos y costumbres del

grupo quienes iniciarán a los miembros inmaduros en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros e inspirarles interés activo en ello.

Se concuerda con José Gimeno Sacristán y el título de su controversial texto, publicado en 2009. Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? La educación he tenido históricamente la encomienda de transmitir conocimientos (ideas) habilidades y destrezas (prácticas) y valores (sentimientos).

El enfoque de competencias, tal vez contiene limitantes no exploradas, por caso, la relación que se establece entre maestro y aprendiz al acentuar las prácticas educativas en el estudiante y su aprendizaje, que si no obvia, al menos desdibuja la figura del profesor y modifica su función social, dicho llanamente enseñar. Se deja a la reflexión de los lectores la siguiente pregunta: al sobrevalorar el aprendizaje sobre la enseñanza, no se corre el riesgo que advirtió Gramsci (1995:176): la generación adulta renuncia a educar a la generación joven. La docencia de la investigación precisa prácticas educativas complejas: acompañar, facilitar y guiar el aprendizaje, pero también dirigir e imponer el arbitrario cultural e, inculcar *habitus* científicos.

Muchas aristas didáctico-pedagógicas, posibles de re-pensar, ofrece la docencia de la investigación. Invitamos a la reflexión, apelando a Dewey, discernir la relación que existe entre lo que tratamos de hacer, lo que hacemos y lo que ocurre como consecuencia en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación y la ciencia en general.

Resumen Curricular:

María Del Carmen Díaz Mejía. Doctora en Educación. Integrante del Cuerpo Académico Procesos Socioeducativos. Imparte clases a nivel maes-

tría y licenciatura, en las Facultades de Psicología y Ciencias Naturales. Investiga sobre académicos y currículum y enseñanza de la investigación. Perteneció a la Asociación Latinoamericana de Sociología y a la Section Mexicaine de l'Association International Francophone de Recherche en Sciences de l'Éducation

Referencias bibliográficas:

- Beneitone, P. & Esquetini, C. & González, J. & Maletá, M. & Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Brubacher, J.S. (2001). John Dewey. En: Chateau, J. *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Castorina, J A. (1998) Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognitivos. *Perfiles educativos*. 20 (82): 24-39. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208203>
- Dewey, J (2004 a). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2004b). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- Díaz Barriga, A. (2009) *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas
- Díaz, M.C. (2013). Ciencia y científico. Representaciones sociales de estudiantes de nutrición. UAQ. *Revista ciencia@uaq*, 6 (2) ,184-193 Disponible en: http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v6-n2/20Articulo.pdf
- Durkheim, E. (2006). *Educación y sociología*. Mé-



DÍAZ, M.

ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN, EJE FORMATIVO EN LA LICENCIATURA EN INNOVACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. UAQ

- xico: Colofón.
- Echeverría, R. (2012). *El búho de Minerva*. Chile: J.C. Sáez, editor.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Gramsci, A. (1995). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Gimeno, J. (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Habermas, J. (2006). *Teoría de la acción comunicativa I*. México: Taurus
- Ibarra, L. Díaz, M.C. González, S.M. (2012). Enseñanza de la Ciencia y modos de pensamiento. *Revista electrónica educ@rnos*, 2 (7), 11-34. Disponible en: <http://www.revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.7.pdf>
- Ibarra, L. Díaz, M.C. (Coord.) (2013). *Metodología curricular. Seis experiencias universitarias*. México: UAQ/ Fontamara.
- Ibarra, L, Díaz MC, González SM. (2014). Formación docente e investigativa: metodología, métodos y técnicas. *Revista Internacional de Aprendizaje sobre la Educación Superior*, 1 (2), 39-53. Disponible en: <http://ijles.cgpublisher.com>
- Moreno, G. (coord.), Sánchez, R. Arredondo, M. Pérez, G. Kaufman, C. (2003). Delimitación del campo temático: formación para la investigación. En: Ducoing, P (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE/CE-SU-UNAM/SEP.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mockus, A. (1990). Lineamientos sobre programas curriculares. *Revista de la Educación Superior ANUIES*. 19 (74), 167-178.
- Ruiz, C. Torres, V. (2005) La enseñanza de la investigación. El caso de una universidad pública venezolana. *Revista Investigación y Posgrado*. (Universidad pedagógica experimental Libertador, Venezuela), 20 (2) ,13-34. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820202>
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: CESU/ Plaza y Valdés
- UAQ. (2011). Programa educativo de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa. Facultad de Psicología. Mimeo.