

HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA DEL TRABAJO DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL

(Research abilities in the teaching practice and the construction of professional identity in special education teaching training)

Morales González, Berenice.

(Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”)

Méndez-Salazar, Lucía del Rosario

(Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”)

Galicia Alarcón, Liliana Aidé

(Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”)

Contreras Rebolledo, Constanza Marahy

(Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 03/09/2021

Fecha aceptación: 06/11/2022

Resumen

Contar con habilidades para la investigación es una necesidad en los perfiles de los estudiantes de Educación Superior. La formación del docente en educación especial exige un constante análisis de las prácticas educativas que requiere desarrollar un rol de investigador. Por ello, se realizó una investigación biográfica-narrativa (Bernard, 2016; Duero y Limón, 2007) a partir de relatos formulados en una práctica de investigación-formación (Baudouin, 2016) con dos alumnas recién egresadas del Plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, generación 2016-2020 en una Escuela Normal del estado de Veracruz, México. Se buscó comprender el sentido de las reflexiones de las participantes sobre la formación inicial docente en educación especial y su apropiación de las habilidades investigativas. El diseño metodológico se basó en 4 fases (Osorio, 2014): a) Delimitación de objetivo y diseño de proyecto; b) Fase de localización y recogida de información, c) Transcripción y análisis de datos y d) Presentación y publicación de relatos biográficos. A partir de la información, recuperada en sus relatos escritos y tres sesiones grabadas, se formularon tres categorías de análisis: a) Búsqueda del sentido de la docencia, b) Función del docente formador y generación de ambientes para indagar, reflexionar y motivar hacia la investigación y c) Identidad profesional vinculada a la identidad personal y las habilidades para la investigación co-construidas en el marco de las prácticas docente.

Como citar este artículo:

Morales González, B., Méndez-Salazar, L.R., Galicia Alarcón, L. A. y Contreras Rebolledo, C. M. (2022). Habilidades de investigación para la mejora del trabajo docente y la construcción de la identidad profesional en educación especial. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 30-44.



La función del docente formador se presume crucial para favorecer las habilidades investigativas con perspectivas de hacer docencia con sentido, basada en la indagación.

Palabras claves: *educación especial, formación inicial docente, habilidades investigativas, identidad profesional, Práctica docente.*

Abstract:

Having research abilities is currently a necessity in the profiles of higher education students. The initial teaching formation in special education demands a constant analysis of the educational practices, that it requires to develop a research role. For that reason, was made a biographic narrative investigation (Bernard, 2016; Duero & Limon, 2017) from stories formulated in a research-training practice (Baudouin, 2016) with two recently graduated students from 2004 curriculum of the bachelor degree in special education, 2016 to 2020 graduating class at the Normal School of the Veracruz state, México. It was sought to understand the sense of the participants' reflections about the initial teaching formation in special education and its appropriation of researching abilities. The methodological design was based on the next phases (Osorio, 2014): a) Delimitation of the objective and project design; b) Localization and information collection phase, c) Transcription and data analysis and d) Presentation and publication of biographical stories. Based on the recovered information in their written stories and three recorded sessions, three categories of analysis were formulated: a) Search from the sense of teaching, b) Function of the teacher trainer and generation of environments to inquire, reflection and motivation towards research and c) Professional identity related to the personal identity and the research abilities co-constructed in the frame work of teaching practices. The function of the teacher trainer is presumed to be crucial to favor the comprehension that connects the researching abilities with perspectives of teaching with purpose and based on inquiry.

Keywords: *professional identity, research abilities, special education, teaching practice, teaching training.*

Introducción

En educación, concretamente en el nivel superior, uno de los retos para el siglo XXI es el desarrollo de habilidades investigativas, que permitan a los estudiantes comprender y abonar a la construcción de conocimientos en un mundo cambiante y complejo. Numerosos estudios hablan de la importancia del desarrollo de estas competencias en educación superior, así como del rol protagónico que estas instituciones tienen en los procesos de cambio, construcción y producción del conocimiento en la sociedad (Paredes, Casanova y Naranjo, 2019; Casanova, Espino, Vázquez y Nava, 2019; Bracho, Cuadros y Villamizar, 2019; Rodríguez, Navarrete y Olguín, 2018; Rojas y Aguirre, 2015; Cano y Centurión, 2013; Almeyda, Otero y García, 2019; García 2015; Segura 2012).

Específicamente en la formación inicial docente, uno de los retos actuales, según Rodríguez, Navarrete y Holguín (2018) es la formación de competencias investigativas que guíen el proceso pedagógico y didáctico del profesional

durante toda su experiencia laboral. En México, la formación docente inicial corresponde prioritariamente a las Escuelas Normales, en sus programas se puede advertir que el desarrollo de estos procesos investigativos están vinculados a espacios curriculares relacionados con el diseño y puesta en marcha de proyectos socioeducativos, con la finalidad de preparar al futuro docente para responder a las problemáticas educativas durante las jornadas de trabajo o práctica docente; de ahí que el desarrollo de estas habilidades cobre relevancia en este nivel educativo.

El objetivo de este artículo está centrado en la construcción interrelacionada entre individuo y sociedad en un tiempo y espacio determinados (Osorio, 2014) para comprender el sentido de las reflexiones de las participantes sobre la formación inicial docente en educación especial y su apropiación de las habilidades investigativas. Se llevó a cabo una investigación biográfica-narrativa (Duro y Limón, 2007; Bernard, 2016) a partir de relatos formulados en una práctica de *investigación-formación* (Baudouin, 2016) con dos alumnas recién egresadas del Plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, generación 2016-2020 en la Escuela X (anonimizada)

Justificación

El papel de las instituciones de Educación Superior en la formación de habilidades para la investigación ha sido estudiado por diversos autores (Bracho, Castillo y Villamizar, 2019; Casanova, Espino, Vázquez y Navas, 2019; Lenin y Arcila, 2019; Rodríguez, Navarrete y Holguín, 2018), los cuales hablan de los desafíos que implica la formación de un profesional capaz de responder ante los retos de su carrera y cómo estas habilidades les permiten la resolución de problemas en los distintos entornos en donde se desenvuelven. El gran reto consiste en involucrar a estudiantes y profesores en estos procesos, pues muchas veces pareciera ser una tarea de poco interés o que se encuentra desvinculada con el día a día del profesional; al respecto Casanova, Espino, Vázquez y Asqui (2019) hablan de la falta de actividades didácticas orientadas a la investigación por parte de los profesores universitarios, lo cual se manifiesta en una percepción de falta de relación entre la actividad investigativa y las propuestas de las actividades universitarias por parte de los alumnos.

Ya desde 1998 la UNESCO en su Declaración Mundial de la Educación Superior confiere a las instituciones de formación superior la tarea de garantizar una sólida formación en investigación, la cual ratifica en 2009 y recomienda el desarrollo de estas competencias como una meta a alcanzar en la formación de profesionales. Esta tarea supone una reestructuración curricular con un compromiso ante el desarrollo de la investigación en un contexto específico para solucionar problemas reales y a los que todo profesional se enfrentará egresando y que será una tarea de carácter permanente para dar respuesta a las problemáticas sociales que demanda la educación (Barrera 2003; Machado, Montes y Mena, 2008; Rojas y Aguirre, 2015; Rodríguez, Navarrete y Holguín, 2018).

Para poder dar respuesta a este reto es necesario la formación de competencias profesionales, al respecto, Bogoya (2000) las define como la "actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para

ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (p. 11). Las competencias investigativas se refieren a la formación de habilidades, conductas, aptitudes, saberes y capacidades que transformen la información en conocimientos, valores y comportamientos a demostrar en el desempeño social; para el aprendizaje de estas competencias es necesario promover retos y proyectos donde estudiantes y profesores colaboren juntos (Guamán, Herrera y Espinoza, 2020) y donde el desarrollo de estas competencias no quede circunscrito a clases o seminarios donde a menudo los profesores que imparten estos curso no realizan investigación (Casanova, González, Vásquez y Nava, 2019; Padrón, 2019) sino en la conjunción maestro - alumno en un contexto situado y trabajando en la búsqueda de soluciones a problemas reales.

La transformación de la práctica a través de procesos de investigación educativa implica la puesta en práctica de acciones formativas desde la lógica de la investigación científica y desde la lógica del diseño de proyectos de sociointervención, ambos caminos requieren que cada docente en formación se apropie de elementos teóricos y metodológicos para “reconocer la diversidad y complejidad de las situaciones educativas que tienen que transformarse y comprenderla desde lo hipotético deductivo” (García, 2015, p. 147). En el ámbito de la atención a la diversidad, la formación de habilidades de carácter investigativo es muy importante, ya que como Fernández (2013) explica, la inclusión educativa exige un constante análisis de las prácticas educativas y un gran porcentaje de docentes expresa desarrollar un rol de investigador a través de la puesta en marcha de proyectos o estrategias para dar respuesta a sus estudiantes.

Para Piñero (2007) la investigación como eje transversal busca construir con los estudiantes competencias para: pensar crítica y creativamente, abstraer, analizar, discernir, sintetizar, determinar el objeto de conocimiento desde las categorías teóricas de las disciplinas, contrastar y verificar el conocimiento y aplicarlos en la práctica, contextualizar las técnicas de investigación, identificar, plantear y resolver problemas, buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, formular y gestionar proyectos. Rojas y Aguirre (2015) mencionan que, para el desarrollo de competencias investigativas se hace necesario afianzar habilidades como observar, preguntar, registrar, interpretar información y vincularla con la práctica profesional para poder escribir sobre ella.

Contexto

En la formación inicial del docente de educación especial en México, existe un gran peso teórico y práctico respecto a temas como las características de la población que se atiende en los servicios de educación especial, teorías del aprendizaje, metodologías de la enseñanza, habilidades para la planeación y la evaluación, entre otras, que se orientan a brindar una atención enmarcada en la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. No existe un espacio curricular vinculado directamente al desarrollo de la investigación educativa; así que, difícilmente se encuentran acciones académicas encaminadas específicamente a la investigación; situación que se

comprende porque el plan de estudios data del año 2004 y su enfoque está más orientado hacia la práctica docente como eje de la formación.

El contexto en el que tuvo lugar la experiencia de formación de las dos participantes de este estudio, fue en las aulas de una Escuela Normal en el estado de Veracruz, México. Ambas participantes compartieron el mismo grupo, las mismas asignaturas, correspondientes al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial del 2004, la riqueza se muestra en las perspectivas singulares desde sus experiencias y los contextos en que se desarrollaron sus jornadas de práctica docente.

En el primer año de formación profesional, dentro del plan de estudios 2004, se realizaron observaciones participativas entre uno y tres días a diferentes instituciones de educación básica, tales como Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), preescolar, primaria y secundaria, además de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM); tanto en contextos urbanos como rurales e incluso indígenas. En segundo año se planteó llevar a cabo observaciones, ayudantías y prácticas docentes en USAER y CAPEP de preescolar, primaria y secundaria, durante estancias más prolongadas, entre dos a cuatro semanas. Caso similar se propuso para el tercer año, sólo que la práctica se dirige a CAM.

Para la formación en cuarto y último año de formación inicial, las prácticas en condiciones reales se realizaron en diversos servicios de educación especial. Las participantes de este estudio fueron ubicadas para la realización de sus jornadas de práctica en USAER adscritas a nivel primaria, durante el ciclo escolar con estancias en las instituciones que consideraron períodos prolongados de dos a siete semanas, con un total de 23 semanas aproximadamente de práctica.

Metodología

El estudio aquí presentado tiene un enfoque cualitativo, específicamente se utilizó el método autobiográfico (Osorio, 2014), más allá de la descripción de trayectoria se buscó la comprensión del sentido de las reflexiones de las participantes sobre la formación inicial docente en educación especial y su apropiación de las habilidades investigativas. Dentro de los métodos biográficos se decantó por el relato autobiográfico, dado que favorece libertad en la expresión y la manifestación de percepción individual:

Las personas tienden a mostrarse en su conversación como centro de las relaciones, decisiones y juicios de valor, cual si estuvieran mejor autorientados y menos preocupados por satisfacer expectativas ajenas. Finalmente, (...) se perciben a sí mismas como parte de un proceso dinámico que los predispone al cambio y la movilización, más que como un producto terminado. (Duero y Limón, 2007, p. 235).

Las participantes se determinaron bajo *muestreo por conveniencia*, es decir se seleccionaron personas “informadas, lúcidas, creativas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador” (Bernard, 2016, p.203): dos exalumnas de 22 años cumplidos, egresadas de la Licenciatura en Educación Especial en el Área Intelectual, ambas cursaron su formación inicial docente del 2016 al 2020 de manera regular.

La investigación biográfica se desarrolló bajo la orientación de “investigación-formación” (Baudouin, 2016). El acercamiento a las participantes

fue a través de sus asesoras (nombre asignado a la docente formadora) de cuarto grado, quienes las invitaron a participar en un seminario para desarrollar un relato autobiográfico a partir del conocimiento de los objetivos que motivaron el estudio. Al concluir su formación profesional, se llevaron a cabo tres sesiones para socializar artículos de investigación aplicada sobre habilidades investigativas en educación superior y de relato autobiográfico. Para la conformación de los relatos se propusieron las siguientes preguntas: ¿cómo se abordaron las habilidades investigativas?, ¿a partir de qué experiencias, cursos o estrategias se visualiza su empleo?, ¿qué función tuvieron las habilidades investigativas en tu formación?, ¿qué lograste en este año o qué beneficios obtuviste?. Las participantes contaron con un mes para la realización de sus escritos y cada una lo trabajó de manera individual, con el apoyo del mapa curricular de la licenciatura. Entregaron el relato en dos momentos. Los espacios del seminario permitieron a las investigadoras un mejor conocimiento de los procesos de formación desde la narrativa de las participantes y paralelamente “desarrollar el poder de reflexión de los adultos a partir de sus propias trayectorias de vida” (Baudoin, 2016, p.413).

Durante ese tiempo se hizo la revisión junto con ellas de los relatos, para aclarar dudas o brindar orientación abierta sobre los relatos que fueron desarrollando, en un marco de coanálisis y devolución para profundizar en el hilo de la narración (Bernard, 2016). Al tratarse de dos autobiografías, se presentó la oportunidad de dar un espacio importante a la reflexión a través de la escritura “como un acto esencial para re-construir, re-crear, re-narrar la propia existencia y, al hacerlo, esbozar una voz propia” (Gutiérrez, 2010 p. 363).

La finalidad del relato autobiográfico se ubicó en una fase exploratoria (Bertaux citado en Bernard, 2016) para “adentrarse en un campo nuevo y empezar a aflorar en él los procesos esenciales, los rasgos más relevantes y cubrir el máximo posible de aspectos de la vida social” (p.208). El diseño metodológico se basó en la propuesta de Sandín (Osorio, 2014): a) Delimitación de objetivo y diseño de proyecto; b) Fase de localización y recogida de información, c) Transcripción y análisis de datos y d) Presentación y publicación de relatos biográficos.

Resultados

A partir de la narrativa de las dos docentes recién egresadas se inició un trabajo de construcción dialéctica para comprender el sentido expresado sobre la formación inicial docente en educación especial y su apropiación de las habilidades investigativas en un contexto histórico y temporal específico. La nomenclatura para identificar cada relato fue: ELEE01 y ELEE02. La experiencia de las participantes logra ser explorada en relación a su visión, al significado de sus experiencias recordadas y a sus contextos (tanto en relación a actores como dinámicas y acciones generadas o privilegiadas en dichos contextos). Los sentidos de apropiación de las habilidades investigativas durante la formación inicial como docentes de educación especial se vincularon a: 1) la búsqueda del sentido de la docencia, 2) la función del docente formador y la generación de ambientes para indagar, reflexionar y motivar hacia la investigación y 3) la identidad profesional vinculada a la identidad personal y a las habilidades para la investigación co-construidas en el marco de las prácticas docente. A

continuación se presentan algunos fragmentos representativos de cada categoría y su análisis correspondiente:

a) ***En busca del sentido de la docencia y el desarrollo de las habilidades para la investigación.***

ELEE01: En mi primer año las materias [se emplea en la narración de manera indistinta el término materia como asignatura o curso] más significativas que recuerdo fueron Escuela y contexto social y Observación del proceso escolar, puesto que en estas fue donde tuve un acercamiento más notorio al registro, la observación, el análisis y los objetivos que tenía que llevar a cabo. Como primer momento, las materias implicaban visualizar por qué la observación era tan importante, el llegar a una reflexión donde no solo es registrar de manera cuantitativa sino ir más allá, por ello la importancia de la construcción de guiones de observación, el primer acercamiento con los alumnos, las distintas condiciones de los contextos y el desenvolvimiento en estos, además, los registros ampliados me permitieron saber la importancia de fijarme en los contextos y poder ver que con la información obtenida se podía llegar a un análisis más profundo, [...]. Posterior a ello realizaba una investigación más profunda de manera autónoma, en donde investigaba si había métodos, técnicas, proyectos o libros relacionados al tema de mi interés...

ELEE02: El primer año de la licenciatura desarrollé estas habilidades (para la investigación) a través de dos materias: Escuela y contexto social y Observación del proceso escolar. En la primera asignatura comencé con la elaboración de guiones de observación que me permitían rescatar información sobre las escuelas y la población que se iba a atender. De igual forma, elaboramos registros ampliados para contrastar la teoría con la realidad de las escuelas y los alumnos.

Durante este primer semestre, hacer estas actividades en la materia de Escuela y contexto social era muy tedioso ya que yo no comprendía la utilidad de estos instrumentos...

En segundo semestre... La materia de Observación del Proceso Escolar era la continuación de Escuela y Contexto Social [...] En este periodo realmente entendía la utilidad de lo que estaba haciendo e incluso le tomé gusto al momento de realizarlo.

En ambos casos, el desarrollo de habilidades para la investigación se percibe desde un binomio teoría-práctica en un sentido docente, es decir, un saber conocer, saber hacer observaciones, registros ampliados, indagación autónoma para y desde el contexto de práctica docente. Las participantes señalan a dos asignaturas del primer año de formación inicial docente de la línea de práctica, como espacios curriculares reveladores de esta vinculación.

El sentido personal queda configurado por la experiencia de los otros (Vega, 2018), como construcción interrelacionada (Osorio, 2014), es decir, el observar, construir guiones, analizar la información, indagar en profundidad/autonomía se asocia a la experiencia de los otros en este caso a la experiencia vivida en *las materias que implicaban visualizar por qué la observación era tan importante* o no. A lo largo de la formación se percibe una evolución en la apropiación de las habilidades para la investigación en cuanto al sentido docente:

ELEE01: Considero que en ciclos escolares pasados había empleado habilidades como la observación, el registro sistemático, la reflexión y el análisis pero no como en este momento (cuarto año), puedo decir que estas habilidades las profundicé mucho más, implicó una organización más amplia de tiempo, recursos y análisis que en experiencias

pasadas [...] una de las habilidades más desarrolladas fue el uso de la tecnología para rescatar información, en cursos anteriores no las había abordado de manera tan específica...

ELEE02: En la materia de práctica docente de este ciclo escolar (tercer año), desarrollé mis habilidades investigativas al máximo. En esta asignatura comencé a leer temas más especializados de Educación Especial [...] leí más del tema porque por primera vez trabajaría con alumnos con discapacidad y requería saber sobre sus condiciones y qué acciones podía hacer con ellos.

Me pude percatar (en cuarto año) que el proceso de investigación no es algo "lineal", conforme pasa el tiempo hay que hacer ciertas modificaciones para mejorar el trabajo. En este proceso vi la importancia de tener desarrolladas distintas habilidades investigativas. Particularmente, noté que yo tenía ciertas habilidades desarrolladas que me ayudaron para llevar a cabo mi investigación, como la capacidad de registrar, observar, sistematizar e interpretar información.

La experiencia narrada de las participantes es recreada, confrontada no sólo con otros referentes sino con los propios: se reconoce el empleo de habilidades investigativas durante su formación docente *pero no como en este momento* (de cuarto año), lo que *implicó una organización más amplia de tiempo, recursos y análisis que en experiencias pasadas*. Las habilidades investigativas en tanto competencias profesionales implican la actuación con sentido (docente) en un contexto determinado (Bogoya, 2000). Estos fragmentos revelan la relación entre realidad y lenguaje como visión, *algo no lineal*, para analizar la formación inicial docente desde la profundización de las prácticas de comprensión del entorno, el hacer práctico y los procesos de autoformación (Balda, 2015).

Para Martínez y Márquez (2014) es importante favorecer las habilidades investigativas con una orientación *consciente* de las formas de actuar en la solución de problemas teórico-prácticos; estos autores reconocen el desarrollo de las habilidades investigativas a partir del reconocimiento de los problemas profesionales y la generación de respuestas, visualizan a las habilidades investigativas con mayor integración. Se analiza al desarrollo de habilidades investigativas en vinculación al sentido docente, en tanto abona a "a enfrentar con sentido científico las diferentes situaciones que cotidianamente se le presentan en su práctica pedagógica [y] de manera integradora, no aislada o fragmentada, contribuya y fortalezca el significado social del aprendizaje" (García, 2015, p.149).

b) La función del docente formador y la generación de ambientes para indagar, reflexionar y motivar hacia la investigación.

ELEE01: Durante mi segundo año tuve aproximadamente 10 materias acompañadas de talleres y/o cursos que favorecieron mi formación como docente de educación especial, de las cuales solamente 4 las veo enriquecedoras para el tema, puesto que las demás no resultaron llamativas para mí, no podía encontrar el significado ni la funcionalidad, por ejemplo de la asignatura "La educación en el desarrollo histórico de México" [...] sacábamos el juego de copias que obtuvimos al inicio del ciclo y leíamos uno o dos subtemas, la docente de grupo decía quién leía a través del pase de lista, leíamos hasta un punto y seguido y así continuábamos hasta que todos los de la lista pasábamos...

ELEE02: Durante este primer año en mi licenciatura solo estas materias (Escuela y Contexto Social y Observación del Proceso Escolar) promovieron el desarrollo de habilidades investigativas. En la mayoría de las asignaturas, la enseñanza sólo consistía en asistir al salón, leer y subrayar grandes textos de manera grupal o individual, ver diapositivas de los maestros o escuchar exposiciones de los integrantes del grupo y era complicado porque en ese momento no teníamos el conocimiento y experiencia necesaria sobre los contenidos. Además, los maestros no se daban el tiempo de hacer aportaciones del tema ni de nuestro trabajo. Para mí este tipo de enseñanza no es enriquecedora y no desarrolla ninguna habilidad investigativa.

El docente formador es una figura que emerge en la narrativa de los ambientes de aprendizaje vividos en la formación inicial y el desarrollo de habilidades para la investigación. Valbuena, Conde y Ortiz (2018) identifican en estudiantes en educación matemática y práctica pedagógica el exceso de teorización y falta de práctica, las clases tradicionales y poco transformadoras no favorecen la reflexión ni autorreflexión en el alumnado, y por lo tanto no encuentran en sus docentes un perfil de investigador (Casanova, González, Vásquez y Asqui, 2019). Desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, participantes en el estudio de Illescas, Bravo y Tolozano (2014) la investigación no constituye un elemento transversal en su formación, los profesores se visualizan como transmisores de conocimiento sin relación con la práctica de la profesión, lo cual limita el desarrollo de habilidades investigativas ni los fomentan a buscar *lo desconocido*. Como se observa en los siguientes fragmentos, aunado a la función del docente formador y de los ambientes de aprendizaje generados, la vinculación con la práctica sigue siendo fundamental para que se fomenten las habilidades de investigación, tal como se subraya en Guamán, Herrera y Espinoza, (2020):

ELEE01: Las materias que fueron significativas fueron Atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual, Atención educativa de alumnos con problemas de comunicación, Desarrollo social y afectivo y Atención a alumnos con discapacidad auditiva, puesto que estas materias me brindaron curiosidad y motivación para investigar de manera autónoma sobre los temas. Recuerdo que tuvimos estudios de caso (en donde se trabajaba de manera subgrupal con algún alumno que tuviera las características requeridas para la materia) y planes de mejora en donde habíamos identificado las barreras para el aprendizaje y la participación, así como las necesidades prioritarias de los alumnos.

Al llevar a cabo estos proyectos era necesario investigar sobre la condición del alumno, las formas de intervenir, rescatar aprendizajes previos y todo ello era guiado por el docente titular de la materia, en donde nos realizaba preguntas de reflexión para un mayor análisis, también nos brindaba diferentes fuentes bibliográficas para que nosotros investigáramos de manera autónoma.

[...] Aquí (en cuarto año) tuve la oportunidad de trabajar de manera colaborativa desde una perspectiva diferente, más amplia debido a la creación de mi Documento Recepcional puesto que para llevar a cabo mis propósitos y acciones implicaba un análisis reflexivo compartido con mi asesora, co-asesora, docente tutora, docentes regulares y directora de la escuela primaria.

ELEE02: En este proceso, ambas maestras de práctica docente y planeación (tercer año), me dieron un gran acompañamiento que mejoró el desarrollo de mis habilidades el cual se vio reflejado en mi desempeño dentro del aula y mi servicio de práctica.

[...] Después de haber tenido espacios de retroalimentación y además apoyo y acompañamiento por parte de la docente (cuarto año), el proceso de construcción de mi documento recepcional no fue tan difícil [...]Esto me permitió ver la importancia de sistematizar, organizar los trabajos, tener claridad de lo que estamos haciendo y la importancia de plasmar de manera escrita toda la información que recibimos.

Ortiz y Carrasco (2017) enfatizan en su trabajo los procesos de innovación didáctica para el desarrollo de habilidades investigativas, es decir, “el desarrollo de una docencia que proponga a la investigación en el aula como estrategia de enseñanza y de producción de conocimiento” (p.2). Al respecto, Illescas et al., (2014) recomienda que el profesor en sus clases debe ser un modelo de actuación de desarrollo de habilidades investigativas, sus intervenciones deben estar orientadas a la búsqueda de lo nuevo para fomentar en los estudiantes la generación de soluciones novedosas a problemas de su área profesional y, cada vez con mayor independencia académica. Estos hallazgos coinciden con la narrativa de la función de los docentes formadores, quienes acompañan, enriquecen e impulsan a indagar o por el contrario, mantienen ambientes rutinarios poco atractivos hacia la curiosidad y la reflexión sobre la docencia. Los relatos permiten abordar varios aspectos de la socialización de los actores en el medio educativo (Bernard, 2016) y visualizar las complejidades de sus construcciones.

c) Identidad profesional vinculada a la Identidad personal y a las habilidades para la investigación co-construidas en el marco de las prácticas docente.

ELEE01: [...]una de las satisfacciones más grandes que he tenido a lo largo de mi estancia en la BENV fue que al momento de despedirme de mis alumnos y comunicarles a los padres ellos se acercaron en distintos momentos para agradecerme los pequeños cambios que había logrado en esas cuatro semanas, la motivación que se veía de los chicos en casa y que se percibía realmente un compromiso de mi parte.

[...]El llevar a cabo las características dichas me permitió crecer de manera profesional y personal, puesto que al involucrar y seguir desarrollando habilidades investigativas favorecí mi manera de comunicarme con docentes regulares, con directivos, también mi seguridad y confianza, a su vez al crecer de manera personal mejoraba mi manera de intervenir en mi escuela de práctica ya que mi trabajo docente implicaba dichas habilidades.

ELEE02: [...] Finalmente, gracias a la docente y a esta asignatura (Observación del proceso escolar), me percaté del impacto que tiene un maestro en los alumnos y esto fue otro de los motivos que me incitó a continuar en esta carrera y a querer investigar más para poder hacer aportaciones a este campo.

[...]Después de haber tenido un grandioso tercer año escolar gracias a estas dos materias (Observación y práctica docente y Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje), al finalizar esta etapa estaba feliz y agradecida porque me sentía preparada para afrontar situaciones que en primer y segundo año me daban miedo.

[...] después de mi experiencia me pude dar cuenta de la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades investigativas en el campo de educación especial. Investigar nos ayuda a comprender nuestro entorno y a través del análisis de lo que obtenemos podemos dar respuesta a las distintas necesidades [...] de manera que enriquezcamos nuestra labor y con esto aportemos a la población que atendemos tanto padres, alumnos y maestros.

Para las dos docentes recién egresadas de la licenciatura en educación especial, plan 2004, la satisfacción del trabajo docente se vincula al desarrollo de habilidades que propician indagar en los contextos de práctica, sistematizar y analizar la información para enriquecer su labor en triple nivel: para aportar a los otros, al mismo campo profesional y paralelamente abonar a un crecimiento personal. En los fragmentos se visualiza el plano personal en cuanto a felicidad, gusto, agradecimiento, y crecimiento en los saberes formales desarrollados a través de prácticas reflexivas y habilidades investigativas, puestas en marcha para enfrentar retos profesionales. La satisfacción en el trabajo docente se relaciona con el constructo de identidad profesional, entendida como un proceso dinámico, individual y colectivo donde el entorno de trabajo influye en la construcción y reconstrucción de la identidad de un individuo (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018).

El involucramiento de los actores en tareas investigativas para la resolución de problemas reales se vincula con el día a día del entorno profesional. Esta transición de *ser estudiante* a la configuración de *docente principiante* ha sido estudiada por Pelletier y Morales-Perlaza (2018). En este sentido, la identidad profesional se construye “en los inicios y desarrollo de la profesión a partir de las actividades de socialización que se tienen y de la experiencia profesional que se adquiere” (Gairín, 2018, p. 113). Por ello, se considera relevante este elemento de identidad profesional que emerge a partir del hilo de las narraciones sobre el desarrollo de las habilidades investigativas en la formación inicial docente. Para Cantón (2018) la identidad profesional incide positivamente en la calidad de su enseñanza, de esta forma, se apoya la idea que las habilidades investigativas en la formación inicial docente contribuyen a la función social del aprendizaje, la transformación del contexto comunitario y “la autorrealización desde las interacciones y relaciones que establece con los demás” (García, 2015, p.150)

Conclusiones

En la construcción entrelazada de lo personal y lo colectivo, los relatos vinculan a las habilidades para la investigación en la formación del docente de educación especial con la búsqueda del sentido de la docencia, la función del docente formador y la construcción de una identidad personal y profesional. La primacía de la narrativa de los problemas empíricos del quehacer docente y cómo se confrontan es la base del relato (Baudouin, 2016). Los relatos dejan ver una relación continua y evolutiva entre la persona en formación, práctica pedagógica e investigación, entendida ésta como una herramienta clave para transformar a su vez, dichas prácticas en función a las necesidades del campo profesional (Valbuena et al., 2018).

La función del docente formador se presume crucial para favorecer la comprensión que entrelaza las habilidades investigativas con perspectivas de hacer docencia con sentido, mediante la co-construcción de ambientes de aprendizaje basados en la indagación, la reflexión y la motivación para asumir retos enfrentados en la vida profesional (Fernández, 2013) de tal manera que el docente no sólo conozca sobre la investigación, sino sepa hacer (Barrera, 2003). Aunado a ello, investigar no puede estar desvinculado de lo afectivo, sino que debe estar lleno de situaciones que estimulen al estudiante a encontrar propuestas que den respuesta a problemáticas reales (Chirino, 2005), por lo que

el docente formador se visualiza además, como un actor potencial que motive actitudes de compromiso, autorreflexión, creatividad e innovación lejanas a las prácticas repetitivas en la enseñanza (Valbuena et al., 2018). Los fragmentos seleccionados reflejan un entretendido que, a lo largo de los cuatro años de formación de las estudiantes, se ve fortalecido cuando reconocen la evolución para responder, a través de las habilidades investigativas, a los requerimientos planteados en los espacios de práctica docente por diferentes actores educativos. Por lo que se considera a la tercera categoría denominada ***Identidad profesional vinculada a la Identidad personal y a las habilidades para la investigación co-construidas en el marco de las prácticas docente***, como una unidad de análisis emergente y valiosa de difundir, principalmente en el colectivo de la formación docente.

Si bien se reconoce las limitaciones del presente estudio al limitar la voz a dos estudiantes, cada relato representó una fuente para adentrarse a la experiencia personal de cada participante en torno a la temática. Se visualiza una veta investigativa compleja en el seguimiento del desarrollo de habilidades investigativas en la formación inicial docente y la configuración de ciertas condiciones positivas sociolaborables en términos de satisfacción, automotivación, sentimiento de preparación, de enriquecimiento en el campo de trabajo no sólo con los niños y niñas atendidas, sino con otros actores educativos como padres de familia y otros colegas. Estas condiciones que emergen no sólo atañen a la singularidad de cada docente en formación sino también al ejercicio de una profesión puesta hacia el bien común, en tanto las habilidades investigativas puestas en marcha contribuyan en la “solución de problemas socioeducativos con incidencia en la comunidad...de manera corresponsable y solidaria” (García, 2015, p. 150).

Por otro lado, también es relevante diferenciar a la formación docente desde el desarrollo de una óptica investigativa del hecho educativo que explicita metodológicamente los procesos investigativos ligados a las habilidades pedagógicas. Sobre este punto, las participantes de esta experiencia reconocieron a las habilidades investigativas en el marco del trabajo de “*investigación-formación*” (Baudoin, 2016), se identificó que estas habilidades que desarrollaron bajo ciertas condiciones desde los primeros semestres, aunque se vincularon con tareas concretas con sentido en contextos específicos (Bracho, Castillo de Cuadros, Villamizar, 2019), no fueron parte dialogada o explícita de los propósitos de los cursos o asignaturas, sino que se trabajaron como elementos transversales.

De esta forma, resulta imperioso para la formación inicial docente, la incorporación explícita de las competencias investigativas en el campo de la educación especial en los programas de estudio, para comprender la naturaleza de su apropiación y con ello, producir conocimientos que permitan divulgar las aportaciones de los estudios de caso u otras propuestas de intervención realizadas durante el trabajo de práctica en contextos situados. Es decir, dentro de la formación inicial docente en educación especial, se precisa producir y divulgar conocimiento, tanto como formar nuevos docentes-investigadores de su propia práctica (Rojas y Aguirre 2015) para poder aportar mayor comprensión a un mundo cambiante.

Agradecimientos:

Se agradece la participación de las alumnas recién egresadas, quienes de manera voluntaria accedieron a participar en todo el proceso investigativo. Así como a las autoridades escolares que permitieron la realización del mismo.

Referencias Bibliográficas:

- Almeyda Vázquez, A., Otero Solis, D., García Cabezas, A. (2019). Formación de competencias de investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Su evolución a través de diferentes planes de estudio. *Revista Katharsis*, 27, 102-114. <https://doi.org/10.25057/25005731.1133>
- Álvarez, Z., y Porta, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, (4), 75–88.
- Baudouin, J. M. (2016). Narrativas: biografías y autobiografías en la investigación en la educación Metodología de la investigación biográfica en México. In P. Ducoign (Ed.), *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías. Investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. (pp. 405–422). México: Plaza y Valdés / AFIRSE.
- Barrera, J. (2003). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas en la disciplina física de ciencias técnicas*. La Habana: Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas CEPES Universidad de la Habana.
- Bernard, C. M. (2016). Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa. En P. Ducoign (Ed.), *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. (pp. 393–404). México: Plaza y Valdés / AFIRSE.
- Bracho, J., Castillo de Cuadros, B. y Villamizar, H. (2019). Competencias investigativas del docente para el fortalecimiento de su praxis pedagógica. *Revista de la facultad de ciencias básicas*. 17(2): 93-101
- Cano, D. y Centurión, H. (2013). *Formación de habilidades de investigación en estudiantes de ingeniería como parte del servicio social*. Ciencia y Tecnología. 13, 2013, pp. 203-216.
- Cantón, Isabel. (2018). La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional. En Cantón, I y Tardif M. *Identidad Profesional Docente* (pp. 11–45). Narcea.
- Casanova, T., González, Y., Vázquez, M., y Navas, C. (2019). La formación de habilidades investigativas en estudiantes ecuatorianos universitarios. Necesidad y Exigencia. *Pedagogía Universitaria*, 24 (3), 78-98.
- Casanova, T., González Y Vázquez, M., y Asqui J. (2019). Acciones para formar habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de Educación Infantil en el contexto ecuatoriano. *Pedagogía Universitaria*, 24 (3), 99-114.
- Chirino, M. (2005) La formación inicial investigativa en los ISP. Sistema de alternativas metodológicas. Premio de ciencia e innovación educativa. La Habana: Academia.

- Duero, D.G. y Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (2), 232-235.
- Gairín, Joaquín. (2018). La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento. En Cantón I. y Tardif M. (Coords.), *Identidad Profesional Docente* (pp. 112–141). Narcea.
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es.
- Gutiérrez Fernández, María (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, 14(49),361-370. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35617102011>
- Guamán Gómez, V. J., Herrera Martínez, L., y Espinoza Freire, E. E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. *Conrado*, 16(72), 83–88. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Lenin, S. y Arcila W. (2019). Tendencias investigativas en educación y pedagogía: estudio desde las prácticas sociales investigativas en las escuelas normales del departamento de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 208-228. Doi:1017151/rlee.2019.15.2.10
- Osorio, J. R. (2014). El método biográfico narrativo para la investigación en ciencias sociales y humanas. En A. Díaz-Barriga y A. B. Luna (Eds.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 189-214.). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Paredes, C., Casanova, R., y Naranjo, M. E. (2019). Transversalidad curricular como vía para el desarrollo de competencias investigativas. *Año*, 35(September), 599–632.
- Pelletier, France, y Morales-Perlaza, Adriana. (2018). Saber e Identidad en la profesión docente: De la identidad de estudiante a la de docente. En Cantón y M. Tardif (Coords.), *Identidad Profesional Docente* (pp. 56–75). Narcea.
- Piñero Martín, M. L., Rondón Mora, L. M., y Piña de Valderrama, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente. *Laurus*, 13(24), 173–194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009>
- Rodríguez, J., Navarrete, Y. y Holguín R. (2018). Una didáctica para el desarrollo de las competencias investigativas del profesional inicial y permanente. *Revista Cubana de Educación Superior*. (1) 162-170.
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. Doi:10.17151/eleu.2015.12.11
- Segura, M. (2012). Construcción de competencias requeridas en la investigación educativa y la sistematización de la docencia, según las percepciones de estudiantes de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de la

Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 15, Número 2, diciembre 2022

Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica Educare*, 16 (3), 77-92.
Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>

Vega, J. F. (2018). «Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 177. <https://doi.org/10.14201/teoredu302177199>