**Formación para la Investigación Educativa.**

**Un Acercamiento al Estado del Arte**

**Lozoya-Meza, Esperanza**

*Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) IPN*

**García-Nieto, Liliana**

*Dirección de Planeación, Secretaría de Gestión Estratégica IPN*

**Resumen**

La formación para la investigación en México es conceptualizada por la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE, 2012), como un proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo de capacidades, destrezas, actitudes y valores que le permiten a la persona realizar investigación educativa y utilizar sus resultados de manera práctica.

Dicho proceso formativo puede lograrse en los posgrados, aunque algunos lo han desarrollado en la práctica profesional para resolver problemas específicos que se le van presentando en su trabajo cotidiano. En coincidencia con Ducoing (1988), quien menciona que la formación es “todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales”.

La formación para la investigación, así conceptualizada, puede tener también coincidencias epistemológicas con la expresión enseñanza de la investigación, sin embargo, se ha considerado de mayor pertinencia hablar de formación para la investigación enfatizando así que en la intencionalidad y en el producto de este quehacer académico se quiere incidir, precisamente en una formación entendida, de acuerdo con Díaz Barriga (2011), como una actividad eminentemente humana.

La pregunta que guio la investigación fue: ¿Qué otros autores han escrito sobre la formación para la investigación y cuáles son sus principales aportaciones?

**Palabras Clave**: Formación; Formación para la investigación; Investigación Educativa.

**Introducción**

Hablar de la Investigación Educativa (IE) es hablar de una práctica científica intencionada, social e histórica que tiene como objeto de estudio la educación en su acepción amplia; incluye sujetos, procesos, relaciones, instituciones, situaciones y prácticas para responder a las preguntas qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué, a través de la producción, distribución, difusión o divulgación del conocimiento con la finalidad de comprender, explicar y mejorar la educación.

La IE está sujeta a determinadas normas, procesos y procedimientos establecidos por las comunidades académicas que integran su campo de interés en múltiples contextos, medios de formación y territorios en donde se lleva a cabo. Bajo una mirada epistémica la IE se desarrolla de acuerdo con distintas tradiciones que requieren sistematicidad, creatividad, reflexividad, articulación e intuición heurística, para sustentar el proceso de indagación y vigilar la pertinencia de sus resultados.” (REDMIIE[[1]](#footnote-1), 2012:1).

Desde luego, existe un sujeto para llevar a cabo el desarrollo de la Investigación Educativa y este es llamado *Investigador educativo,* que es la persona que realiza actividades metódicas de indagación orientadas a la generación de nuevo conocimiento y al desarrollo del campo educativo. Cuenta con obra publicada y reconocimiento de sus pares en el campo de la investigación educativa o por programas institucionales de fomento a la investigación en cualquiera de sus modalidades o niveles. (REDMIIE, 2012:1).

Para tener un primer acercamiento al estado del arte de la formación de investigadores[[2]](#footnote-2), que quiere decir: quién ha investigado sobre el tema, qué es lo que ha planteado, hasta dónde ha llegado, y qué falta por investigar, se detectaron por el momento algunos teóricos que han contribuido y otros que lo siguen haciendo de manera permanente, esto a través del análisis realizado en algunos estados de conocimiento[[3]](#footnote-3) emanados de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa que hemos tenido en México, así como en algunos libros y artículos entre otros.

**Desarrollo**

Díaz Barriga y Rigo (2000:87) quienes suscribiendo las ideas de Herder plantean que “quienes suscribiendo las ideas de Herder plantean que “el término formación designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre..., el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña”.

Por su parte, Torres Frías (2006:73) menciona que “cuando se hable de formación de investigadores más la etiqueta distintiva de –educativo- se hace referencia no únicamente al desarrollo de un conjunto de conocimientos teórico-técnicos-metodológicos ofertados a través de un plan organizado, puesto que esta puede darse en planos formales e informales”.

Más adelante el mismo autor menciona que “una formación para el ejercicio de la investigación como oficio, que implica el aprendizaje de ciertos conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos del quehacer científico, el fortalecimiento de ciertos valores y principios éticos que se permean en la comunidad científica del campo, al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conductas investigativas, más la exposición del sujeto en proceso de formación al análisis, reflexión, critica, debate, y autoevaluación de ese bagaje que conforma su saber y saber hacer educativo cotidiano, a través de diferentes estrategias institucionales y docentes que se dirigen a una formación para la investigación” (Torres Frías, 2006:74).

“El "proceso de formación" de un investigador desde su concepto implica "promover la educación académica del personal, el rigor metodológico, la mejor difusión de los resultados y la calidad académica de los proyectos" (Latapí, 1981); por ello, es importante la incorporación, internalización y modelación de conductas y saberes, a través de la acción o puesta en práctica, que proporcionen un cambio intelectual en los agentes; para ello se requiere un estímulo que agregue experiencias y conocimientos que se desarrollen y apliquen por medio de herramientas organizacionales” (Romo González, Villalobos Alonzo, & Guadalupe Arias, 2012:4).

La formación para la investigación, como se puede observar, menciona Moreno Bayardo (2005) va teniendo diferentes énfasis y realizándose con el apoyo en diversos procedimientos, según el objetivo fundamental que la orienta, el cual tiene que ver con las necesidades y expectativas de los sujetos involucrados en dicha formación.

Es diferente formar para la investigación a quien se dedicará a la investigación como profesión, tarea que aquí se reconoce con la expresión formación de investigadores; que a quien necesita dicha formación ya sea como apoyo para un mejor desempeño en su práctica profesional, como herramienta para comprender y en su caso aplicar productos de investigación, o bien como mediación para internalizar estructuras de pensamiento y acción que le permitan resolver problemas y en general, lograr mejores desempeños en la vida cotidiana (Moreno Bayardo, 2005:521).

El perfil de un investigador educativo es ambicioso e incluye conocimientos, habilidades y actitudes tales como su amplio conocimiento de las prácticas educativas y de metodologías de investigación, pensamiento estratégico, rigor científico y orientación interdisciplinaria (Torres, 2006 en Mortera Gutiérrez, 2011:126).

La formación de investigadores educativos implica entonces, un proceso complejo por la naturaleza de la investigación educativa en sí (Berliner, 2002:18); por las dificultades que impone el contexto; por la multitud de factores institucionales, sociales y políticos involucrados (Weiss, 2003:850); por las diversas concepciones del proceso (Torres, 2006:68), así como por la extensión, profundidad y especificidad del currículo deseado (Paul y Marfo, 2001; Eisenhart y DeHaan, 2005:530).

Dentro de los autores que abordan el término desarrollo de habilidades investigativas pueden citarse los trabajos de Pérez y López (1999;2001), Moreno (2005), y Machado, Montes de Oca y Mena (2008; 2009). En cuanto al de formación de habilidades investigativas o para la investigación, constituyen referentes importantes los trabajos de Chirino (2002) y Guerrero (2007).

Adicionalmente en algunos autores reconoce el valor de la experiencia acumulada en el campo de la formación investigativa del pregrado, sin embargo, se consideran como problemáticas existentes: el reducido “desarrollo conceptual y metodológico relacionado con lo enseñable y aprehensible de la investigación” (Guerrero, 2007:190) y el hecho de que no “ha sido estudiada formalmente en términos de desarrollo de habilidades investigativas” (Moreno Bayardo, 2005: 527).

Ahora bien, dentro de los procesos de la investigación educativa se señala el concepto de *habilidades investigativas*, en este sentido se tiene que aun cuando ha sido enunciado y trabajado en diversas investigaciones no cuenta con una amplia gama de definiciones. Los principales conceptos pueden agruparse en: 1. Habilidad (es) investigativa (s) (Pérez &López, 1999; Moreno, 2005; Machado et al., 2008), 2. Habilidad de investigación (López, 2001), 3. Habilidades científico investigativas (Chirino, 2002).

Por otro lado Moreno (2005, citado en Rodríguez & Delgado, 2014) señala que con la expresión *habilidades investigativas* **s**e hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad.

Machado (2008:165-166) la define como “el dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia”.

Por su parte Chirino (2002 citado en Rodríguez et. al.) define el concepto de habilidades científico investigativas se define como dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas”.

Rodríguez & Delgado (2014:350) se señala que dentro de los principales aportes de los autores para definir las habilidades investigativas se significan: Representan un dominio de acciones para la regulación de la actividad investigativa; también un conjunto de habilidades que pudieran considerarse como invariantes de la actividad investigativa; un dominio del contenido de la enseñanza investigativa o lo que sería igual, de su sistema de conocimientos, hábitos, valores y actitudes; y una generalización del método de la ciencia.

Derivado de lo anterior, se considera necesario señalar el valor de la teoría constructivista y del enfoque de competenciaspara el estudio formal de la formación y desarrollo de habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación, lo que permite identificar lo significativo de los tres tipos de conocimientos propuestos por Piaget (físico, lógico-matemático y social), para la determinación de las habilidades investigativas invariantes de la formación para la investigación en el pregrado, pues la propuesta de su perfil, muestra la necesidad de unificar la información empírica, con la abstracción y lo social desde sus dos dimensiones (grupal e individual). (Rodríguez & Delgado, 2014:357).

Autores como Guerrero (2007) y Machado et al. (2008) establecen relaciones entre los términos habilidad y competencia. Específicamente en la propuesta Formación de Habilidades para la Investigación desde el Pregrado de Guerrero, la autora presenta un listado de competencias laborales específicas asociadas al ejercicio productivo y competitivo de actividades de investigación: pensamiento crítico y autónomo, rigor científico, compromiso ético, responsabilidad social, gestión de proyectos y de la innovación, comunicación y argumentación científica, entre otras.

Sobre esta base, se considera que en la propuesta del enfoque de competencias existen fundamentos esenciales para el estudio de la formación y desarrollo de las habilidades investigativas en términos de formación para la investigación a partir de:

1) La búsqueda de estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la integración (en términos de competencias) de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes para la actividad investigativa y

2) La construcción de programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto (Rodríguez & Delgado, 2014:358).

La forma natural para decidir en qué poner el énfasis de la formación para la investigación estuvo orientada por una lógica de contenidos a incorporar y de pasos a seguir. Una evidencia de ello se encuentra, por ejemplo, en la caracterización que Sánchez Puentes (1991:87) hizo al analizar los diversos tipos de curso que se ofrecían con la intención de formar para la investigación. (Moreno Bayardo, 2005:526).

También menciona la autora, que Sánchez Puentes (1995:126), en su obra principal relacionada con la enseñanza de la investigación, señaló las habilidades como una concreción clave del saber del investigador al afirmar que “el oficio de investigador es un conjunto de saberes teórico-prácticos, de estrategias, relacionados con los quehaceres y operaciones que concurren en la estructura de la producción científica, y ahí se manifiestan como habilidades que concurren en la organización de la solidez y coherencia dinámicas de la construcción científica”.

Asimismo, al referirse a cómo se adquiere la formación de los investigadores, María de Ibarrola (1989:13) afirmó que “la mayor y más profunda formación de los investigadores, en su tipo y grado más específicos, se adquiere a través del desempeño cotidiano de la profesión y de los límites y posibilidades de desarrollo, tanto personal, como del propio campo de investigación, que por lo mismo se logren”.

Más adelante menciona que la formación para la investigación no se hace depender meramente del ejercicio de la práctica de investigar, por demás necesario, sino que se relaciona de manera fundamental con los límites y posibilidades de desarrollo tanto del investigador en formación, como del campo de investigación dentro del cual se inscribe; esto supone pues que no basta con hacer investigación para garantizar que se tiene una sólida formación para la investigación, o que se tendrá por ese solo hecho.

De igual forma, cita a Fortes y Lomnitz (1991:75), haciendo referencia al científico ideal, construyeron un modelo en cuya descripción aparecen referencias a algunas habilidades que pueden considerarse como habilidades investigativas, aunque éstas no se constituyeron como eje central de su modelo (Moreno Bayardo,2005:525).

Las obras de Martínez Rizo, Fortes y Lomnitz, y Sánchez Puentes, a las que se hizo referencia en párrafos anteriores, empiezan a dar cuenta de una transición en las formas de concebir la formación para la investigación y de definir lo que tendría que ser el eje central de la misma.

Otro autor que es importante destacar es Carl Rogers (2004), que tiene que ver con la formación del investigador en relación con el desarrollo de Ser como persona. El autor habla de las tres actitudes que el docente-investigador debería tener y son las que a continuación se mencionan:

a) Autenticidad (Congruencia). Cuando el docente-investigador es una persona auténtica y se relaciona con el es­tudiante sin máscaras, es mucho más efectivo como facilitador del aprendizaje.

b) Aceptación positiva incondicional. Es una de las condiciones más importantes del aprendizaje significativo, y consiste en poder acep­tar al otro, sin tomar en cuenta sus actitudes. Esta condición está basada en aceptar y valorar al ser humano por su dig­nidad y valores intrínsecos.

c) Comprensión empática. Cuando el docente-investigador tiene la habilidad de comprender las reacciones interpersonales desde adentro, cuando tiene una conciencia sensitiva de la forma como el proceso educativo del aprendizaje aparece, entonces se aumentan las pro­babilidades de un aprendizaje significativo.

Concluyendo se podría decir que en los planteamientos antes mencionados (primer acercamiento al estado del arte) se percibe la importancia de analizar los diferentes enfoques que hacen los investigadores que han estudiado el campo y que se relaciona con la formación para la investigación, con las habilidades investigativas que se deben de adquirir a través de seguir algunos procesos relacionados con la metodología de la investigación, pero también se percibe que los rasgos de conducta o actitudes también son indispensables cultivarse en el investigador en formación, quizá como expresión de una mayor conciencia de que es la totalidad de la persona la que se compromete en una práctica como la de la investigación.

**Bibliografía**

Bayardo, M. G. (2005). La aportación de los doctorados a la formación de investigadores en educación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1.

Bayardo, María Guadalupe Moreno. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1\_e/Moreno.pdf

Díaz B., F. y Rigo, M. A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Valle, M. A. (coordinadora). Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario. Tercera época. México: CESU/UNAM.

Edel Navarro, Juárez Pacheco, Navarro Rangel y M Ramírez Montoya (2011) Foro inter-regional de investigación de entornos virtuales de aprendizaje: Integración de redes académicas y tecnológicas / coordinadores. Capítulo 15. Mortera Gutiérrez, Fernando Jorge. Recursos educativos abiertos y móviles para la formación de investigadores educativos en México y Latinoamérica: el repositorio educativo DAR

Torres Frías, J. D. (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos un acercamiento a su comprensión. Educativo. Recuperado de http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos\_de\_formacion.pdf

Lozoya Meza, E. (2012) Dos Décadas en la Formación de Investigadores Educativos en México, 1990-2010. México, CIECAS-IPN

Romo González, Villalobos Alonzo, & Guadalupe Arias. (2012). Gestión del conocimiento: estrategia para la formación de investigadores. Sinéctica, (38), 1-20. Recuperado en 29 de enero de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1665-109X2012000100007&lng=es&tlng=es.

Rivera, J. A. (s.f.). Conformación de comunidades epistémicas: espacio para la formación de investigadores educativos. . XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Rizo, F. M. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. . RIDEI. Revista electrónica de Investigación Educativa.

Rodríguez, D. M., & Delgado, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. Tendencias pedagógicas No. 24.

Sánchez Puentes R. (1995). Enseñar a Investigar. Colección Biblioteca de la Educación Superior. CESU-UNAM/ANUIES. México.

Soriano, R. R. (2001). Formación de investigadores educativos. México: Plaza y Valdez.

1. Definición aprobada por los integrantes de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) en la sesión XVII celebrada en la Ciudad de Tepic, Nayarit (22-24 de enero, 2012, p. 1) Mimeo. [↑](#footnote-ref-1)
2. La elaboración de estados del arte es un proceso fundamental que cumple varios propósitos: delimita el objeto de estudio y las relaciones con otros objetos de estudio; identifica actores y diversos planteamientos así como documentos de referencia, entre otros. [↑](#footnote-ref-2)
3. Se entiende por “Estado de Conocimiento” al análisis sistemático, la valoración y la producción del conocimiento generado en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. [↑](#footnote-ref-3)