Procesos formativos en la investigación educativa

Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias

Formación de investigadores

David Manuel Arzola Franco
coordinador

Biblioteca REDIECH

REDIECH
Red de Investigadores Educativos
CHIHUAHUA

Procesos formativos en la investigación educativa

Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias

México, 2019

Forma de citar en APA:

Arzola Franco, D. M. (coord.) (2019). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.

Reservados todos los derechos. Se autoriza la reproducción total o parcial por cualquier sistema mecánico o electrónico solo para fines académicos, no comerciales, siempre que se cite la fuente.

Derechos reservados para esta 1ª edición 2019:

© David Manuel Arzola Franco, por coordinación.

© Centro de Actualización del Magisterio, Chihuahua
Calle 29 No. 103,
Zona Centro, CP 31000
Chihuahua, Chih.

© Centro de Actualización del Magisterio, Juárez
Benemérito de las Américas No. 5539,
Casas Grandes, CP 32600
Cd Juárez, Chih.

© Centro de Investigación y Docencia
Lucio Cabañas No. 27
Fracc. Vista del Sol, CP 31206
Chihuahua, Chih.

© Cuerpo Académico de "Política y Gestión en Educación" CIDCH-CA-1
Lucio Cabañas No. 27
Fracc. Vista del Sol, CP 31206
Chihuahua, Chih.

© Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin
Calle Río Florido y Río Sacramento s/n
Fraccionamiento Junta de los Ríos, CP 31300
Chihuahua, Chih.

© Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
Efrén Ornelas No. 1406
Col. Obrera, CP 31350
Chihuahua, Chih.

ISBN, 978-607-98139-1-8

Procesos formativos en la investigación educativa

Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias

David Manuel Arzola Franco
coordinador

REDIECH
Red de Investigadores Educativos
CHIHUAHUA

Directorio

Dra. Norma Jurado Campuzano
Directora
Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua

Dr. Juan Abelardo Rodulfo Gocobachi
Director
Centro de Actualización del Magisterio de Cd. Juárez

Mtro. Ricardo Fuentes Reza
Director
Centro de Investigación y Docencia

Mtro. Francisco Javier Jáquez Hernández
Director
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin

Dra. Bertha Ivonne Sánchez Luján
Presidenta
Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.

Las opiniones expresadas en cada uno de los capítulos son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la posición oficial de las instituciones participantes o de alguno de sus integrantes o representantes.

Comité Dictaminador:

Albertico Guevara Araiza (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Berna Karina Sáenz Sánchez (Secretaría de Educación y Deporte), Celia Carrera Hernández (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Efrén Viramontes Anaya (Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"), Eilen Oviedo González (Universidad Pedagógica Nacional), Fernando Sandoval Gutiérrez (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez), Guadalupe Jiménez Hidalgo (Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez), Haydee ParraAcosta (Universidad Autónoma de Chihuahua), Horacio Almanza Alcalde (Instituto Nacional de Antropología e Historia), Josefina Madrigal Luna (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Laura Irene Dino Morales (Centro Universitario CIFE), Ma. del Pilar Rivero Tovar (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Ma. Gabriela Guerrero Hernández (Universidad Autónoma de Nuevo León), María del Rocío Rodríguez Román (Universidad Autónoma de Nuevo León y Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"), Marisa Concepción Carrillo Manríquez (Esc. Primaria Federal "Edelmira Torres Ibarra"), Patricia Islas Salinas (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez), Pedro Rubio Molina (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Rufo Estrada Solís (Escuela Normal No. 3 de Toluca), Stefany Liddiard Cárdenas (Universidad Autónoma de Chihuahua), Valentín Alfredo Gómez Hernández (Subdirección de Enlace Operativo DGCFT), Yunuen Socorro Rangel Ledezma (Centro de Investigación y Docencia).

Corrección de estilo:

Brenda Ileana Solís Herrera, Efrén Viramontes Anaya, Eilen Oviedo González, Ileana Guillermina Gómez Flores, José Guadalupe Ramos Trevizo, Laura Irene Dino Morales, Oscar Luis Ochoa Martínez, Patricia Islas Salinas, Romelia Hinojosa Luján, Valentín Alfredo Gómez Hernández.

Edición:

David Manuel Arzola Franco

Diseño editorial:

Francisco Xavier Ortiz Mendoza

Un reconocimiento especial para
Bertha Ivonne Sánchez y Romelia Hinojosa Luján
quienes hicieron posible la realización de este
proyecto

INDICE

Prólogo

I. Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos. →19

David Manuel Arzola Franco

II. Del tema al problema: el proceso de construcción del objeto de estudio en la investigación educativa. →43

Javier Guerra Ruiz Esparza y Yolanda López Contreras

III. El paradigma en investigación educativa: construyendo consciencia sobre lo que se hace. →59

Juan Andrés Elías Hernández

IV. La formación de investigadores: debate, construcción y consensos. →75

Sandra Vega Villarreal

V. La formación de investigadores en Chihuahua: una mirada histórica. →93

Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón

VI. ¿Formamos a los investigadores para que la ciencia sea útil? →111

Romelia Hinojosa Luján y Esteban García Hernández

VII. Alternativas para la formación de investigadores en educación. →129

Ana María González Ortiz

VIII. Estrategias para la formación de investigadores en investigación educativa. →141

Esperanza Lozoya Meza y Ernesto Alejandro Ocampo Reyes

IX. Enseñar a investigar: el reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en educación superior. →175

Bertha Ivonne Sánchez Luján y Martha Isabel Vázquez Duberney

X. Enseñar y aprender a investigar. Un acto pedagógico particular. →189

José Luis Ramos Ramírez

XI. El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. →203

Enrique Ramón Soto Ramírez y Elmys Escribano Hervis

XII. Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo. →223

Juan Martín López Calva

PRÓLOGO

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.

"Pedagogía del oprimido" (1970), Paulo Freire

Es 27 de diciembre de 2018, faltan pocos días para que termine un año por demás controvertido para México. Después de férreas campañas electorales, el 1 de julio millones de mexicanos salimos a votar y dimos un significado distinto a la democracia que se vistió de esperanza por el cambio, un cambio ansiado esta vez por distintas generaciones de personas de la población mexicana. Otro México u otros Méxicos son posibles, fue la idea que recorrió a un país harto de promesas incumplidas y de abusos de poder inconcebibles, dramáticos y ofensivos. Un México que expresa como nunca antes la desigualdad social y económica que se manifiesta en prácticamente todos los ámbitos de la vida social.

En este contexto también nos vimos envueltos los investigadores educativos. De hecho, la reforma educativa implementada en el 2013 por el gobierno de Enrique Peña Nieto, fue una de las principales banderas políticas ampliamente cuestionada. Hubo quien habló de ajustes y cambios, pero continuidad en la misma. No obstante, surgieron voces que se levantaron para reafirmar la necesidad de cancelarla, de eliminarla: "El gobierno no ofenderá a nuestros maestros y maestras, se elimina la mal llamada reforma educativa", afirmó el candidato por Morena, y hoy Presidente de México Andrés Manuel López Obrador.

Hay una pregunta que reiteradamente nos ronda ante cambios políticos como los que estamos viviendo: ¿cómo podemos

acercar el conocimiento generado desde la investigación educativa a las políticas y a las prácticas para mejorar sus efectos en las organizaciones e instituciones educativas, en todos sus niveles y modalidades? Diversos caminos se han andado al respecto, empero, coincidimos en que no han sido suficientes los esfuerzos hasta ahora realizados por los actores tanto del campo político, como del académico. Por el contrario, abundan las experiencias que evidencian el fracaso de las decisiones de política basadas en un escaso conocimiento del campo educativo. De igual forma, habría que reflexionar sobre las estrategias y mecanismos que hemos promovido desde el campo académico para influir, desde la investigación educativa, en las decisiones de política.

La generación y transferencia de conocimiento, como lo señaló Gibbons (1987), son procesos que han de transformarse en función de las necesidades de la sociedad. La dificultad principal radica en quién y cómo se definen tales necesidades y cuál es el alcance de sus beneficios. La evolución epistemológica en este sentido, no excluye al conocimiento educativo y, por tanto, obliga a investigadores y políticos a reflexionar sobre la construcción de vínculos en pro de una mejor educación para todas y todos, más allá de discursos demagógicos. Se trata de promover una mejor articulación entre políticas de investigación y desarrollo, la investigación y las prácticas innovadoras y la toma de decisiones (Comie, 2003, p. 847).

¿Cómo avanzar en la edificación de relaciones más eficientes y efectivas entre la investigación educativa y la toma de decisiones en el diseño, implementación y evaluación de políticas? Las respuestas a estos cuestionamientos no son sencillas y pueden ser variadas, dadas las múltiples perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas que caracterizan al campo. No obstante, un elemento fundamental es la formación de investigadores educativos.

En México, el desarrollo de la investigación educativa se sitúa en el contexto de la educación superior. La institucionalización del campo tiene su origen en los años treinta a cincuenta, sin embargo, se concretó en 1964 con la fundación del Centro de Estudios Educativos. El desarrollo posterior ocurre en el contexto académico de la educación superior y las políticas públicas de fortalecimiento en la formación de doctores para incentivar la investigación, impulsadas a partir de la década de los noventa. Ello permitió la consolidación de grupos de investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas (Cinvestav) y algunas universidades estatales. Actualmente, los grupos de investigación educativa se han diversificado en todo el país y su participación local, regional y nacional ha devenido en un mayor desarrollo y consolidación del campo en México, así como en el fortalecimiento de una comunidad científica cuya identidad no tiene lugar a dudas.

Es en 1993 cuando se funda el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), cuyos objetivos principales han sido:

- Promoción de la investigación educativa dentro de estándares científicos de calidad,
- Identificación de los principales problemas educativos del país, así como la generación de los conocimientos necesarios para su solución,
- Creación de espacios, medios y redes para la difusión del conocimiento educativo,
- Participación en la formación de nuevos investigadores, y;
- Elaboración de parámetros y estándares que definen a la investigación educativa, así como en el reconocimiento de sus especificidades en el campo de la ciencia en México.

Es en este contexto que la presente obra cobra relevancia. El nombre mismo *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*, da cuenta del diálogo como elemento constitutivo para avanzar en nuestra tarea como investigadores educativos. No hay posibilidad de construcción científica alguna sin la reflexión y el diálogo. Es parte de nuestra tarea significar y resignificar el diálogo, de revalorar sus sentidos en la construcción social del conocimiento y en su difusión y aplicación para contribuir al desarrollo equitativo de cada espacio social y educativo. La tolerancia es fundamental en esta tarea, especialmente en un contexto social tan polarizado como el que vive hoy la sociedad mexicana.

Es en función del diálogo que hemos de fortalecer una verdadera comunicación que trascienda la definición más simple de la misma, la de emitir, decodificar y recibir mensajes que resulten huecos, vacíos de contenido y de significado para nuestra tarea. Es a través del diálogo que hemos de fortalecer la función formadora con la que estamos comprometidos como investigadores educativos. Buscamos por la vía del diálogo edificar propuestas educativas basadas en el conocimiento científico, que no es más que un diálogo permanente entre saberes teóricos y empíricos. Finalmente, ha sido la dialogicidad la que nos ha permitido identificarnos como una comunidad científica con características propias, con intereses comunes, donde la diversidad de perspectivas nos enriquece, donde la posibilidad de discernir nos fortalece y nos proporciona, al mismo tiempo, un amplio sentido de pertenencia.

Este libro hace referencia a ello y contribuye ampliamente a dar cuenta de cómo se constituyen, desde el diálogo, los procesos de formación de investigadores educativos. Es una referencia obligada para quienes nos hemos dedicado a esta importante tarea y también para quienes están interesados por andar este camino. Gracias a sus autores por el valioso esfuerzo de sistema-

tizar y hacernos llegar el resultado de lo que ha sido el diálogo promovido desde el Comie, pero que de ninguna manera sería fructífero sin el gran apoyo y colaboración que grupos de investigación como el que hoy presenta esta obra, nos han proporcionado.

Por ello reitero que la investigación educativa es un proceso de construcción social e identidad del campo científico, que implica necesariamente el diálogo para cuestionarnos continuamente quiénes somos, qué hacemos y cómo colaboramos y participamos en la solución de problemas educativos locales, regionales y nacionales. Las respuestas serán múltiples y diversas. De eso se trata.

Fraternalmente

Angélica Buendía Espinosa

Presidenta del Comie

Texcoco, Edo. de México, 27 de diciembre de 2018.

I

FORMACIÓN A PARTIR DEL DIÁLOGO Y EL DIÁLOGO COMO ELEMENTO FORMADOR, EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN ENTRE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

David Manuel Arzola Franco

I. Introducción

Los Foros Regionales, organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) con el tema "Formación de investigadores", han sido un medio para detonar procesos de reflexión acerca del quehacer de los investigadores y de los equipos de investigadores que trabajan en el campo de la educación, a la par que dan cuenta del significativo avance que ha tenido la producción investigativa en diferentes regiones del país durante la última década.

La idea de analizar los alcances de este tipo de dinámicas surgió en el marco de la organización de Segundo Foro Regional Noroeste, que se llevó a cabo en el mes de febrero de 2018 en la capital del estado de Chihuahua. Buscar la manera que el diálogo iniciado se prolongara más allá del Foro fue una inquietud presente durante la planeación, finalmente se optó por convocar a una publicación colectiva, auspiciada por la Red de Investigadores Educativos (Rediech), como recurso para darle cauce a la necesidad de compartir las experiencias de una forma menos efímera.

El tema y la perspectiva de análisis del presente documento fueron emergiendo durante esa jornada de trabajo. El ambiente, los discursos, las estrategias de participación, tuvieron un énfasis especial en el diálogo, comenzando porque los espacios de

encuentro se denominaron "círculos dialógicos", quizá un gesto mínimo, pero con una profunda carga simbólica. Asimismo las palabras que la Dra. Angélica Buendía Espinosa, presidente del COMIE, dirigió a la concurrencia en el cierre del evento resultaron profundamente significativas, así lo expresó:

> Mantener el diálogo, la construcción social de conocimiento, su difusión y posible aplicación en los diferente niveles micro, macro y meso es nuestra tarea fundamental, dar voz a todos y aprender a escucharnos me parece que seguirá siendo el camino para construirnos, para reconfigurarnos y para seguir haciendo de la investigación educativa no solo un fin sino un medio para la transformación de la educación (2018).

Me pareció viable entonces realizar un ejercicio que diera cuenta de las experiencias vividas, tomando como eje vertebrador la dinámica de participación promovida en cada una de las etapas en las que se organizó el Foro. Las participaciones, debates, reflexiones y propuestas, registradas en las relatorías de dos círculos dialógicos, complementadas con los cuestionarios aplicados para la evaluación del evento, sirvieron también como materia prima para estructurar el presente escrito.

En la primera parte de este texto trataré de argumentar acerca del valor formativo del diálogo, el lugar central que ocupa en la generación de conocimiento y la necesidad de contar con espacios y estrategias que propicien la comunicación entre los investigadores; siguiendo a Freire diremos que "el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar" (2012, p. 73). La segunda parte del documento está centrada en la descripción y análisis de las actividades llevadas a cabo durante el Foro, en un intento de aprender y compartir a través de las dinámicas que emergieron a lo largo de esa jornada de trabajo.

II. La formación de investigadores como un proceso complejo: diálogo, entendimiento, tensiones y conflictos

En primer lugar debemos preguntarnos ¿por qué las comunidades de investigadores son tan proclives a promover espacios para el encuentro o el diálogo? Evidentemente hay una práctica arraigada culturalmente entre los profesionales de la investigación que tiene implicaciones importantes en las actividades que realizan.

La experiencia de asistir a diversas actividades académicas donde se discute acerca de uno o varios temas relacionados con la investigación educativa, permite identificar al menos tres dimensiones de la dialogicidad que desencadenan procesos fundamentales en el quehacer de los investigadores y en su formación profesional: a) la dimensión comunicativa, cuyo valor va más allá del ámbito profesional, "la vida humana solo tiene sentido en la comunicación" (Freire, 2012, p. 57), b) la dimensión pedagógica, presente en todo encuentro, como un medio formativo en sí mismo, en el que aprendemos a partir de las relaciones que se establecen entre los participantes y, c) la dimensión identitaria, que propicia la cohesión a partir del contacto y la identificación mutua, lo cual puede generar comunidades cada vez más amplias y cohesionadas en medio de su diversidad.

Como toda actividad humana, la investigación educativa solo puede concretarse en la medida en que los participantes forman comunidades abiertas que analizan y discuten los problemas relacionados con su materia de trabajo. La tarea de investigación no puede ser una labor solitaria, requiere de la conformación de equipos y la integración de redes de colaboración, tampoco puede ser visualizada como un procedimiento puramente técnico que a partir de un conjunto sistematizado de pasos culmina en una publicación. La generación de conocimiento comienza justamente cuando los resultados se someten al escrutinio de la

comunidad académica, de los actores involucrados y del público en general, ello implica,

> […] ubicar al investigador en una posición determinada y analizar las relaciones que mantiene, por un lado, con la realidad que analiza y con los agentes cuyas prácticas investiga, y, por otro, las que a la vez lo unen y lo enfrentan con sus pares y las instituciones comprometidas en el juego científico (Gutiérrez, 2000, p. 13).

Desde esta perspectiva, la riqueza de la investigación no está solo en los resultados que se presentan sino en las respuestas que provocan; la argumentación, el debate y la polémica son la parte esencial de esta actividad, pues de ello depende que los conocimientos generados tengan un impacto en la transformación de la práctica educativa.

Esta necesidad de diálogo se debe a que la transferencia del conocimiento no se realiza de forma automática, no hay un vínculo directo entre el conocimiento que se está construyendo y los usuarios potenciales del mismo, la investigación no es un proceso industrial en el que el producto y el consumidor están unidos estrechamente. Para que haya una correspondencia entre los resultados de una investigación y las acciones de transformación, se requiere un periplo más o menos tortuoso ya que es necesario primero recorrer una ruta en la que el conocimiento es sancionado por la comunidad científica.

Como señala Bourdieu (2002), el proceso de investigación demanda de un ejercicio autocrítico, de una vigilancia epistemológica por parte del investigador. Pero antes de llegar a los usuarios el producto de la investigación debe también pasar por el filtro de la crítica externa, debe contar con el reconocimiento de la comunidad académica. Esto conlleva esfuerzos múltiples, así como un ejercicio de reflexión y argumentación permanente, se trata de una mediación que permite alcanzar cierto nivel de

consenso entre los investigadores, lo cual impone la presencia del diálogo.

Es importante apuntar el caso excepcional de la investigación-acción, cuya lógica interna, centrada en los participantes o actores y su necesidad de contar con respuestas concretas y soluciones prácticas, determina que la comunicación de resultados y por ende la posibilidad de aportación al campo general del conocimiento se realice de manera posterior a la acción.

De cualquier forma, si observamos detenidamente, la labor de un investigador se nos revela como un ejercicio fundamentalmente dialógico: se requiere dialogar o interactuar con la teoría, con el material empírico, con los actores que colaboran proporcionando información, con el equipo de investigadores, con otros investigadores, con tomadores de decisiones y grupos de interés. Este diálogo trasciende incluso las lindes generacionales, gracias a la palabra escrita podemos vincularnos con el pensamiento de filósofos, educadores, humanistas, cercanos y lejanos en el tiempo, algunos procedentes de culturas que florecieron y perecieron hace siglos o milenios.

A) Diálogo y comunicación

El propósito más evidente de todo proceso dialógico está en la comunicación de las ideas, diálogo y comunicación van siempre de la mano (Fullan, 2001; Hepp, Prats y Holgado, 2015; Youens, Smethem y Sullivan, 2014). Hay ahí un esfuerzo permanente, sostenido, aunque no siempre exitoso puesto que por su complejidad la comunicación entraña dificultades que la hacen "frágil, constantemente sometida a revisión y sólo lograda por unos instantes, en la que los implicados se basan en presuposiciones problemáticas y no aclaradas, siempre moviéndose por tanteos desde algo en lo que ocasionalmente están de acuerdo a lo siguiente" (Habermas, 1999, p. 145).

De ahí que los investigadores estén constantemente trabajando en los medios que hacen posible este proceso: reuniones de equipo, encuentros con usuarios y grupos de interés, ponencias, artículos de difusión y divulgación, materiales audiovisuales, conferencias, talleres, participación en foros, congresos, simposio, con el propósito básico de establecer los canales que faciliten el intercambio de ideas y la interlocución entre los investigadores, la comunidad académica y los usuarios potenciales.

Estos esfuerzos de entendimiento se justifican en la medida en que "tienen como meta un acuerdo que satisfaga las condiciones de un asentimiento, racionalmente motivado, al contenido de una emisión. Un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene que tener una base racional; es decir, no puede venir impuesto por ninguna de las partes" (Habermas, 1999, pp. 368-369).

Aunque, como veremos más adelante, no podemos eludir la naturaleza conflictiva de las relaciones que se gestan al interior de una comunidad académica, es innegable que la posibilidad del diálogo horizontal y la generación de dispositivos que lo faciliten, coadyuvan a la construcción de un ambiente de participación democrática, de ahí que el encuentro, los encuentros, tengan un valor especial en tanto representan el anhelo, la esperanza por pequeña que sea, de construir comunidad al contar con una ética dialogal (Ricoeur, 2006).

B) El diálogo como relación pedagógica

Quizá menos evidente, pero de igual relevancia, la dimensión pedagógica está presente en todo proceso de diálogo. Desde Sócrates hasta nuestros días el diálogo es el medio por excelencia para la formación de los seres humanos y no puede ser la excepción en el caso de la formación de investigadores. El componente pedagógico, como el comunicativo, está indisolublemente vinculado con la dialogicidad ya que el aprendizaje, el crecimiento

colectivo, se dan siempre a partir de la interacción entre los seres humanos, es un acto constructivo donde la verdadera comunicación "consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra" (Gadamer, 1998, pp. 184-185).

Podríamos discutir ampliamente acerca de la gama de experiencias, estrategias y acciones que se han desplegado y se están desarrollando para facilitar el acceso a la práctica investigativa de los jóvenes académicos, es decir para la formación inicial de investigadores o para consolidar la carrera de quienes tienen años de experiencia en este tipo de actividades, lo que suele denominarse formación permanente. Pero más allá de eso, podemos distinguir algunos elementos siempre presentes en estos procesos y estrechamente relacionados con la construcción dialógica.

En primer lugar, el quehacer cotidiano del investigador requiere de la renovación o transformación permanente, es un proceso siempre inacabado que implica la búsqueda, el encuentro, la confrontación de ideas y posiciones. El investigador nunca pisa sobre suelo firme, camina siempre en un sendero sumamente estrecho porque a fin de cuentas "el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas" (Morin, 1999, p. 46), y a diferencia de otras profesiones, el conocimiento es la materia prima del investigador. De ahí que la angustia "del saber", o más propiamente dicho "del no saber", pueda sobrellevarse de manera más fácil a partir de la formación de comunidades que contribuyen en la formación de los investigadores, estableciendo una relación pedagógica a partir del aprendizaje mutuo.

De esta manera, el investigador se hace, aprende a investigar, al contrastar su experiencia, sus inquietudes, con la experiencia y las inquietudes de otros investigadores. En algunos programas

de maestría y fundamentalmente en los programas doctorales podemos encontrar rastros de esta dinámica, el tesista debe dialogar con su director de tesis, con los integrantes de los comités tutoriales, y cuando participa en coloquios o congresos de investigación debe conversar con otros tesistas e investigadores; este diálogo se prolonga a través de su producción escrita, que se concreta en ponencias o artículos. Lo anterior evidencia que además de la formación teórica y metodológica, una parte esencial de este proceso está centrada en el despliegue de habilidades para comunicar los resultados de investigación y construir una argumentación sólida alrededor de los supuestos que lo guían.

Finalmente el carácter crítico, inherente al ejercicio de la investigación, refuerza la relación pedagógica entre los investigadores, quienes mediante la confrontación de las ideas arriban no solo a nuevos conocimientos sino que contribuyen en la renovación, transformación o revolución de las maneras de hacer ciencia a partir del cuestionamiento de los presupuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y técnicos que la sustentan. De esta manera, el investigador está simultáneamente en la búsqueda de respuestas a ciertas inquietudes a la par que se forma y transforma profesionalmente a partir de las reacciones que la exposición de sus hallazgos y reflexiones provoca.

C) La construcción identitaria

Anteriormente habíamos mencionado la necesidad de los investigadores de formar equipos y participar de comunidades más amplias. En este sentido el diálogo, la comunicación, el aprendizaje conjunto, los encuentros reiterados, promueven también la identificación mutua, la capacidad de pensar solidariamente (Casanova, 2013; Corona y Kaltmeier, 2012; Lorea et al, 2012) y el desarrollo de vínculos cada vez más estrechos que aportan cohesión e identidad (Hernández, Sancho y Creus, 2011). Hablamos de un proceso constructivo en tanto "el diálogo es el

encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador" (Freire, 2012, p. 72).

Hasta aquí hemos descrito los procesos dialógicos como elementos clave en la formación de investigadores y en la integración de comunidades científicas, sin embargo no podemos soslayar la naturaleza conflictiva y contradictoria que está presente en todo encuentro, en todo proceso de interacción humana. No podemos pensar ingenuamente que las relaciones entre investigadores se dan en un medio neutral, armónico, desprovisto de tensiones, enfrentamientos y pugnas "el universo 'puro' de la ciencia más 'pura' es un campo social como cualquier otro, con sus relaciones de fuerza y sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus beneficios" (Bourdieu, 2000, pp. 75-76).

Si el diálogo se considera tan relevante es justamente por los desacuerdos y discordancias omnipresentes en el proceso de generación de conocimiento. Nos referimos al enfrentamiento entre posiciones paradigmáticas, elecciones metodológicas, procedimientos técnicos, pero también a las disputas entre personas, equipos, grupos o comunidades con intereses discordantes, hegemónicos y contra hegemónicos.

El campo de la ciencia avanza a tumbos en un proceso dialéctico que se mueve entre el entendimiento y discrepancia, el consenso y la desavenencia, entre la integración y la dispersión; transitando precariamente a través de los estrechos puentes de comprensión que se construyen a partir del diálogo. Pero al mismo tiempo, para eludir la linealidad simplista, es necesario darle su justo valor al conflicto como el motor que genera el movimiento, que contribuye al libre tránsito de las ideas y evita el pensamiento monolítico o las visiones estáticas que solo pueden conducir al dogmatismo y con ello la eliminación del pensamiento crítico que es la esencia de trabajo científico.

III. Las actividades académicas en el Segundo Foro Regional Noroeste: análisis, discusión, reflexiones y propuestas

La descripción de la dinámica desarrollada en el Segundo Foro Regional Noroeste, tiene el propósito de rescatar las experiencias y reflexiones que este tipo de estrategias aportan a la tarea de formar investigadores, por lo tanto aunque estemos centrados en el relato de una vivencia muy específica, en el fondo se trata de analizar los aportes de este tipo de dispositivos al campo de la investigación educativa. Podemos obtener lecciones importantes a partir de una experiencia sumamente concreta, ya que, siguiendo a Clifford Geertz, "el lugar de estudio no es el objeto de estudio" (Geertz, 2006, p.33). Los datos obtenidos nos remiten entonces a otras experiencias similares, en otras latitudes, puesto que este tipo de acciones son comunes y en gran medida están institucionalizadas en las comunidades de investigadores.

El Foro se desarrolló en una jornada matutina dividida en dos etapas: la primera parte estuvo dedicada a dos conferencias y la segunda se organizó en mesas de trabajo a las que se denominó "círculos dialógicos".

Las conferencias tituladas "Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo" y "Los posgrados en educación en México: entre la tradición y los nuevos escenarios de la formación para la investigación" estuvieron a cargo del Dr. Juan Martín López Calva y de la Dra. Ruth Catalina Perales Ponce.

Después de las conferencias los participantes del Foro se integraron en dos círculos dialógicos, cuya organización interna consistió en la formación de equipos con la consigna de analizar, a partir de preguntas detonadoras, diversos problemas relacionados con la investigación educativa y la formación de investigadores. Cada equipo contó con 30 minutos para la discusión entre los participantes; 10 para que el vocero de cada equipo expusiera

las ideas centrales y, finalmente, 10 minutos para la discusión grupal dentro del círculo.

Para cerrar el Foro los asistentes se reunieron en una sesión plenaria en la que se realizó una evaluación de las actividades. Las reflexiones surgidas del análisis que se desarrolló a lo largo de la jornada se pueden resumir de la siguiente manera:

En su conferencia el Dr. Juan Martín López Calva planteó el problema de la crisis ética en la investigación, detonada por el distanciamiento entre la ética y la generación del conocimiento, es decir entre los juicios de hecho y los juicios de valor que pretenden separar al sujeto que conoce del objeto que se analiza. La negación de la carga axiológica que el acto de investigar conlleva, está sustentada en la falsa noción de objetividad y la visión pragmática promovida por una lógica centrada en el mercado y la rentabilidad. Esta posición, señala el Dr. López Calva, ha tenido efectos perversos en las prácticas de los investigadores quienes deben sujetarse a una cultura de la evaluación y de la investigación distorsionada, que desemboca en comportamientos éticamente cuestionables como el plagio o proporcionar información falsa sobre el currículo de los académicos. Ante este preocupante escenario, el conferencista propone reconocer la relación indisoluble entre ética y conocimiento, así como llevar a cabo una resignificación de la formación ética como un eje transversal para educar y para pensar bien, dimensionando el problema desde los planteamientos de la complejidad de Edgar Morin y la estructura dinámica del bien humano en construcción de Bernard Lonergan.

Por su parte la Dra. Ruth Catalina Perales Ponce, esbozó algunas ideas relacionadas con los programas de posgrado en educación en México, a partir de preguntarse cómo y para que formar investigadores. Su disertación giró alrededor de tres temáticas: el desarrollo histórico de los posgrados en educación en el país; las

tendencias que prevalecen en el contexto actual, y los escenarios para el futuro. La Dra. Perales observa por un lado, un bajo nivel de la inversión para las instituciones públicas dedicadas a la formación de investigadores en educación y por otro el fenómeno de la oferta creciente y hasta desproporcionada de programas de posgrado privados. Sobre este último caso apunta como preocupante la escasa o nula atención que existe por parte del Estado a la calidad de los servicios que ahí se ofrecen, caracterizados por una muy baja inversión de recursos y el énfasis en la rentabilidad por encima de los criterios académicos; concluye que hay una desestructuración en la identidad social del posgrado.

Más adelante analiza el concepto de formación para la investigación en términos de la investigación en sí misma, el uso de herramientas para la investigación y la visión del usuario o consumidor de la investigación. Asimismo enfatiza la necesidad de contar con investigadores ética y socialmente comprometidos y en la pertinencia de vincular la investigación con el diseño e implementación de políticas y prácticas educativas, aunque, recalca, es importante anotar que no todo puede ser resuelto desde la investigación educativa. Por otra parte, dice, se requiere ser cautelosos en cuanto a la información y las nuevas tecnologías pues su uso no siempre va acompañado de una reflexión sobre los alcances y consecuencias del mismo, lo que puede obstaculizar el pensamiento crítico. Con respecto al para qué de la formación para la investigación, apunta en varias direcciones: alfabetización científica, toma de decisiones informadas, retorno social y construcción de una cultura científica educativa. La investigación es una manera de pensar pero también de actuar.

En cuanto a la participación en los círculos dialógicos surgieron las siguientes reflexiones:

Con respecto al primer tema ¿Podemos enseñar a investigar?, la respuesta generada a partir de la discusión apunta a que sí,

pero eso depende de nivel educativo en el que se desempeña el docente y el nivel de formación que él mismo tenga como investigador. El formador de investigadores debe ser un investigador competente y sus aportaciones están relacionadas no solo con el saber disciplinar, sino también con los aspectos teóricos y metodológicos, pues una buena práctica tiene siempre el respaldo de una buena teoría. Por otra parte en este proceso la experiencia juega un papel crucial: el investigador se hace en la práctica de la investigación, en el día a día, a partir de un proceso complejo en el que el diálogo juega un papel estratégico. En el caso de las experiencias en algunos de los posgrados en educación de la región, se debe considerar también que los estudiantes son profesores en servicio, por ello requieren de orientación para resolver asuntos prácticos, ven a la investigación como algo muy difícil y por lo regular su formación está centrada en el objetivo de concluir una tesis, por lo tanto no se están formando como investigadores. De igual manera, para apoyar adecuadamente un proceso formativo son muy importantes las condiciones institucionales en que los académicos desarrollan su práctica: número de estudiantes que se atienden, número de tesis, así como el número de grupos con los que se trabaja.

El segundo tema se refiere a la relación entre investigación y toma de decisiones, la relación entre el científico y el político, la cual tiene un carácter complejo puesto que se parte de intereses y necesidades que por lo regular no están alineadas, la discusión giró en torno a la manera en que puede allanarse el camino y encontrar puntos de encuentro o de convergencia. De entrada se percibe una distancia entre la investigación educativa y la toma de decisiones, las decisiones políticas responden a su propia lógica y los investigadores tienen dificultades para insertarse en un campo que le resulta distante y ajeno. Al mismo tiempo se advierte que no hay una tradición que permita enlazar ambos

campos, pues los políticos desconocen o soslayan los beneficios que puede aportar la investigación educativa, las decisiones de autoridad no siempre se alimentan del conocimiento científico. Los investigadores por su parte tampoco están dispuestos a salir de la comodidad del mundo académico para insertarse en la política, sin embargo, si se quiere mejorar la educación es necesario buscar estrategias de acercamiento, diálogo y entendimiento que permitan unir dos campos que hasta ahora han transitado ignorándose mutuamente. Este recorrido demanda de varias vías: por una parte se requiere una política pública que marque las necesidades de investigación; las opciones para la innovación, divulgación y diseminación, que den pie a nuevas políticas públicas; acercarse a la sociedad civil; y exaltar el valor de la colaboración sobre el trabajo individual.

En el tercer tema, el para qué y cuáles son los usos de la investigación en el contexto de la economía de mercado, la discusión giró alrededor de dos posturas, por una parte el interés del investigador y por otra los esquemas de financiamiento. Ese es el escenario complejo en el que se mueve la investigación educativa, que va de los objetivos y fines que persigue el investigador, a las demandas que se plantean desde los organismos externos, no solo nacionales sino también internacionales. Estos intereses no siempre compaginan, pero es evidente que el investigador que desee obtener financiamiento debe ajustarse a las normas del juego, que en este caso están fuertemente imbuidas por las normas del mercado. En esta dinámica hay un peligro evidente, que la investigación se cosifique, que se produzca para vender, también es necesario preguntarse si se produce para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), para el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) o se produce por el compromiso social de dar respuesta a necesidades educativas. A esto se debe agregar que los recursos para la investigación son muy limita-

dos y que los sistemas de asignación y distribución tienen fallas estructurales graves que provocan desequilibrios e inequidades, particularmente en el campo de las ciencias sociales y por ende en educación. Por otra parte, se comenta que es necesario hacer el esfuerzo de generar marcos teóricos y metodológicos que respondan a las necesidades del contexto nacional y los contextos locales en los que se desarrolla la tarea de investigar.

IV. La evaluación del Foro, un ejercicio autocrítico

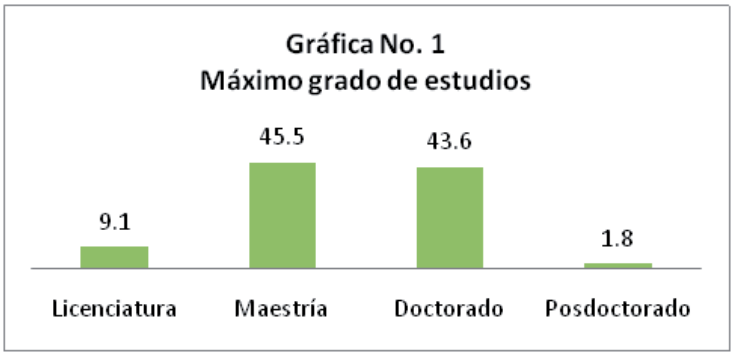
En el Segundo Foro Regional Noroeste, organizado por el Comie en colaboración con la Rediech se registró una asistencia de 69 personas, de las cuales 55 respondieron a un cuestionario de evaluación que se aplicó una vez concluido el evento. Los datos que se presentan a continuación corresponden por lo tanto al 79.7% de los asistentes.

En el Foro se reunieron académicos de 20 instituciones, de las cuales el 80% se ubican en el estado de Chihuahua. Se destaca la presencia de académicos de tres Instituciones de Educación Superior que en su conjunto representan la mitad de los asistentes: el Centro de Investigación y Docencia (CID) con 25% de participantes, el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, con 16% de participantes y la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (Upnech), con 11% de participación. La presencia de académicos de otras entidades federativas estuvo compuesta por la representación del Comie, la Secretaría de Educación de Jalisco, el Tecnológico Nacional de México, Centro Universitario Cife, Universidad México Americana del Norte y la Universidad Autónoma de Baja California. Es importante destacar que se contó con la presencia de una profesora de educación básica, del nivel de secundaria.

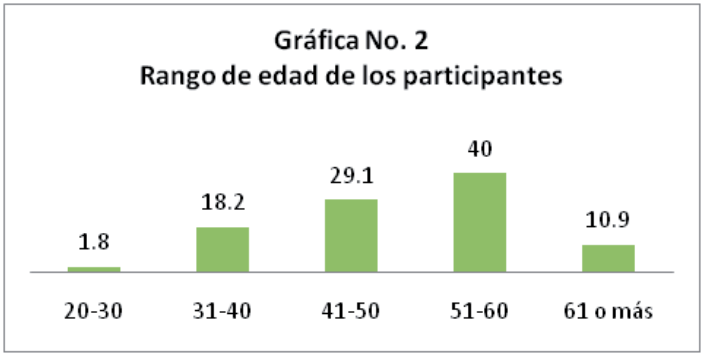
Cuadro No. 1 Instituciones participantes		Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Asesor independiente	9.1	9.1
	Centro de Desarrollo de Estudios Superiores (CDES)	1.8	10.9
	Centro Universitario CIFE	1.8	12.7
	CID	25.5	38.2
	COMIE	1.8	40.0
	Escuela de Trabajo Social	1.8	41.8
	Escuela Nacional de Antropología e Historia	1.8	43.6
	Escuela Secundaria Estatal 3064	1.8	45.5
	IBYCENECH	3.6	49.1
	Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez	16.4	65.5
	IPEC	3.6	69.1
	Normal Superior	1.8	70.9
	Secretaria de Educación Jalisco	3.6	74.5
	Tecnológico Nacional de México	1.8	76.4
	UACJ	3.6	80.0
	UABC	1.8	81.8
	UACH	3.6	85.5
	Universidad México Americana del Norte	1.8	87.3
	URN	1.8	89.1
	UPNECH	10.9	100.0
	Total	100.0	

El 75% de quienes respondieron la encuesta son mujeres, se advierte por lo tanto una destacada presencia femenina en las actividades del Segundo Foro Regional, lo cual de alguna manera refleja el papel de las mujeres en el trabajo de investigación educativa que se está desarrollando en esta región del país.

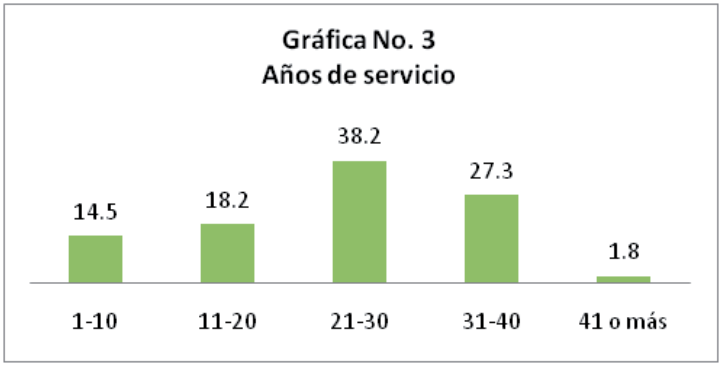
En lo que se refiere al nivel académico de los asistentes, el 88% cuentan con estudios de posgrado; el 45% corresponden a estudios de maestría y el 43% de doctorado.



El promedio de edad de los participantes es de 49 años. El 80% tiene más de 40 años de edad y la presencia de personas menores de 30 alcanza apenas el 1.8%. El porcentaje mayor se encuentra en el rango de 51 a 60 años, con el 40%.

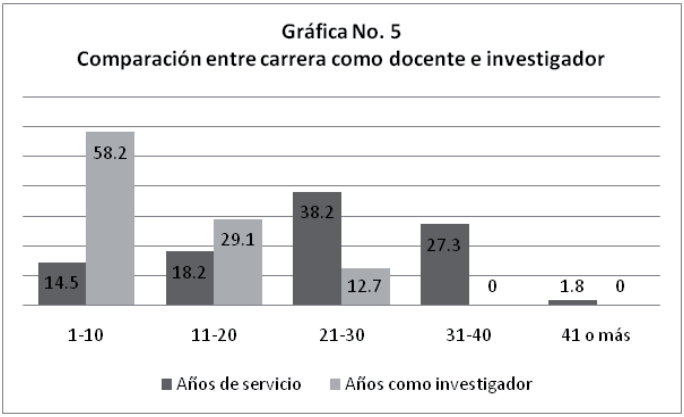


En correspondencia con los datos relacionados con la edad, el 67% de los participantes tienen más de 20 años de antigüedad en el servicio educativo, un tercio de los asistentes (29%) tienen más de 30 años trabajando en educación. El promedio de años de servicio es de 24 y la moda es de 30.

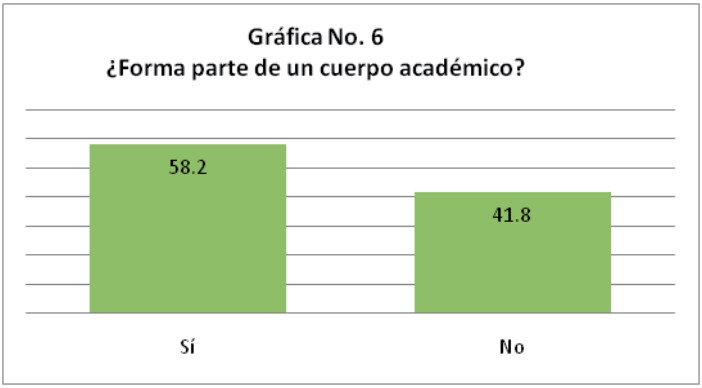


En contraste con la antigüedad en el servicio, los académicos tienen un promedio de 11 años dedicados a la investigación. El 58% tienen como máximo 10 años de estar realizando este tipo de actividades, mientras que solo el 20% han realizado investigación por más de 15 años. Estos datos, combinados con la edad y

la antigüedad en el servicio, nos indican que aunque se trata de profesionistas con amplia experiencia en el campo educativo, la mayoría se incorporaron de manera tardía al trabajo como investigadores; el 47% tienen entre 20 y 40 años de servicio, pero cuentan con 15 años o menos de trabajar como investigadores, esta relación se puede apreciar en la gráfica No. 5. Por otra parte las cifras son congruentes con el aumento en la producción de investigación educativa en los últimos diez años en el estado de Chihuahua y coinciden con la creación de organizaciones de investigadores como la Rediech.



Un indicador importante para analizar el nivel de integración de equipos de investigadores son los Cuerpos Académicos, en el caso de los encuestados, el 58% forma parte de un cuerpo académico, lo anterior no implica que el resto de los asistentes no estén incorporados a algún equipo de investigadores, ya que pueden estar colaborando en grupos no formalizados o independientes de la organización institucional, sin embargo es notable que dos de cada tres investigadores pertenezcan a un Cuerpo Académico, ello nos habla del nivel de institucionalización que ha alcanzado este tipo de organización en las IES.



El 62% de los participantes asistieron al Primer Foro Regional Noroeste, lo cual implica que hay una comunidad cohesionada que de manera regular interactúa en estos espacios formativos y por ende hay un seguimiento a las actividades relacionadas con la investigación educativa que se están desarrollando. El 95% de los encuestados afirman que asistirían a un tercer foro regional en caso de ser convocados. Lo anterior se corresponde con la valoración general del evento donde el 73% le asigna un puntaje de 5 (donde 5 es satisfactorio y 1 insatisfactorio), el 20% lo califica con 4 y un 3.6% con un 3, el resto no contestó.

Para complementar la información del cuestionario, se pidió a los asistentes que escribieran algunas sugerencias para mejorar la organización y desarrollo de este tipo de actividades académicas, una de las expresiones más recurrentes giró en torno a la necesidad de una convocatoria más amplia que permita congregar a un mayor número de participantes, insistieron en que, por la importancia del evento, se requiere darle mayor difusión y realce: "es un espacio desperdiciado", "es la primera vez que asisto a un foro de este tipo, para mí fue de mucho provecho, solo me gustaría que hubiera habido más asistentes". En general hablan de incluir a diversos actores educativos, como estudiantes

"en acompañamiento con asesores", docentes de educación básica y media superior así como buscar la manera de involucrar a un número más amplio de Instituciones de Educación Superior, públicas y privadas y desde licenciatura hasta posgrado.

Por otra parte, se sugiere aprovechar la riqueza de materiales y experiencias que ofreció el Foro poniendo a disposición de la comunidad académica y de las instituciones interesadas en la investigación educativa, algunos documentos que pueden ser aprovechados para continuar con la discusión sobre el tema, "integrar textos breves de los participantes", así como las videograbaciones de los debates en las mesas temáticas o círculos dialógicos y la presentación de las conferencias, para "dar seguimiento a las temáticas". En buena medida estos documentos y materiales son una manera de continuar con el diálogo más allá del Foro "considerar estrategias inmediatas después del evento para el seguimiento".

Algunos de los asistentes destacan la importancia y significatividad de los círculos dialógicos: "creo que es una de las partes fundamentales y que permite la interacción y con ello el conocimiento y aprendizaje", por lo tanto reconocen que fue un acierto por parte de los organizadores del evento implementar una dinámica de esta naturaleza. Un indicador de su relevancia se puede identificar en la opinión casi unánime de ampliar el tiempo dedicado a actividades de esta naturaleza, las expresiones que siguen ilustran esta inquietud: "sugiero más tiempo para las mesas de diálogo", "agregaría una o dos horas más de tiempo para mayor participación", "un poco más de tiempo para la reflexión y el intercambio de experiencias", "tiempo para el debate", "que sea de todo el día", "más días de trabajo o un día completo, con mesas de trabajo más amplias". También hubo voces críticas que demandan "mayor rigor en la argumentación y participación en los círculos dialógicos" y "mesas más dinámicas", sin embargo

hubo quienes señalaron la necesidad de hacer el evento más accesible para quienes se incorporan o desean incorporarse a las actividades de investigación, señalaron que se requiere "un leguaje menos elevado ya que los títulos dejan muchas dudas a nuevos investigadores", "en la convocatoria se manejaba que podían asistir estudiantes de posgrado, pero realmente, como estudiante de maestría no alcancé a comprender varios puntos y esto dificultó el entendimiento del Foro". Asimismo se sugieren actividades adicionales como "talleres sobre formación de investigadores, el quehacer en el aula de estudiantes de educación superior, estrategias más concretas desde la práctica, además de la óptica filosófica".

Finalmente recuperamos algunas voces aisladas, pero no por ello menos importantes, que recomiendan hacer hincapié en el papel de la investigación en la definición de políticas públicas: "profundizar en el papel de la investigación en la toma de decisiones, generando estrategias que visibilicen los resultados de la investigación", "formación de redes" o cuestiones de carácter organizativo como "proponer y poner a consideración de los posibles asistentes las temáticas de las ponencias.

Consideraciones finales

El estado de Chihuahua ha sido sede de dos de los Foros Regionales, el primero se llevó a cabo 17 de enero del 2017, organizado por el Comie con apoyo de la Rediech. El segundo se realizó un año después, el 19 de febrero de 2018, por iniciativa de la Rediech, con apoyo del Comie. Estas experiencias dialógicas han servido como un medio para hacer un balance de las actividades de investigación, los procesos de integración de equipos de investigadores, conformación de redes, procesos formativos y las dificultades que estas dinámicas entrañan. Es en estos espacios donde surgen inquietudes relacionadas con el proceso y el ejer-

cicio mismo de la investigación, los productos que se generan, las condiciones en que se desarrolla el quehacer cotidiano y de forma relevante con la manera en que se han ido formando los investigadores.

Es un espacio de encuentro, pero también una oportunidad para la crítica y sobre todo la autocrítica. Uno de los elementos más destacados de estos foros está en su potencial dialógico, en su capacidad para generar encuentros, análisis, debates e interacciones, que pueden desembocar en la trasformación de las prácticas de investigación y en la formación de investigadores en educación.

Referencias

Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P., Chambordeon, J.-C., y Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo, presupuestos epistemológicos.* Argentina: Siglo XXI editores.

Casanova, M. (2013). *La educación que exigimos.* Madrid: La muralla.

Corona Berkin, S., y Kaltmejer, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez, A. (2000). *La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu.* En P. Bourdieu, Intelectuales, política y poder (págs. 7-19). Buenos Aires: Eudeba.

Habermas, J. (1999). T*eoría de la acción comunicativa*, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

Hepp, P., Prats, M. y Holgado, J. (2015). T*eacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12(2), 30-43.

Hernández, F., Sancho, J., y Creus, A. (2011). *Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación.* En F. Hernández, J. Sancho, y J. Rivas, Historias de vida en educación: biografías en contexto (págs. 47-56). Barcelona: Esbrina-Recerca.

Lorea Leite, M., Moreira Hypolito, Á., Dallígna, M., Cossio, M., y Marcolla, V. (2012). *Gestión democrática, una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas,* RS, Brasil,. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(52), 89-113.

Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro.* México: Siglo XXI.

Youens, B., Smethem, L. y Sullivan, S. (2014). *Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: realising a 'dialogic space' through video capture analysis*. Journal of Education for Teaching, 40(2), 101-113.

II

DEL TEMA AL PROBLEMA: EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Javier Guerra Ruiz Esparza
Yolanda López Contreras

Resumen

Este trabajo surge a partir de la experiencia como asesores de tesis en el Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual se exponen algunas reflexiones en torno al proceso de construcción del objeto de estudio dentro de la investigación educativa; los referentes para estas reflexiones lo constituyen las interrogantes, dudas y dificultades más frecuentes expresadas por los estudiantes, así como las estrategias que se han aplicado. Se analiza el tránsito del tema al problema, proceso que se configura a partir de una realidad problematizada; por lo que se reflexiona en torno a la elucidación de las siguientes preguntas: ¿qué diferencia existe entre un tema y un problema? ¿qué se entiende por problema? ¿cómo se realiza y en qué consiste el proceso de problematización? ¿el objeto puede elegirse *a priori*, o emerge al término del proceso de indagación?

El texto muestra un acercamiento a la forma en que se enlazan los distintos aspectos que acompañan la construcción de objetos de estudio, la relación entre la teoría, la empírea y el papel de las preguntas para develar la realidad, como elementos de inicio y/o activación de indagación-construcción del objeto de estudio. Se pretende dar cuenta de la forma en la que emerge un

punto de referencia relativo tanto a los niveles espaciales como a los temas relacionados con dichos niveles para la definición del campo problemático desde donde se define el problema, lo que se asume como elementos constitutivos del proceso de construcción del objeto de estudio.

Introducción

Este texto se propone exponer algunas consideraciones en torno al proceso de construcción del objeto de estudio dentro de la investigación educativa; el principal referente, es la experiencia que surge del trabajo como asesores y lectores de tesis de los alumnos que cursan el programa de Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, de la Universidad Pedagógica Nacional. De ahí que lo que a continuación se describe, parte de las preguntas, vacilaciones y dificultades más frecuentes expresadas y vividas por los estudiantes, así como de las estrategias y procedimientos que se han aplicado en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de la docencia, como en la investigación y, en particular, de la investigación de la docencia.

Se han tomado como coordenadas para el desarrollo de la elucidación las siguientes preguntas: ¿qué diferencia existe entre un tema y un problema? ¿qué se entiende por problema? ¿cómo se realiza y en qué consiste el proceso de problematización? ¿el objeto puede elegirse *a priori*, o emerge al término del proceso de indagación?

Aspectos que acompañan la construcción del objeto de estudio

Por lo general, dentro de la literatura referida a los aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa, se discute con respecto a si existe un punto de partida para efec-

tuar el proceso de problematización y/o de construcción del objeto de estudio. En este sentido, las respuestas oscilan entre: la teoría, la pregunta o las preguntas, la hipótesis o el supuesto, las condiciones socio históricas que configuran el contexto en que se inserta el objeto y/o en el que tiene lugar la emergencia de este, producto de la activación de los dispositivos conceptuales y técnico-instrumentales del investigador (ver figura No. 1).

Figura No. 1

Elementos de inicio y/o activación de indagación-construcción del objeto

En este caso, se ha elegido iniciar la elucidación a partir del tema de estudio que, si bien es de carácter arbitrario, esto obedece al hecho de que por lo general es la instancia que los estudiantes (de posgrado) toman como punto de partida. Un primer aspecto que se considera es que dicha elección de inicio no resulta del todo errática, ya que, toda vez planteado el tema habrá de implicar una revisión previa de la teoría, emergiendo un punto de referencia relativo tanto a los niveles espaciales (del macro al micro y vs.), como a los temas relacionados en dichos niveles.

Un ejemplo de esto (muy general) es lo siguiente:

Figura No. 2
Niveles espaciales y temas asociados

Un segundo aspecto consiste en la activación de un proceso heurístico que incluye la formulación de una serie de preguntas para detonar o reforzar el proceso de problematización; las cuales no son necesariamente interrogantes de la investigación (las cuales incluso, pueden estar ya formuladas en el protocolo), sino son aquellas que representan una instancia para la vigilancia epistemológica, así como la coherencia lógica de lo que en este momento se pretende formalizar como protocolo y/o proyecto de investigación y que están estrechamente relacionadas con lo que se está planteando como problema: el problema: ¿es realmente un problema?; ¿para quiénes?, ¿desde dónde? y ¿hasta dónde?, ¿desde cuándo? y ¿hasta cuándo?, ¿para qué?, ¿por qué? y ¿cómo abordarlo?

De la primera interrogante sobre si ¿es realmente un problema?, antes de ser respondida por el estudiante, existen una serie de consideraciones, bajo las cuales, dicho problema puede o no ser considerado como un problema de investigación:

1) Se trata ante todo de un problema de conocimiento.

2) El poder reconocerlo, definirlo y plantearlo, depende en buena medida de la capacidad del investigador, de saber colocarse en el límite entre lo conocido y lo no conocido.

3) Suspender los juicios o ponerlos entre paréntesis, para que la actividad reflexiva, pueda discurrir lo más libre que sea posible de condicionantes, o creencias e ideas preestablecidas.

Este tercer aspecto, se asocia de manera directa al planteamiento que, desde la perspectiva fenomenológica hace Edmund Husserl a través del concepto de la *Epojé* o reducción trascendental; de la cual, se pueden identificar cuatro formas o niveles:

> a) *Reducción histórica:* partiendo de una situación o de un hecho particular en el mundo, se busca neutralizar los diversos contenidos y supuestos culturales añadidos en épocas pasadas y en la propia época.
>
> b) *Reducción eidética o esencial:* consistente en eliminar los aspectos individuales o contingentes y considerar únicamente la estructura objetiva del hecho o situación y de los objetos que intervienen.
>
> c) *Reducción existencial:* consistente en reducir el valor de estas estructuras objetivas a su estricta presencia ante una conciencia; la del observador, el investigador o el sujeto cognoscente y/o sujeto concreto (tanto individual como colectivo).
>
> d) *Reducción intencional o egológica:* consiste en destacar que esas estructuras objetivas son inseparables de la actividad de la conciencia o yo.
>
> Cabe destacar que todas estas reducciones están mutuamente condicionadas, y es por eso que se puede hablar de una única epojé o reducción trascendental que consta de diversos planos o grados de realización (En Lozano, 2006, p. 31).

Zemelman, es otro autor que complementa y enriquece esta exigencia del proceso de construcción del conocimiento, al referir que: antes de hablar del objeto como tal, es necesario efectuar la apertura del campo problemático a fin de ampliar el horizonte de inteligibilidad, para poder vislumbrar el universo de objetos virtuales o posibles:

> El objeto es lo dado, por lo tanto, es lo necesario que requiere completarse en función de sus relaciones posibles. Es el producto que plantea completarse como producente. Por eso el objeto es la formulación del problema que tenga la mayor capacidad explicitada de articulación; es la expresión sintética del campo de problemas en que se ha descompuesto el tema, con base en un razonamiento fundado en relaciones de articularidad posible. De ahí que esté abierto a la posibilidad de transformarse en función de un cambio en el campo problemático, siempre y cuando se incorpore a lo no incluido en la formulación anterior del objeto.
>
> Ahora bien, si el objeto expresa un campo problemático y éste, a su vez, refleja las diferentes modalidades de concreción entre los niveles y momentos de la realidad, debemos distinguir en todo objeto lo que es propio de los parámetros de tiempo y espacio, que llamaremos dimensión histórica, y lo que es propio del objeto como una identidad particular en el marco de una articulación dada (1992, pp. 159-160).

Hidalgo (1992), quien lleva el planteamiento de Zemelman al campo de la investigación educativa, refiere que la apertura del campo problemático sigue una secuencia similar a ésta, como a continuación se enuncia:

> Del tema al problema / apertura del campo problemático / identificación de objetos virtuales y de la estructura objetiva de soporte / ejercicio permanente de la vigilancia epistemológica (cuando pienso desde dónde pienso); qué aspectos son inteligibles, desde dónde miro, por qué y para qué / otro

> aspecto que acompaña el proceso de construcción del objeto de manera permanente, son las interrogantes, que vendrían a conformar la dimensión heurístico-reflexiva del proceso, desde las preguntas iniciales de apertura, hasta las indiciarias y las sustantivas (p. 93).

Otro recurso interesante que plantea Hidalgo es lo que denomina: "Estructura Analítico-Conceptual", que consiste en ilustrar el conjunto de relaciones y aspectos esenciales que configuran el contexto en el que se ubica el núcleo del problema y, por ende, las pautas estructurales que virtualmente apuntalan al objeto de estudio en perspectiva. Este recurso, además de su valor práctico y resolutivo, tiene la virtud de articular las dimensiones teóricas y empíricas; de tal suerte que los hechos van adquiriendo significado y un sentido de inteligibilidad desde donde los conceptos cuentan con un referente empírico.

4) Aunque en sí mismo resulte complejo el llegar a definir el "¿qué?" del problema, también es importante establecer el "¿por qué?" y el "¿para qué?" del mismo. Esto es, introducir si así fuera el caso, la dimensión utópica del problema en función del sentido social, ético, académico, entre otros; que tiene o no, el investigar un determinado objeto, así como la visión de futuro que pueda ser perfilada desde y con el conocimiento generado. Al respecto, Zemelman, señala que:

> El primer desafío se traduce en tener que problematizar lo que se entiende por realidad sociohistórica, en una forma de llegar a una conceptualización de ésta, que rompa con la separación entre lo real como externalidad y el sujeto. Lo anterior significa redefinir la idea de objetividad de manera de encontrar un concepto más congruente de ésta, como puede ser la idea de espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción (2010, p. 2).

A manera de enfrentar este desafío, el esfuerzo se encamina a identificar y tomar distancia de los parámetros y referentes experienciales, teóricos, políticos e ideológicos; para estar en mejores condiciones de poder responder a la pregunta: cuándo pienso ¿cómo? y ¿desde dónde pienso?; y con lo anteriormente expresado, de ninguna manera se propone el retorno a la neutralidad valorativa de las aproximaciones positivistas, en este caso se trata de un ejercicio de auto reconocimiento y/o de un ejercicio de autovaloración por parte del sujeto, a manera de ganar en claridad en cuanto a la intencionalidad de construcción de conocimiento, o en su caso de apropiación de lo real, con miras a su transformación o mejoramiento de las condiciones sociales de existencia. Esto último se vincula de manera directa, cuando se trata de proyectos de intervención y en aquellos cuya perspectiva metodológica se perfila desde la investigación-acción.

Por otra parte, el segundo de los cuestionamientos planteados al inicio: un problema ¿para quiénes?, alude a la emergencia de los actores y la definición de la población objeto de estudio. Para identificarlos; se emplea el mismo esquema de los niveles espaciales utilizado para la ubicación de las temáticas; obteniendo lo siguiente:

Figura No. 3

La emergencia de los actores y la definición de la estructura analítico-Conceptual

La tercera pregunta: ¿un problema desde dónde? y ¿hasta dónde? En apariencia alude al ámbito espacial que abarca el estudio, pero se orienta no sólo a ese aspecto sino, sobre todo, a tres de los referentes más relevantes, que son:

1) Referente teórico.
2) Referente contextual.
3) Delimitación del nivel de especificidad del problema.

En el primero de estos referentes, el teórico, por lo general se transita a través de tres instancias de consulta de información teórico conceptual:

a) *Los estados del conocimiento:* entendidos como la recopilación de los principales estudios que se han realizado en torno a una temática específica o bien, que corresponde al ámbito de nuestro interés.
b) *Estado de la cuestión:* que implica la revisión de los problemas y resultados no resueltos o que están pendientes de resolver, relativos al problema de estudio abordado.
c) *El estado del arte:* que refiere a la situación actual del problema de estudio para la construcción y reconstrucción de la realidad problematizada y la precisión de los enfoques teóricos desde los cuales se construye el problema.

Si se considera que tanto la realidad social, como la educativa en particular, son complejas en el sentido en que lo plantea Morin:

> El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el sicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter- retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes

> y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad (1999, p. 17).

Es de esperar, que la construcción del aparato crítico de una investigación, tarde o temprano, transite por diferentes instancias de articulación de sus contenidos teóricos conceptuales: la disciplinariedad, la multidisciplinariedad; la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Respecto al *referente contextual*, en este caso, se alude de manera específica al contexto o circunstancia desde la cual se ubica el investigador para llevar a cabo su labor investigativa, ya que éste condiciona la forma y el sentido de la práctica investigadora, dado que no es lo mismo:

a) Investigar para hacer una tesis.
b) Investigar como un profesional independiente o hacerlo desde una institución.
c) Desarrollar un proyecto con financiamiento, que hacerlo sin éste.
d) Investigar en solitario que hacerlo desde los cuerpos académicos y redes.

De igual manera las modalidades y formas de hacer Investigación pueden plantear condiciones y posibilidades diferentes. Algunas de éstas son:

a) Como herramienta de aprendizaje.
b) Desde la práctica (educativa y docente).
c) Investigación evaluativa.
d) Desde cuerpos académicos y redes.
e) Para la innovación.
f) Para la generación de nuevo conocimiento.

El tercer aspecto concerniente a la pregunta ¿desde dónde? y ¿hasta dónde?, es el de *La delimitación del nivel de especificidad del problema.*

En éste se retoma la noción de complejidad, en cuanto al reconocimiento de la existencia de diferentes dimensiones que configuran el tejido de lo real: social, cultural, económica, pedagógica, psicológica, entre otras. El elemento que ahora se incluye, es el de efectuar el ejercicio de visualizar la forma en que estas dimensiones se entretejen, de cara a un determinado momento histórico.

A manera de ejemplo, un tema que ahora se ha vuelto recurrente, es el de la reforma educativa, vinculada a la ley del Servicio Profesional Docente; si se introduce a este análisis el concepto de Braudel (1968) en torno a la diversidad de temporalidades: tiempo de larga y corta duración, tiempo cíclico y tiempo de coyuntura; se puede apreciar que este proceso está inserto en una temporalidad en el que, además de transitar hacia nuevas formas de selección de los nuevos docentes y de promoción escalafonaria de los que ya están en servicio; este proceso tiene lugar en el momento preciso en que se da también una transición política electoral.

De ahí que la temporalidad en que esta circunstancia se expresa; es bajo la modalidad de un tiempo de coyuntura, en la que además uno de los primeros aspectos que se identifican, es el hecho de que al menos hay tres dimensiones sobrepuestas: la académica (el proceso de evaluación docente), la laboral (el monto salarial sujeto a los resultados de la evaluación) y la política (dos actores con intereses opuestos: el estado y los sindicatos). Esta necesidad de definir la especificidad del problema responde a su vez a la exigencia epistémica de la historización del conocimiento social. Otro ejemplo lo constituyen los estudios sobre el normalismo rural antes y después del caso de los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa debido a los planos de implicación

de alto impacto, el acontecimiento es un momento coyuntural.

León y Zemelman lo exponen de la siguiente manera:

> Retomemos con más detalle la afirmación que el estudio de los sujetos sociales va acompañado de una exigencia de historización del conocimiento social. Tal y como nosotros lo vemos, dicha premisa tiene su justificación en el supuesto de que el análisis de cualesquiera sujetos sociales y sus múltiples emanaciones implica por necesidad el problema del tiempo y del espacio, ya que es en sus coordenadas en donde se manifiesta como realidad concreta buena parte de la especificidad que reviste un sujeto frente a otros sujetos, en otros tiempos y espacios (1997, p. 43).

Es a partir de aquí, que se comienzan a visualizar los elementos esenciales para la configuración del campo problemático y/o de la estructura analítico conceptual; al igual que las preguntas iniciales. Lógicamente, alguien podrá optar o efectuar el recorte del problema, acotándose a una de estas dimensiones, o bien abordar la problemática en su conjunto, incluyendo las tres dimensiones; al mismo tiempo se analiza y define la perspectiva, enfoque, categorías y conceptos que se consideren viables y pertinentes para integrar el referente teórico y; en última instancia, se ha dado la delimitación y definición de la especificidad del problema. Naturalmente, que dicho proceso, no está exento de que posteriormente pueda darse otro procedimiento de apertura y cierre.

Finalmente, otro aspecto importante y digno de mencionar es la relación entre el proceso de construcción del objeto y la hipótesis, así como el predominio asignado a los preceptos teóricos sobre la dimensión empírica. Al respecto Bourdieu, Chamboredon y Passeron, platean que:

> Para saber construir un objeto y al mismo tiempo conocer el objeto que se construye, hay que ser consciente de que todo

> objeto científico se construye deliberada y metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción de los problemas planteados al objeto. Una metodología que no se planteara nunca el problema de la construcción de las hipótesis que se deben demostrar no puede, como lo señala Claude Bernard, "Dar ideas nuevas y fecundas a aquellos que no las tienen; servirá solamente para dirigir las ideas en los que las tienen y para desarrollarlas a fin de sacar de ellas los mejores resultados posibles […]. El método por sí mismo no engendra nada" […]. Contra el positivismo que tiende a ver en la hipótesis sólo el producto de una generación espontánea en un ambiente infecundo y que espera ingenuamente que el conocimiento de los hechos o, a lo sumo, la inducción a partir de los hechos, conduzca de modo automático a la formación de hipótesis, el análisis eidético de Husserl, como el análisis histórico de Koyré demuestran, a propósito del procedimiento paradigmático de Galileo, que una hipótesis como la de la inercia no puede ser conquistada ni construida sino a costa de un golpe de estado teórico que, al no hallar ningún punto de apoyo en las sensaciones de la experiencia, no podía legitimarse más que por la coherencia del desafío imaginativo lanzado a los hechos y a las imágenes ingenuas o cultas de los hechos (2008, p. 79).

A manera de conclusión se puede mencionar que:

- Existen diversas aproximaciones teórico-metodológicas que explican la construcción del objeto de estudio, entre éstas destacan posiciones que enfatizan la comprensión del hecho u objeto en sí, por sobre la sola explicación positivista, o bien aquellas que defienden una construcción desde una reflexión epistémico-social, otras que avalan la existencia de fenómenos multideterminados, por lo que abordar estos aspectos constituye una vía indispensable para su abordaje; o bien aquellas que destacan la discusión sobre los objetos particulares de educación, entre otras. Entre estas diversas posiciones

destacan elementos en común, tal es el caso del tratamiento de los hechos a partir de no verlos de manera aislada sino en una relación compleja, en un proceso de construcción de la realidad de estudio en diversos momentos de acercamiento a ésta: antes, durante y después.

- El objeto de estudio es un proceso que se prefigura con la elección del tema, y tiene una ruta de maduración que se vive en todo el proceso de indagación desde donde emerge de forma gradual y progresiva desde al menos tres momentos:
  - *Antes:* como prefiguración desde acercamientos paralelos al campo problemático.
  - *Durante:* en el proceso de problematización y el posicionamiento y/o reposicionamiento teórico y de selección, así como el diseño de los dispositivos técnicos e instrumentales, para la construcción del dato empírico.
  - *Al término:* cuando se ha realizado una síntesis integradora entre la perspectiva teórica adoptada, la realización del análisis del dato empírico y por tanto se ha accedido a una explicación y/o comprensión del objeto construido. Momento en el que el objeto estudiado se abre a nuevas miradas y rutas de construcción y reconstrucción.
- El objeto de estudio como producto producente (Zemelman, 1992) configurado desde su capacidad de articulación no tiene un término, sino por el contrario está siempre abierto a la posibilidad de transformación y los recortes que de éste se hagan son expresiones sintéticas del cruce entre lo conocido y lo desconocido; colocarse en esta frontera implica una revisión de la literatura no solo para reconocer lo que se ha producido sino para acercarse al campo problemático desde relaciones capaces de construir una identidad propia del nivel de recorte de la realidad objeto de estudio, en su dimensión temporal,

espacial e histórica.

- La realidad problematizada constituye uno de los principales desafíos; en éste, el papel de las interrogantes se basa en conducir el pensamiento y dado que: "los ojos no ven lo que la mente no sabe", es este momento un permanente diálogo, un ir y venir constante entre la teoría y la empírea donde ambas partes se complementan; el dato adquiere significado desde la teoría y la teoría encuentra su referente en el dato. ¿Desde dónde miro, lo que miro y cómo lo miro?, es una pregunta que en su respuesta va desentrañando los niveles ocultos de una realidad antes desconocida y con ello apuntalando un objeto de estudio en perspectiva. De ahí que, la problematización del problema como proceso plurirreferencial (Sánchez Puentes, 1993), constituye el mecanismo intelectual para la elucidación del objeto de estudio.
- La estructura conceptual y la estrategia de explicación de la investigación se conjugan en una relación en permanente reflexividad que va tejiendo los hilos que entrelazan al objeto dándole una identidad propia.
- La construcción del objeto de estudio no es una fase, o un aspecto del proceso de la investigación, sino que, es de hecho, todo éste (Sánchez, en Domínguez, 2007, p. 46); aunque con fines analíticos y didácticos puede trabajarse en tres momentos: antes, durante y después.

Referencias

Braudel, F. (1968). La Historia y las ciencias sociales. Madrid. Alianza Editorial

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C y Passeron, J.C. (2008). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México. Siglo XXI, 2ª Ed.

Hidalgo J.L. (1992). *Metodología de la investigación educativa. Una*

aproximación constructivista. Ed. Casa del Maestro.

León, E. y Zemelman, H. Coords. (1997). *Subjetividad; umbrales del pensamiento social*. México. Anthropos-CRIM-UNAM.

Lozano, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología*. Husserl, Heidegger y Gadamer. España. EDICEPI.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Paris. UNESCO.

Zemelman, H. (2010). *Sujeto y subjetividad y la problemática de las alternativas como construcción posible*. México. Polis No. 27. Sujeto, subjetividad y sustentabilidad.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la Razón. Vol. II, Historia y necesidad de utopía*. Barcelona- Anthropos México; El Colegio de México.

III

EL PARADIGMA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CONSTRUYENDO CONSCIENCIA SOBRE LO QUE SE HACE

Juan Andrés Elías Hernández

Resumen

En este documento se problematiza el concepto de paradigma de investigación desde la óptica de la filosofía de la ciencia. Los marcos referenciales se constituyen, principalmente, de las propuestas de Kuhn (2013) y Guba y Lincoln (2012), además de otros teóricos. En primera instancia, y después de plantear brevemente el contexto que da luz a este documento, se realiza una inmersión en el concepto de paradigma y sus implicaciones para el campo de la investigación educativa, asimismo se argumenta la necesidad de hacer consciencia en el investigador en formación, sobre el basamento paradigmático en los procesos de indagación científica; además se realiza una breve semblanza de los paradigmas propuestos con objeto de contextualizar la discusión, y finalmente, se delinean algunas bases mínimas para la construcción de un espíritu científico que posibilite el entendimiento del acto y permita dilucidar los límites y posibilidades que ofrecen cada una de las construcciones paradigmáticas.Una de las conclusiones a las que se aspira consiste en comprender el carácter rector que posee este concepto, se esté consciente o no de ello, por parte de quien emprende una búsqueda de conocimiento.

Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios
(Bachelard, 1987, p. 16)

Introducción

La formación de investigadores educativos en procesos formales tiene una agenda amplia que se debate entre la construcción de saberes para el desarrollo de la investigación, y la construcción de un documento recepcional que —en teoría— dé cuenta de este proceso formativo. Las prioridades son distintas para cada contexto, institución e incluso para cada grupo de estudiantes de acuerdo a las filias, fobias, fortalezas y limitaciones de quien acompaña esta ruta y de los mismos estudiantes. En tal sentido, y a través de la experiencia compartida, los trayectos de investigación de pregrado y posgrado, al menos en el campo educativo, en ocasiones se "acartonan" procurando 'facilitar" la elaboración de un texto que servirá en el mejor de los casos para cubrir un requisito administrativo de titulación. En otras ocasiones, y nuevamente buscando la viabilidad del ejercicio, se desarrollan procesos marcadamente instrumentales que se enfocan en cuestiones metodológicas cuando mucho, si no técnicas e instrumentales. En ambos casos se dejan a la deriva aspectos, desde la perspectiva que se plantea en este documento, fundamentales para la construcción del espíritu científico.

Uno de los aspectos que se considera escasamente abordado, y que constituye el eje discursivo de este documento, es la formación en filosofía de la ciencia, y concretamente, la determinación consciente del paradigma de investigación, como basamento de la actividad de indagación. Desde este documento se pugna por el análisis riguroso de este tópico como piedra angular para la formación de los profesionales de la educación y la transformación de su cosmovisión, aspecto esencial para entender la com-

plejidad del fenómeno educativo y hacer viable transitar hacia mejores formas de educación.

El concepto de paradigma en investigación educativa, una breve inmersión

El concepto de paradigma tuvo su entrada más estrepitosa en filosofía de la ciencia con el texto "Estructura de las revoluciones científicas" de Thomas Kuhn en 1962. Los años siguientes a su publicación significaron un análisis escrupuloso de la obra, y en especial del concepto "paradigma" que fue cuestionado por la polisemia en su uso; el mismo Kuhn reconoce al menos veintidós usos distintos en su epílogo de 1969, en el que atribuye esta multiplicidad conceptual a "inconsistencias de estilo" (Kuhn, 2013, p. 356). Asimismo propone que la intención original de su uso obedece a sólo dos abstracciones, la primera de ellas como "toda la constelación de creencias, valores, técnicas y demás compartidos por los miembros de una comunidad [científica] dada" (pp. 346-347), y la segunda como "soluciones concretas a rompecabezas que, usadas como modelos o ejemplos, pueden sustituir a las reglas explícitas como base para la solución de los restantes rompecabezas de la ciencia normal" (p. 347); es de especial interés para este documento la primera acepción.

Dichas constelaciones de creencias y tradiciones con coherencia interna surgen de prácticas que incorporan leyes, teorías, aplicaciones y metodologías en investigación, y al ser compartidas por un grupo de estudiosos constituyen escuelas de pensamiento que se diferencian de otras por sus "modos inconmensurables de ver el mundo y de practicar en él la ciencia" (Kuhn, 2013, pp. 105-106).

Siguiendo a Kuhn (2013), es importante enfatizar que estas constelaciones no sólo se nutren de observaciones empíricas que

restringen las creencias científicas admitidas, sino que, y esto es fundamental para la tesis que aquí se presenta a discusión, "hay siempre un elemento aparentemente arbitrario, compuesto de casualidades personales e históricas, que constituye una parte componente de las creencias abrazadas por una comunidad científica dada en un momento dado" (Kuhn, 2013, p. 106). Esto pone en relieve que el acto científico —individual y colectivo— se encuentra mediado por la biografía personal del estudioso —y los recursos cognitivos que se derivan de ella—, sus compromisos e implicaciones (Ardoino, 1980), el contexto socio-histórico, y el medio académico en el que se gestan los procesos investigativos (Vasilachis, 2013).

Por su parte Denzin y Lincoln (2012) definen los paradigmas en investigación como "un conjunto básico de creencias que guían la acción […], construcciones humanas que definen la cosmovisión de los investigadores […], un conjunto común de presupuestos metodológicos o una epistemología particular"(p. 27). Dichos constructos respondena cuatro preguntas esenciales, cada una de ellas en un ámbito disciplinar distinto pero interrelacionadas: ¿Cómo es el investigador en cuanto a persona moral en el mundo? (axiología), ¿cómo se conoce el mundo y cuál es la relación del investigador con él? (epistemología), ¿cuál es la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo? (ontología), y ¿cuáles son los mejores medios para adquirir-construir conocimiento? (metodología).

Hasta aquí se concluye que el esclarecimiento del paradigma no constituye una actividad accesoria en el proceso de investigación, sino que permite al estudioso construir conciencia sobre la constelación de creencias científicas —o relacionadas con la construcción de conocimiento— a las que consciente o inconscientemente se adhiere —axiológica, ontológica, epistemológica y metodológicamente—, y que determinan su horizonte concep-

tual y por tanto, guían sus acciones. De igual forma se advierten los riesgos de la inconsciencia sobrelascreencias, en este caso relacionadas al acto cognoscente:

> Ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "vivimos, nos movemos y somos" por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos (Ortega y Gasset, 1940, pp. 24-25).

Porqué hacer consciencia sobre el paradigma educativo

Recién se esbozó la necesidad de construir conciencia sobre los paradigmas en investigación a los que por preformación, formación—o deformación—, se adhiere el investigador, en razón de su carácter rector sobre la práctica investigativa; a continuación se ampliarán los argumentos al respecto.

La capacidad humana de observar lo real o la realidad circundante se encuentra inexorablemente mediada por "su experiencia visual [y sensitiva en lo general]y conceptual previa" (Kuhn, 2013, p. 259), por su ubicación epistémica, que de acuerdo con Grosfoguel (2006) constituye su observatorio y se nutre de sus características étnicas, raciales, sexuales, y de género, entre otros elementos como su ubicación social. Estos elementos constitutivos han tejido una compleja red de creencias y posicionamientos que conforman, al menos, una perspectiva sobre lo real o la realidad. El carácter rector de esta perspectiva es por cierto debatible, en esta discusión polifónica se destaca la voz de Michel Lowy (1974) quien plantea en su propuesta de una ciencia del proletariado que:

> Durkheim, como buen positivista, cree que los "prejuicios" y las ""prenociones" pueden ser "descartados"", como se des-

> carta un par de lentes oscuros para ver más claro. No comprende que estas "prenociones" (es decir, las ideologías) son, como el estrabismo y el daltonismo, parte integrante de la mirada, elemento constitutivo del punto de vista (p. 15).

Siguiendo esta línea argumentativa Lowy (1974) se muestra aún más incitante; desde su perspectiva "las visiones del mundo de las clases sociales condicionan entonces no sólo la última etapa de la investigación científica social, la interpretación de los hechos, la formulación de teorías, sino la elección misma del objeto de estudio" (p. 18); es decir, el objeto de estudio cobra forma a partir de las inquietudes, incertidumbres y prioridades del investigador, de igual forma el paradigma guía y modela la investigación "mediante reglas abstractas" (Kuhn, 2013, p. 167). Ante estas circunstancias cabe el cuestionamiento sobre si los resultados son tan sólo una proyección de nuestras nociones.

Esto conduce a varias interrogantes fundamentales: ¿Es el investigador el que selecciona un paradigma de investigación en su tarea cognoscente?, ¿o es el paradigma de investigación, más o menos inscrito en su aparato perceptivo con el lento devenir del tiempo y de la vida, el que determina la empresa investigativa del estudioso?, ¿podemos reconstruirnos como sujetos cognoscentes hacia nociones más sofisticadas, o al menos ser conscientes de nuestras nociones?, esto cobra relevancia en razón de que "los científicos no poseen recurso alguno más allá de lo que ven con sus ojos e instrumentos" (Kuhn, 2013, p. 261). Sea cual fuere la respuesta, se coincide con Bachelard (1987) cuando enuncia que es "en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones" (p. 15), y esto, es algo digno de considerar.

Ante la incertidumbre de la naturaleza humana, y de sus sentidos como instrumentos para develar "la realidad", habría quien recurriría a las perspectivas paradigmáticas convencionales en

busca de la asepsia metodológica, pero aún ahí, en el campo de la ciencia tradicional, se yergue la voz del teórico anarquista, Paul Feyerabend(2003) cuestionando las aparentes certezas:

> El material que un científico tiene realmente a su disposición, sus leyes, sus resultados experimentales, sus técnicas matemáticas, sus prejuicios epistemológicos, su actitud hacia las consecuencias observadas de la teorías que él acepta, este material es indeterminado y ambiguo de muchas maneras, y nunca está completamente separado de la base histórica (p. 49).

Por otro lado, la fase preformativa de un investigador la constituyen sus experiencias vitales previas, incluido su trayecto académico; este aspecto merece un tratamiento particular que permita dilucidar la manera en que el sistema educativo promueve —o no— la formación del espíritu científico, que no obstante, no es menester de este análisis. En cambio, la fase formativa sí resulta de interés central para este estudio; en atención a dicha aspiración se trae a discusión la opinión de Kuhn (2013):

> Los científicos nunca aprenden conceptos, leyes y teorías por sí mismos, en abstracto. Por el contrario estas herramientas intelectuales se encuentran desde el principio en una unidad histórica y pedagógicamente previa que las muestra en sus aplicaciones y a través de ellas (p. 166).

La formación educativa inicial de los distintos profesionales responde explícita o implícitamente a las preguntas sobre la naturaleza del conocimiento y la forma de acceder a él, "dichas respuestas llegan a atenazar profundamente la mente de los científicos" (Kuhn, 2013, p. 106); lo cual, según este autor, contribuye a la eficiencia del proceso científico y establece la dirección en la que se encaminan los esfuerzos investigativos, conformando "adhesiones gremiales que resultan de compartir las mismas reglas y normas de práctica científica" (2013, p. 115).

No obstante, esta "eficiencia" viene acompañada de limitaciones, una de ellas es que la investigación corre el riesgo de constituirse en un "intento determinado y firme por forzar a la naturaleza a entrar en los compartimentos conceptuales [prefabricados y relativamente inflexibles] suministrados por la educación profesional" (Kuhn, 2013, p. 107). Cuando las reglas y procesos asumidos por una comunidad investigativa son incapaces de responder a ciertos problemas, ocurre lo que Kuhn llamó anomalías y representa un destello ante el inminente amanecer de una propuesta alternativa de investigación, una revolución científica; pero en el peor de los casos, puede ser que los fenómenos que no logren encajar en estos compartimientos ni siquiera sean parte del horizonte perceptivo del investigador, derivando en una ataraxia cientificista.

Paradigmas en investigación educativa

Existen distintas tipologías de paradigmas en investigación, no es objeto de este análisis dar cuenta de ellas; se opta —arbitrariamente— por la propuesta de Guba y Lincoln (2012) quienes proponen cinco paradigmas en investigación: Positivismo, pospositivismo, teoría crítica y otras[1] , constructivismo y paradigma participativo/cooperativo. En un principio se plantearán algunos aspectos centrales para entender la naturaleza y evolución de los paradigmas y en un segundo momento se realizará una breve caracterización de cada uno de ellos, que sin embargo será insuficiente, dadas las características de la presente obra, para ofrecer una mirada siquiera sucinta de ellos.

Guba y Lincoln (2012) realizan en su análisis algunas notas aclaratorias que aquí se recuperan por considerarse importan-

1 Guba y Lincoln (2012)concentran en el paradigma "Teoría crítica y otras" a una serie de constelaciones paradigmáticas relacionadas con la teoría crítica, pero con características particulares que las distinguen, como los enfoques neomarxistas, materialistas, feministas, participativos, y de orientación étnica.

tes. Hace tiempo se viene advirtiendo un "cambio de las ciencias sociales hacia prácticas y formulación de teorías más interpretativas, posmodernas y críticas" (p. 39), como parte de las tensiones entre las distintas escuelas de pensamiento hegemónico. Coexisten en este momento histórico posicionamientos de corte positivista, interpretativo y sociocrítico, en ocasiones disociados, en otras tejiendo puentes entre uno y otro y dando origen a nuevas perspectivas paradigmáticas que hacen cada vez más difícil su clasificación, en una suerte de "amalgama de géneros" (Geertz, 1994, p. 31); Se coincide con Richardson (1998, como se citó en Guba y Lincoln, 2012) cuando afirma que "lo que debería ser una categoría [paradigmática] no deja de modificarse, de agrandarse" (pp. 41-42). Este impulso viene aparejado con un debilitamiento —al menos en el análisis teórico— del absolutismo metodológico y de las tesis fundacionales que proponen "estándares permanentes, invariables (o «fundacionales») mediante los cuales se puede conocer la verdad universalmente" (Guba y Lincoln, 2012, p. 57).

Otro aspecto problemático lo constituye la posibilidad —o imposibilidad— de conmensurabilidad de los paradigmas, es decir, hasta qué punto pueden tomarse elementos de uno y otro paradigma para sostener una propuesta de investigación coherente. La respuesta de Guba y Lincoln (2012) es

> […] un sí cauteloso, en especial si los modelos (paradigmas), comparten elementos axiomáticos que son similares, [positivismo y pospositivismo, teoría crítica interpretativa y posmoderna, constructivismo y modelo participativo] […]. La conmensurabilidad constituye un problema sólo cuando los investigadores quieren «escoger y elegir» entre los axiomas de los modelos positivista e interpretativista, porque esos axiomas son contradictorios y mutuamente excluyentes (p. 51).

Desde la visión de estos autores a nivel paradigmático o filosófico existen paradigmas inconmensurables, no obstante, al interior de cada paradigma las metodologías mixtas pueden tener sentido(Guba y Lincoln, 2012). A continuación se abordan las características mínimas de cada uno de los paradigmas.

De acuerdo con Guba y Lincoln (2012) el paradigma positivista asume que existe una realidad «real» aprehensible (realismo ingenuo), consistentemente se declara dogmático al creer en la posibilidad de encontrar hallazgos verdaderos (Hessen, 2001) y deposita su confianza en el método científico (perspectiva fundacional), en concreto los métodos cuantitativos como única vía para acceder a la realidad, incorporando para ello procesos experimentales que tienen en la verificación de sus hipótesis y en la asepsia metodológica la fuente de sus certezas. La naturaleza del conocimiento se define en términos de hechos y leyes que surgen de la verificación de hipótesis considerando como criterios la validez —interna y externa—, la confiabilidad y la objetividad concebida como correspondencia con el objeto. Este paradigma, así como el paradigma pospositivista, distingue entre la investigación y la acción, considerando a esta última un riesgo de contaminación en la búsqueda de verdades. Por último, respecto al control del proceso, este reside en el investigador.

El paradigma pospositivista asume una postura realista crítica en la que subsiste la creencia en una realidad «real», pero aprehensible sólo de manera parcial, es decir, imperfecta y probabilística. Aun cuando se asume dualista al considerar la existencia de un objeto y un sujeto con naturaleza propia, su concepto de objetividad se encuentra modificado y definido en términos de contrastabilidad intersubjetiva, aspecto derivado de la crítica intersubjetiva que alude a una "regulación racional mutua por medio del debate crítico" (Popper, 1996, p. 43). Su metodología fundamental sigue siendo cuantitativa —que previene de la con-

taminación humana—, no obstante abre espacio al uso de estrategias de corte cualitativo, y lo más relevante, de la verificación de hipótesis transciende a la falsación de hipótesis (Popper, 1996). Al igual que el positivismo este paradigma es fundacional y toma como criterios la validez —interna y externa—, la confiabilidad y la objetividad —reconceptualizada—; sin embargo, los hechos y las leyes surgen de un proceso en el que como hipótesis no pudieron ser falsadas, y por tanto se conciben como probables. Como fue puntualizado, la acción es vista como una mancha que interferirá en la objetividad y el control del proceso, indiscutiblemente, radica en el experto-investigador.

En cuanto al paradigma crítico y otros, de acuerdo con Guba y Lincoln (2012) se define como realista histórico al considerar que existe "una realidad virtual [cristalizada en el tiempo] conformada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género" (p. 45). Es transaccional y subjetivista y en congruencia sus hallazgos están mediados por los valores. Metodológicamente es dialógico, dialéctico y en algunas de sus variantes fundacional dentro de la crítica social. La naturaleza del conocimiento se constituye en percepciones estructural/históricas y su validez se funda principalmente en su estímulo hacia la acción y el análisis histórico; al respecto los teóricos críticos "siempre han defendido diversos grados de acción social […], ya sea en términos de transformación interna, como deshacerse de una conciencia falsa, o de una transformación social externa" (Guba y Lincoln, 2012, p. 51). Desde este paradigma es fundamental que los participantes, al incorporarse activamente en el proceso de investigación "tomen el control de su futuro" (Guba y Lincoln, 2012, p. 531).

Por su parte el paradigma constructivista es ontológicamente relativista, desde este posicionamiento se propone la existencia de múltiples "realidades construidas y co-construidas locales y

específicas" (Guba y Lincoln, 2012, p. 45), resultado de actividades creadoras de significado; su epistemología es transaccional y subjetivista y su propuesta metodológica antifundacional se sustenta en la hermenéutica y la dialéctica. En cuanto a la naturaleza del conocimiento se constituye en construcciones y reconstrucciones individuales y colectivas consensadas fundadas en la autenticidad y la confianza. Asistimos a un momento histórico en que los paradigmas interpretativos se empiezan a orientar hacia la acción social compartida que se concibe como "un desenlace significativo e importante en los procesos, […] tendiente a conectar la investigación, el análisis de las políticas, la evaluación y/o la deconstrucción social" (Guba y Lincoln, 2012, p. 52). Por lo que:

> Las actividades de creación de significados en sí mismas pueden cambiarse cuando se encuentra que están incompletas, que son defectuosas (por ej., discriminatorias, opresivas o no liberatorias) o están deformadas (creadas a partir de datos que se puede demostrar que son falsos) (Guba y Lincoln, 2012, p. 42).

Heron y Reason (2008) propusieron en 1997 la existencia de un paradigma adicional a los enunciados originalmente por Guba y Lincoln en 1994, al cual denominaron Participativo/Cooperativo. Este paradigma ontológicamente se compromete con una "realidad participativa: subjetiva-objetiva; co-creada por la mente y el universo dado" (Guba y Lincoln, 2012, p. 45). Asume una epistemología extendida que incorpora conocimientos experenciales, proposicionales y prácticos en una transacción participativa con el mundo. Su metodología no fundacional con un fuerte carácter político encuentra en la investigación-acción colaborativa —o participativa— la forma de co-construir conocimiento, fundado en la congruencia y utilidad práctica orientada a la transformación del mundo y "al servicio de la prosperidad

humana"(Guba y Lincoln, 2012, p. 46). Desde este paradigma "la acción controlada por los miembros del contexto local es el objetivo de la investigación" (Guba y Lincoln, 2012, p. 53). Para Heron y Reason (2008):

> La investigación cooperativa es una forma de investigación de acción en segunda persona en la que todos los participantes trabajan juntos en un grupo de investigación como co-investigadores y co-sujetos. Todos participan en el diseño y la gestión de la investigación; todos se incorporan en la experiencia y la acción que se está explorando; todos están involucrados en tener sentido y sacar conclusiones; por lo tanto, todos los involucrados pueden tomar la iniciativa y ejercer influencia en el proceso. Esto no es investigación sobre personas o acerca de personas, sino una investigación con personas (p. 366).

El espíritu científico

Gaston Bachelard (1987) desde el racionalismo crítico denomina obstáculos epistemológicos, a los "entorpecimientos" internos que se presentan en el acto de conocer, estos obstáculos pueden ser conocimientos mal adquiridos, irreflexivos, básicos, creencias y opiniones; en términos de Camilloni (2001) "lo que se sabe y que, como ya se sabe, genera una inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo" (p. 12). Esta idea traslada a la complejidad de un paradigma advierte sobre la importancia de cuestionar y en su caso, deconstruir las creencias de cara a las decisiones que implican los procesos investigativos, decisiones que puede llevar al investigador a

> […] reproducir las legitimidades en las que se asienta el conocimiento científico o cuestionarlas incorporando, creando, otras legitimidades tanto las surgidas de los reclamos, conflictos, acciones individuales y colectivas con las que se enfrentan las distintas formas de ser de la injusticia, como las

> emanadas de sus propios y cambiantes problemas de investigación y de los recursos cognitivos con los que cuenta para resolverlos (Vasilachis, 2013, p. 11).

Como fue planteado, al menos en el campo de la teoría del conocimiento, el concepto de objetividad, como correspondencia con el objeto, ha sido resquebrajado, ya sea desde las posturas interpretativas, como desde de las pospositivistas; al respecto de las últimas se presenta una cita de Feyerabend (2003) que aun cuando extensa, problematiza de forma eficaz el asunto en cuestión:

> La impresión sensorial por simple que sea, siempre contiene una componente que expresa la reacción fisiológica del organismo receptor y que no tiene ningún correlato objetivo. Esta componente "subjetiva" se fusiona a menudo con el resto y forma un todo sin estructurar que luego ha de ser subdividido desde fuera con ayuda de procedimientos contrainductivos. (Un ejemplo de esto lo constituye la contemplación de una estrella fija por el ojo desnudo, que contiene los efectos subjetivos de radiación, difracción, difusión, limitados por la inhibición lateral de los elementos adyacentes de la retina) (p. 50).

Se deriva de lo anterior la apremiante necesidad de que el investigador sea consciente de sus constructos axiológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos, su ubicación epistémica y social, sus compromisos e implicaciones, así como de las limitaciones biológicas inherentes al ser humano, en el acto de conocer —o construir conocimiento—. Estas características son a la vez, "todo cuanto tiene" y "lo que se le opone" para emprender la tarea investigativa, son su herramienta y su obstáculo. Se apela ante esto a un ejercicio reflexivo, conceptualizado por Bourdieu como el sometimiento de los posicionamientos del observador —y lo que estos conllevan— al análisis crítico, de la misma forma que se somete al objeto de estudio (Bourdieu y Wacquant, 2008).

La ciencia es un espacio en pugna, en continua crisis y transformación, por ende, el investigador consciente de su actuar tendrá que desarrollar la capacidad "de vivir en un mundo descoyuntado" (Kuhn, 2013, p. 211), navegando entre certezas e incertidumbres. La investigación representa "un reto para enfrentar los fantasmas de las verdades eternas que mortifican al espíritu científico" (Martínez, 2011, p. 52), pero antes de iniciar esta empresa, será menester enfrentar a nuestros propios fantasmas.

Referencias

Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid, España: Narcea.

Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico* (14 ed.). (J. Babini, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. (A. Dilon, Trad.) Argentina: Siglo XXI.

Camilloni, A. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa* (Vol. II). Barcelona: Gedisa.

Feyerabend, P. (2003). *Tratado contra el método* (4ta ed.). (D. Ribes, Trad.) Madrid, España: Tecnos.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.* (A. López, Trad.) Barcelona, España: Paidos.

Grosfoguel, R. (2006). *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Tabula rasa, 17-46.

Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes*. En N. Denzin, y Y. Lincoln, Manual de investigación Cualitativa, Volumen II. Paradigmas y

perspectivas en disputa (V. Weinstabl, Trad., págs. 38-78). Barcelona, España: Gedisa.

Heron, J., y Reason, P. (2008). *Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry*. En P. Reason, y H. Bradbury, The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice (págs. 366-380). London: Sage Publications.

Hessen, J. (2001). *Teoría del conocimiento*. México: Porrua.

Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas.* (C. Solis, Trad.) D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Lowy, M. (1974). *Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales*. En M. Lowy, C. Colliot-Thélene, y K. Naír, Sobre el método marxista. Teoría y Praxis (págs. 9-44). Distrito Federal: Grijalvo.

Martínez, R. (2011). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*. México: IPEC-Doble Hélice.

Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias.* Argentina: Espasa-Calpe.

Popper, K. (1996). *La lógica de la investigación científica.* (V. Sánchez, Trad.) Distrito Federal: Red Editorial Iberoamericana.

Vasilachis, I. (2013). P*rólogo a la edición en castellano. Investigación cualitativa: Metodologías, estrategias, perspectivas, propósitos.* En N. Denzin, y Y. Lincoln, Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. (Vol. III, págs. 11-32). Barcelona: Gedisa.

IV

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: DEBATE, CONSTRUCCIÓN Y CONSENSOS

Sandra Vega Villarreal

Resumen

El presente artículo da cuenta de los debates, constructos colectivos y consensos que se vivieron en el ámbito teórico y metodológico durante el primer Foro Regional Noroeste. Éste fue pensado como una estrategia para detonar la reflexión en torno a los procesos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en los ámbitos de la formación de investigadores relacionados con los aspectos teóricos y metodológicos que se viven en el proceso investigativo. La discusión se organizó en tres mesas de trabajo conteniendo temáticas como los posicionamientos epistemológicos presentes en la IE y el uso de la teoría en el proceso investigativo; la problematización del objeto de estudio, sus nociones y requerimientos; así como las decisiones metodológicas que orientan y dan congruencia a la construcción de conocimiento desde la IE. Con respecto a los posicionamientos epistemológicos presentes en la investigación se rescatan las aportaciones sobre cómo se produce el conocimiento, cuál es la fuente donde surge y cómo saber que es un conocimiento verdadero. Con respecto a la construcción del objeto de estudio se identifican los elementos metodológicos necesarios para la coherencia interna entre el objeto de estudio, el posicionamiento teórico y el método. Finalmente se analizan otros factores que intervienen en las decisiones metodológicas, más allá del objeto de estudio, tales como las condiciones personales e institucionales en que se produce la investigación.

Introducción

El desarrollo de la Investigación Educativa (IE) ha puesto en la mesa del debate una serie de necesidades que trascienden las características o requisitos de la producción de conocimiento en sí mismo. Podría decirse que el análisis ha traspasado las fronteras de los productos, para incursionar en el proceso mismo en que se produce la investigación. De ahí, que diversos círculos académicos, como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) han destacado la necesidad de revisar el proceso de producción de la IE. La revisión va más atrás de lo que es la investigación, se remite a la preparación para el desarrollo de esta tarea; es decir a la formación de investigadores.

La relación pedagógica que se pone en juego en la formación de investigadores incide en diversos ámbitos que van desde la construcción consciente de posicionamientos teóricos sobre el proceso de investigación; una concreción metodológica congruente con el objeto de estudio; así como la utilización de medios y espacios para la comunicación del conocimiento construido. Bajo estas premisas, se organizó el primer Foro Regional Noroeste sobre Formación de investigadores, auspiciado por COMIE en conjunto con la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH).

El presente artículo da cuenta de los debates, constructos colectivos y consensos que se vivieron en el ámbito teórico y metodológico del Foro Regional Noroeste, que fue pensado como una estrategia para detonar la reflexión en torno a los procesos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en la formación de investigadores educativos. Los elementos que aquí se vierten recuperan las experiencias de seis mesas de trabajo donde confluyeron 132 investigadores provenientes de veinte IES de Chihuahua, Aguascalientes y la Ciudad de México.

Los ámbitos de análisis de la formación de investigadores, los aspectos teóricos y metodológicos se agruparon en tres mesas de trabajo conteniendo temáticas como: los posicionamientos epistemológicos presentes en la IE y el uso de la teoría en el proceso investigativo; la problematización del objeto de estudio, sus nociones y requerimientos; así como las decisiones metodológicas que orientan y dan congruencia a la construcción de conocimiento desde la IE. Cabe destacar que el foro también contempló los aspectos éticos, los usos y la distribución del conocimiento, así como el proceso mismo de formación en investigación, pero no son desarrollados en este documento.

La estrategia metodológica para desarrollar el foro se basó en el diálogo, el intercambio de ideas y el debate colectivo. Se plantearon preguntas rectoras para dirigir la discusión con la intención de rescatar posicionamientos de los participantes en el tema, problematizarlos y, en conjunto, construir propuestas de aspectos a considerar en el desarrollo de la investigación.

Por su naturaleza, el análisis de las temáticas del foro no se agota en una mesa de discusión, ello hizo necesario emplear mecanismos de moderación que permitieran establecer compromisos entre los y las participantes para mejorar procesos inherentes a la investigación educativa, desde sus labores concretas en la formación de investigadores. También se incorporaron planteamientos de índole institucional que pudieran impactar en la calidad de la producción investigativa que se genera en el estado.

El foro trató de abordar de forma global los diferentes aspectos, procesos y fases del quehacer investigativo. En cada mesa se buscó centrar el interés en elementos específicos que se deben considerar dentro del oficio de investigador, así como en la formación de investigadores. Aunque lo ideal hubiera sido un abordaje holístico de todas las temáticas, por cuestión de tiempo y espacio se buscó a través de los moderadores de mesa que

plantearan el contenido con especificidad en la temática, pero no descartaran el resto de las temáticas como elementos transversales en la discusión. De ahí que resulte interesante el análisis de lo abordado en cada mesa de discusión para luego hacer un comparativo con todo el conjunto de temáticas que componen el foro. Esta será la lógica de la exposición de las siguientes ideas.

Encuentros y desencuentros epistemológicos en la formación de investigadores

Para develar los posicionamientos teóricos y epistemológicos de los investigadores en torno al proceso de investigación se presentó una problematización inicial sobre qué se entiende por epistemología. Para ello, se fueron rescatando los elementos centrales que los participantes vertían sobre el tema, se fueron confrontando posturas, problematizando algunas que permanecían ambiguas o eran eclécticas. Cabe señalar que, al inicio de la confrontación de posturas, algunos participantes solicitaron que se recuperara la noción de diálogo, con la idea que todo aquel que hable sea escuchado activamente, que su comentario sea retroalimentado, debatido o enriquecido.

El debate tomó diversos rumbos al tratar de incidir en el cómo entendemos a la epistemología. Fueron desde disquisiciones filosóficas cargadas de erudición, hasta la postura clásica del positivismo que habla de genencia e identifica a la epistemología como la fuente donde se genera el conocimiento. Esta perspectiva fue arduamente cuestionada trayendo a colación algunos elementos de la lectura compartida previamente de Hessen (2011) y se alcanzó un consenso en que la epistemología forma parte de la filosofía que se ubica como teoría del conocimiento. Más que una fuente, la epistemología estudia cómo se produce el conocimiento, cuál es el lugar del objeto, el sujeto y la relación cognoscitiva que establecen, y el criterio de verdad.

Se decidió centrar la discusión básicamente en los tres rubros que ocupan a la epistemología: cómo se produce el conocimiento, cuál es la fuente donde surge y cómo saber que es un conocimiento verdadero. Una de las posturas más evidentes, defendida férreamente por algunos profesores de universidades del estado y de los Institutos Tecnológicos, fue aquella que considera que el objeto es la fuente del conocimiento, y el sujeto se limita a recrearlo de acuerdo con su experiencia y su ética. A este posicionamiento le encontramos una denominación positivista, pues al darle la carga gnoseológica al objeto, reduce al sujeto a receptor pasivo que asimila lo que la realidad le otorga de manera mecánica. Se hizo el señalamiento de que esta postura limita la capacidad del sujeto de cuestionar la realidad, de crear e innovar.

Cuando otra parte de los asistentes, generalmente de las universidades y posgrados dedicados a la pedagogía y la educación debaten estas premisas, se expresaron ideas en las que se parte de que la realidad está dada, y que el sujeto llega desde sus sentidos a conocerla, para luego construir una creencia al respecto. Se expusieron argumentos que recuperaron una postura epistemológica dialéctica, que parte de que la realidad si bien es material, existe independientemente del sujeto, pero es en la interacción dialéctica del sujeto con el objeto donde se construye el conocimiento. De esta forma, la realidad material no es inamovible porque el sujeto al interactuar con ella la modifica y se modifica a sí mismo. Aquí se reconoce que sujeto y objeto ocupan una posición horizontal en la relación gnoseológica, pues uno cobra sentido en la acción transformadora con el otro.

Con respecto a la noción de verdad, quienes argumentaban el poder del objeto sobre el objeto, dijeron que la verdad tenía que ser objetiva; es decir, alejarse de las prenociones del sujeto y tenía que ser verificable en la realidad, ser demostrable para aceptarse como cierta. En este tópico la problematización se hizo

con ejemplos clásicos anti-empiristas provenientes de la física, la química y la astronomía, apoyando algunos argumentos de Braunstein (1982) abordado como lectura previa.

También se manifestó una postura relativista, la cual sostiene que todos los conocimientos son válidos, pues cada sujeto los construye de manera diferente, así que no puede existir un conocimiento verdadero porque la realidad es inconmensurable. También esta postura se cuestionó a partir de los avances científicos y se profundizó en el análisis de lo que ha sucedido con la investigación cualitativa, de cómo se ha desdeñado por aplicar esta postura nihilista. Así es que se acudieron a algunos elementos que dan cuenta de la naturaleza de la investigación cualitativa como son su carácter holístico, su flexibilidad, la determinación histórica y contextual de su realización, la presencia de la subjetividad, pero también de la delimitación de ésta a partir del posicionamiento teórico desde donde se ve al objeto, así como la triangulación de la información como estrategia para la autenticidad de los datos a que se tiene acceso.

No obstante, al discutir sobre lo que se considera verdadero para los investigadores y lo que se desdeña, ineludiblemente se incursionó en la noción de campo de Pierre Bourdieu (2007). Este autor señala que el conocimiento aceptado como científico por los grandes paradigmas epistemológicos, así como el que se valida en las instancias y organismos de investigación, en realidad es un conocimiento permeado por el poder. El campo es considerado como "un sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica" (Bourdieu, 2007, p.76). Algunos participantes expresan que existe un distanciamiento y se generan fisuras entre los subalternos y las voces autorizadas de la investigación educativa. De ahí que

se desprenda una discusión profunda donde se reconoce la vertebración del poder en el campo de la investigación. Se reconoce también que, para sostener un posicionamiento epistemológico en un rango de privilegio, se requiere demostrar aportes concretos y avances en el campo de conocimiento donde se está incidiendo.

Una vez confrontadas las diferentes posturas epistemológicas, la discusión giró en torno al papel del investigador en la producción del conocimiento. El elemento a debate fue la relación entre el posicionamiento epistemológico que se asume y el acercamiento metodológico que se utiliza para estudiar la realidad. Este aspecto derivó en fuertes tensiones teóricas entre quienes hacían una vinculación mecánica del método con el posicionamiento epistemológico y aquellos que pugnaban por una diferenciación de paradigmas epistemológicos y sus posibilidades metodológicas.

El debate sobre la ingenuidad de establecer una relación mecánica entre estos dos elementos llevó a reconceptualizar la noción de método o estrategia metodológica como una herramienta para acercarse, cuestionar, interpretar, comprender y transformar la realidad. Se aclaró que como herramienta no puede definirse *a priori*, sino que se desprende del problema de investigación. La argumentación de este aspecto llevó a definir cómo el posicionamiento epistemológico del investigador está presente en todo momento: al definir su tema de estudio, plantear su problema, por lo que, aunque hay cierta relación con la forma en que se acerca a él, no es una relación lineal. De ahí que se recuperó la necesidad de establecer durante el proceso de investigación una vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2005). Ésta debe hacer consciente el posicionamiento teórico del investigador y buscar su congruencia con los diferentes aspectos presentes el desarrollo de la investigación. Para ello se vertieron

algunos elementos clave para realizar la vigilancia en determinados momentos del proceso investigativo (Vega, 2011). Estos se enriquecieron con sugerencias de cómo ver el planteamiento del problema, cómo vincular la teoría con el método y cómo hacer evidente la postura en la forma de acercarse a cuestionar la realidad, para que cada uno pueda recuperar de las experiencias compartidas lo que su quehacer en este campo le exija.

Un último elemento que se retomó en la mesa de debate fue el reto que asume el investigador para romper con los reduccionismos epistemológicos en la construcción del objeto de estudio. El cuestionamiento fue directo hacia quienes defendían una postura empirista, por lo que la tensión teórica desató una serie de aportaciones importantes, que fueron desde recuperar una síntesis de las posturas epistemológicas discutidas y ubicarlas en la propuesta de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999). Se ubicaron los elementos vertidos desde el positivismo en perspectiva de la razón instrumental y se contrastaron con algunos presupuestos de la razón crítica, que derivaron en el cuestionamiento del lugar que ocupa el sentido común en el estudio de los fenómenos sociales.

Hablar de sentido común nos obliga a recuperar la noción de obstáculo epistemológico (Bachelard, 2013) para entender cómo es posible la ruptura con éste. Así mismo se proporcionaron elementos para cuestionar de manera concreta el quehacer del investigador. Esta cuestión es un elemento que se consideró como nodal para la formación de investigadores y que, por su naturaleza, se debe considerar como un pendiente en la agenda de discusión para próximos espacios, pues requiere profundizar en la lectura y aportar más elementos desde otras miradas, sobre todo desde las experiencias latinoamericanas, donde se están construyendo propuestas epistemológicas innovadoras en esta temática.

Además de recuperar los aportes que se fueron dando en la discusión, los participantes consideran importante que se generen espacios como éste, de discusión e intercambio, donde se construye conocimiento colectivo. Aunque se hizo un señalamiento explícito de que se pudiera dirigir la discusión hacia la relación entre el posicionamiento epistemológico y el trabajo con grupos vulnerables y en pro de la diversidad.

Una tarea institucional que los asistentes reconocen como prioritaria es revisar desde el ámbito epistemológico, el diseño de los posgrados donde se realiza la formación de investigadores. Esto va aparejado con hacer consciente el trabajo que se da a través de las direcciones de tesis, donde se propone establecer un espacio dentro del informe de investigación donde se haga explícito el posicionamiento epistemológico que se está asumiendo. Este compromiso se acordó iniciarlo tan pronto como se tengan condiciones institucionales, a través de grupos de discusión entre sus colegas.

La construcción del objeto de estudio, disputas y consensos

Un eje rector que no puede desdeñarse en el quehacer investigativo es el proceso de construcción del objeto de estudio. Los debates se hacen intensos pues es un proceso complejo, no lineal, que se construye en el hacer. Es como un viaje o una aventura (Morin, 2003), donde el investigador conoce el punto de partida, pero será hasta que se concluye el estudio, cuando el investigador podrá hacer un recuento del proceso vivido y contar su experiencia.

Dimensionando la importancia de este proceso, el foro problematizó las diversas perspectivas sobre cómo se concibe y cómo se construye el objeto de estudio, lo cual, debido a las divergencias en perfiles y experiencias de los investigadores en torno a la investigación generó un diálogo enriquecido por las reflexiones vertidas desde múltiples ángulos.

La intención planteada para el análisis del elemento metodológico fue profundizar en la coherencia interna del proceso de investigación, vigilando que exista congruencia entre el objeto de estudio, el posicionamiento teórico y el método. Esto con vistas a que quienes desarrollan la función de formar investigadores coadyuven a construir productos con mayor consistencia teórica y metodológica. Sin embargo, este análisis no se puede desprender de las condiciones personales e institucionales en que se produce la investigación. Esto favorecerá al fortalecimiento del oficio de investigador educativo a través de la reflexión sobre los procesos formativos, así como de las propias prácticas que desempeñen y compartan los participantes.

La discusión de la mesa inició con el cuestionamiento sobre cómo se puede conceptualizar el objeto de estudio y qué elementos contiene. Los participantes vertieron opiniones desde sus experiencias, algunos lo equiparan al problema de investigación, incluso le otorgan un porcentaje determinado. Algunos otros señalan que es lo que se alcanza al término de la investigación, algunos más narran sus experiencias al hacer una tesis de maestría. Sin embargo el cuestionamiento sigue en el aire: qué es el objeto de estudio.

Al problematizar los procesos que siguieron en la investigación para ver cómo se arriba a construir un objeto de estudio, se expresa la idea de que el objeto de estudio es un saber que se documenta, que evoluciona con la argumentación que se va construyendo. El aporte final de esa argumentación es lo que puede considerarse objeto de estudio. Se hizo necesario cuestionar cómo se construye la argumentación, luego de lo cual se llegó a la conclusión de que el objeto de estudio se construye a partir de una contrastación entre el posicionamiento teórico asumido y la realidad empírica. Por tanto, el objeto de estudio es una construcción teórica creada a partir de la interacción dialéctica con

la realidad y que se expresa en diversas tesis, argumentos e ideas sobre un objeto en particular. Esta construcción no es acabada, sino que se va enriqueciendo desde diversas aristas y posicionamientos.

Cuando se cuestiona sobre los elementos que se deben de considerar para construir un objeto de estudio, algunos participantes inician señalando que existe una relación directa entre el investigador y su objeto de estudio. Se hace una amplia disquisición acerca del oficio del investigador, puntualizando que su carácter identitario se define en cierto modo por la investigación permanente de un objeto de estudio independientemente del estatus, o la función que ocupe en una institución. También se concluyó que para consolidarse en el oficio de investigador, es muy importante la delimitación del objeto o área de estudio.

Con respecto a los elementos que se deben considerar para construir un objeto de estudio se dio un debate entre quienes consideran que éste se construye desde los supuestos, desde las hipótesis del cual se da cuenta hasta el final del proceso. Mientras que otros comentan que la construcción radica en la aproximación sistemática y organizada de un permanente cuestionamiento a ciertos recortes de la realidad educativa, a partir de un posicionamiento epistemológico, ético y político del investigador.

Se señala que para construir el objeto de estudio intervienen además del posicionamiento teórico del investigador, las condiciones y el contexto donde se realiza la investigación y las confrontaciones en el campo, donde se entrecruzan intereses, posiciones, perspectivas y afectos, motivaciones, trayectos de vida que le permiten enriquecer y hacer sólidos sus argumentos. En este contexto también se cuestionó la relación pedagógica que se establece en la formación de investigadores, pues habría que vigilar que el posicionamiento teórico del profesor no invada al investigador novel.

El debate se generó debido a que algunos estudiantes de posgrado socializaron la experiencia que viven con sus tutores de tesis, que les invaden y eliminan sus presupuestos, con el afán claro, de que la tesis cumpla con los parámetros establecidos institucionalmente. Reflexionar sobre estas prácticas deberá ser una tarea pendiente para quienes desempeñamos la función de formadores en investigación, sobre todo para cuerpos y colegiados de investigación donde la mayoría de los objetos de investigación están delimitados. Es importante hacer consciente si desarrollamos una tarea de invasión cultural o realmente fomentamos la generación de conocimiento novedoso y la construcción de objetos de estudio, que rompan con el sentido común y alcancen construcciones teóricas sólidas.

Dentro de los contenidos a discutir se pidió dilucidar sobre la relación entre la construcción de objeto de estudio con otras decisiones metodológicas en los proyectos de investigación. Se aclaró que las decisiones metodológicas tienen que ver directamente con el problema de investigación, pero éste no se puede equiparar al objeto de estudio, que está vinculado inextricablemente al hallazgo, o puede ser posterior a éste, pues la construcción de un objeto no siempre termina con la culminación de un proceso investigativo.

Para concretar ideas sobre los tópicos discutidos se emitieron algunos consensos, recomendaciones para los formadores de investigadores, así como algunos compromisos que los participantes pueden ir desarrollando en su institución, en redes e instancias de investigación.

El primer consenso al que se arribó fue el de considerar que el objeto de estudio es un proceso de elaboración y reelaboración de un recorte de la realidad educativa que se delimita de manera contextual, temporal, espacial, que es elaborado teórica y empíricamente, en donde la interpretación es parte inherente

de la construcción del objeto. Este proceso está mediado por los orígenes del investigador, sus motivaciones, intereses, posiciones epistemológicas, políticas, éticas, tensiones con sus asesores, colegas, con las condiciones institucionales, con el financiamiento.

Entre las recomendaciones que se pueden hacer a quienes participan en la formación de investigadores, se encuentra poner énfasis especial en el planteamiento de preguntas de investigación, pues en ese proceso se hace consciente el posicionamiento teórico para acercarse al fenómeno, así como las decisiones metodológicas que habrá que tomar. No obstante, se invita a hacer una reflexión conjunta con el estudiante sobre el papel tan significativo de la teoría en todo el proceso de investigación.

Se invita a los formadores de investigadores a impulsar la producción y la difusión del conocimiento, que no termine con un examen de grado, incluso que llegue a los tomadores de decisiones. De ahí la necesidad de ofrecer posibilidades pedagógicas en donde no se den por sentado conceptualizaciones del ámbito de la investigación, sino que se busquen maneras en las que el estudiante las incorpore y formen parte de sus recursos lingüísticos y conceptuales para nombrar lo que hace en su proceso de construcción del objeto de estudio. Es decir, construir relaciones pedagógicas no invasivas, sino dialógicas y creativas.

Entre los compromisos tangibles que se esbozaron destaca la generación de espacios para la formación en investigación, donde se profundice la discusión aquí presentada, en donde además se incluyan elementos de didáctica para la enseñanza de la investigación. Esto para impulsarse desde la institución, así como desde la Rediech.

Las decisiones metodológicas, tensiones y rutas posibles

Las decisiones metodológicas en la investigación educativa es otra temática íntimamente ligadas a las dos que se han expues-

to con anterioridad. Se planteó sobre todo reflexionar sobre la coherencia interna del proceso de investigación, las condiciones personales e institucionales que impactan en éstas. Esto con el fin de que la reflexión coadyuve a marcar pautas para fortalecer los procesos formativos, así como el oficio del investigador educativo.

Un elemento importante que incidió en la dinámica de esta mesa fue que la mayoría de los integrantes son estudiantes de posgrado, preocupados por cómo dar rumbo a su trabajo de tesis. De ahí que las participaciones estuvieron centradas en el terreno de la duda, de la pregunta, la inquietud y por lo tanto de la necesidad de un diálogo permanente que fortalezca procesos formativos.

La discusión se detonó a partir de los aspectos se deben tomar en cuenta para valorar los productos generados en investigación educativa. Los asistentes expusieron, entre otros, los relacionados con las condiciones en que se realiza la investigación, así como la formación del investigador. También se apuntó sobre la pertinencia de los productos de investigación para resolver las problemáticas actuales. Sobre la relevancia social de las investigaciones producidas, se cuestiona si los productos de investigación puedan contribuir en el mejoramiento de la práctica educativa, para ello lo fundamental es la difusión de estos y que lleguen a quien más lo necesita, sin excluir a los tomadores de decisiones y agentes sociales que están en el contexto de los problemas estudiados.

Otro de los rubros presentes en el diálogo fueron los criterios principales a considerar al tomar una decisión metodológica. Se presentan diversas aportaciones y afirmaciones encontradas que enriquecieron el debate. En primera instancia surgió el señalamiento de que se diera prioridad a metodologías que contribuyan a mejorar la práctica educativa o que brinde elementos a los tomadores de decisiones para que resuelvan los problemas de la

educación. Se hace hincapié en que a pesar de que el impacto es muy importante, no se pueden dejar de lado el rigor metodológico, el aporte al conocimiento y la ética del investigador. Todos ellos elementos constitutivos del proceso de investigación.

Algunos estudiantes de posgrado esgrimen una fuerte crítica hacia cómo los criterios que están presentes en las decisiones metodológicas están permeados por la diada saber – poder. Señalan que como investigadores nóveles, cuando deciden su metodología lo hacen en función de las exigencias institucionales y de su asesor, pues los elementos con que ellos cuentan son insuficientes. Eso se demuestra en el rechazo generalizado de ponencias cuando intentan ingresar a espacios de discusión con los investigadores del campo. Este rechazo se debe generalmente a falta de rigor metodológico, es decir, que no toman las decisiones pertinentes.

Hablar de rigor metodológico se entiende en dos vertientes, la primera es que se vincula con metodologías cerradas a la medición y comprobación de hipótesis, por lo que se desdeñan acercamientos más flexibles. Aquí el desacuerdo es tácito y se hace evidente que tiene relación con la formación del investigador. Mientras que los investigadores educativos se inclinan por metodologías flexibles, los académicos de IES relacionadas con las ciencias duras debaten que el carácter científico de la investigación se encuentra en la comprobación de hipótesis medibles y verificables.

Una segunda forma de interpretación es que el rigor metodológico tiene que ver con la congruencia entre el problema de investigación y la estrategia metodológica que se utiliza. Se denuncia el absurdo de definir *a priori* el método al problema y los conflictos que esto conlleva para que se genere un producto sólido. También se apunta que la metodología no por ser abierta es relativista pues, aunque cada quien construye su metodología en

el caminar de la investigación, existen grandes trazos que otros ya han dado y pueden orientar el rumbo de la investigación.

Se encontró que además de la formación del investigador, otra de las influencias que predomina en el desarrollo de una metodología de investigación es la naturaleza de la institución donde se está realizando. Se reconoce que hay metodologías hegemónicas porque se fomentan en instituciones con mayor prestigio académico, con mayor presupuesto para investigación y con mayor presencia en un determinado campo del conocimiento. Sin embargo, las decisiones metodológicas no pueden depender de ese poder, sino que tiene que ser a partir del objeto de investigación y las necesidades para acercarse a él.

Al analizar los alcances y limitaciones de la metodología en el proceso de investigación se estableció el legendario debate entre la metodología cuantitativa *versus* la cualitativa. Se defendieron ambas posturas con argumentos desde la experiencia de los participantes, unos en investigación en ciencias duras y otros desde las ciencias sociales. Sin embargo, ambas posturas se vieron problematizadas al resaltar que todas las metodologías tienen limitaciones, la respuesta de cuál utilizar está en la problematización del fenómeno de estudio y en los objetivos que se pretenden alcanzar. Ninguna metodología es mejor que otra, incluso se complementan y pueden enriquecer el conocimiento de un objeto, por lo que se exhorta a buscar planteamientos sólidos y fundamentados, que puedan utilizar posibilidades metodológicas diversas, incluyentes y flexibles.

Se cierra la discusión tratando de dilucidar cómo se logra la congruencia metodológica con el objeto de estudio. Para lograrla, se hace necesaria la experiencia como investigador, ya que requiere de diversas herramientas teóricas para juzgar el producto de investigación. Para ello se destaca como una propuesta asertiva el trabajo con pares, ya sea colegas de la misma institución

o de redes académicas que puedan juzgar nuestro trabajo. Se resalta la importancia de que a lo largo del trabajo esté presente la crítica y la autocrítica. Se invita a la socialización de proyectos y productos de investigación, a someterlos a arbitraje interno o externo como medida de vigilar la congruencia entre el objeto, la teoría y la metodología. Pero sobre todo, esta estrategia ayuda a preservar de valores éticos y fomentarlos entre colegas, instituciones, redes, equipos interdisciplinarios y entre la comunidad académica general.

Referencias

Braustein, Nestor; Pasternac, Marcelo; Benedito, Gloria; Saal, Frida (1982). *Psicología, ideología y ciencia*, México: Siglo XXI editores.

Bachelard, Gastón (2013). *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, México, Siglo XXI editores.

Bourdieu, Pierre (2007). *Intelectuales, política y poder*, Buenos aires, Editorial Eudeba.

Bourdieu, Pierre; Loïc Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México, Siglo XXI editores. Habermas, Jürgen (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Grupo Santillana de Ediciones.

Hessen, Johannes (2011). *Teoría del conocimiento*, México, Instituto Latinoamericano de Artes y Ciencias.

Morin, Edgar (2003). *Educar en la era planetaria*, España, Gedisa Editorial.

Vega, Sandra (2011). *Hacia la construcción del objeto de estudio: Reflexión epistemológica desde la investigación educativa*; en Paisajes epistemológicos de la investigación educativa, México, Editorial Doble Hélice.

V

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN CHIHUAHUA: UNA MIRADA HISTÓRICA

Guillermo Hernández Orozco
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Francisco Alberto Pérez Piñón

Resumen

Este artículo tiene como propósito ofrecer una mirada histórica de la formación de investigadores en Chihuahua. El texto inicia con el recorrido histórico desde los tiempos en que las escuelas normales ofrecían estudios en los que se requería únicamente el antecedente de educación primaria superior, luego la secundaria y recientemente el bachillerato pedagógico. Es a partir precisamente de esto último, que se eleva la carrera de profesor normalista al grado académico de licenciatura en 1984. El trabajo plantea el papel que han desempeñado diferentes espacios (licenciaturas, posgrados, coloquios y congresos) en la formación de investigadores en la entidad; para mostrar y hacer énfasis en las aportaciones de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech) como el gran espacio que impulsa la formación de especialistas en esta área.

El escrito narra cómo los contextos se conjuntan con las personas para abrir espacios de formación de investigadores, transitando de las actividades tradicionales de docencia a la función de investigador, pero no de manera solitaria sino mediante el acompañamiento de otros colegas. Así mismo se hace el recuento de algunos nombres de quienes han jugado un papel protagónico en estos procesos.

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad realizar un recorrido histórico que pone de manifiesto el surgimiento, desarrollo y consolidación de la formación de investigadores en el estado de Chihuahua y el ejercicio de la investigación educativa como actividad de los sujetos de las Instituciones de Educación Superior. Para ello es necesario cuestionar la función de la investigación, pues no solamente consiste en narrar, describir y analizar lo que sucede en la educación, sino que busca ir más allá al proponer principios y fundamentos que son la base para transformar la realidad.

La investigación educativa parte de la observación, del conocimiento amplio del contexto, de la sensibilidad para plantear problemáticas educativas relevantes y de la capacidad para impulsar cambios que lleven a mejorar la educación. Las transformaciones son posibles si logran incorporar perspectivas diversas para analizar un fenómeno desde la interdisciplinariedad, pues al trascender la visión unidimensional, se llega a la concepción de la educación como un fenómeno humano que debe ser visto desde distintos ángulos. López, Sañudo y Maggi (2013) señalan que la actividad investigativa se caracteriza por la generación de conocimientos que son la base para transformar la sociedad, definir políticas públicas o modificar prácticas educativas.

Para iniciar con el recorrido histórico, vayamos paso a paso. Desde que inició la formación de maestros en Chihuahua en la Escuela Normal del Estado (1906), no se ofrecían espacios reales de formación para la investigación. Los profesores tenían como finalidad la docencia y solamente adquirían los conocimientos necesarios para ejercerla; junto con la revisión de algunos tópicos básicos de administración, dado que la gestión escolar se aprendía en la práctica cuando alguien pasaba a ocupar puestos de dirección o supervisión escolar.

La Ley de Enseñanza Normal del Estado de Chihuahua (1905) contemplaba un Plan de Estudios con duración de seis años y tenía como antecedente la primaria superior[1]. Posteriormente hubo modificaciones a nivel local y federal que llevaron al establecimiento de un plan de estudios nacional con duración de cuatro años de carrera, teniendo como antecedente los tres años de educación secundaria[2]. Durante ese periodo se incorporaban contenidos relacionados con las funciones a desempeñar, haciendo énfasis en el compromiso social y las habilidades didácticas, a sabiendas de que la inmensa mayoría de los egresados iniciarían su trabajo en el medio rural, para paulatinamente transitar a poblaciones más grandes, hasta llegar finalmente a lugares como Chihuahua y Ciudad Juárez. Lo que urgía en ese momento era la cobertura educativa.

Durante el periodo de expansión acelerada del sistema educativo –que se vivió en la segunda mitad del siglo XX– los profesores realizaban su trabajo con una orientación primordialmente de servicio y compromiso con la comunidad. Para atender la demanda creciente, los profesores egresados de las escuelas normales no eran suficientes y hubo que habilitar a personas que llevaran a cabo esta cruzada, aunque muchas de ellas solamente contaran con estudios de educación primaria. Así surgió el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (Ifcm), el cual se transformó en Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (Dgcmpm) y más tarde en los

1 Hasta las primeras décadas del siglo XX la educación primaria se encontraba dividida en elemental y superior. El nivel elemental comprendía los primeros cuatro años y el superior los últimos dos. Todavía en la Constitución Política de 1917 se asentaba esta división en el artículo 3º pero en la reforma del 13 de diciembre de 1934 desapareció y aparece la educación primaria en un solo bloque (Rivera, 2010).

2 El nivel de educación secundaria surge como tal, a nivel nacional, el 22 de diciembre de 1925 con el establecimiento de la Dirección General de Educación Secundaria dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Los primeros planteles comenzaron a funcionar al año siguiente en el Distrito Federal. En Chihuahua hay antecedentes de la educación secundaria desde 1905, cuando se decretó la Ley de Enseñanza Secundaria Especial del gobernador Enrique C. Creel. Para revisar más sobre el tema véase Trujillo (2014).

Centros de Actualización del Magisterio (CAM). Estas instituciones para nada contemplaban la formación de investigadores, apenas lo más urgente: didáctica para la educación primaria y nociones de pedagogía.

Por su parte las escuelas normales superiores estaban estructuradas para ofrecer especialidades disciplinarias, acordes al Plan de Estudios de Educación Secundaria y –por tanto– tampoco asumían la función de formar investigadores.

La exigencia de los profesores por el reconocimiento de los estudios a nivel de licenciatura ocurrió desde la década de 1970 y la iniciativa fue impulsada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En 1975 inició el Plan de Estudios para profesores normalistas que quisieran alcanzar ese nivel y aparecieron 105 centros distribuidos a lo largo y ancho del territorio nacional. Los espacios para la investigación eran mínimos y aunque la matrícula fue abundante, los resultados fueron escasos. Este hecho resultó ser el antecedente inmediato para el surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) -creada por decreto presidencial el 28 de agosto de 1978- que luego absorbió la denominada Licenciatura Plan 1975 (Hernández, 1981).

En 1979 surgieron las unidades UPN en diferentes estados del país. En un principio fueron 64 centros, entre ellos los de Ciudad Juárez, Chihuahua y al año siguiente el de Hidalgo del Parral. La creación de la UPN sentó bases firmes que luego fueron el antecedente para la formación de maestros investigadores, al ampliarse las funciones de estas instituciones en tres campos: docencia, difusión e investigación.

El hecho de que la titulación en los estudios de licenciatura fuera con la elaboración de una tesis obligó a los profesores, que cursaban estos estudios, a entrar al mundo de la investiga-

ción. Los espacios curriculares se ensancharon en cuanto a planteamientos teóricos y comenzaron a abordar conceptos como epistemología, estadística, técnicas, métodos e instrumentos de investigación, marco teórico, objetos, sujetos y problemas de investigación, referentes bibliográficos, entre otros. Los profesores-estudiantes eran acompañados en el desarrollo de sus trabajos mediante la asesoría de su director de tesis y culminaban con la presentación de un examen frente a un jurado formal, cuyos miembros también iniciaban en el mundo de la investigación educativa al revisar los escritos de quienes se titulaban.

Las tesis –que pretendían ser efecto de una investigación– eran más un protocolo administrativo, hechas desde la narrativa y con aplicación de algunos instrumentos cuya elaboración se aprendía en las materias de estadística y metodologías de investigación. Una vez presentado el examen, eran contados los casos de quienes continuaban por el sendero de la investigación.

El 22 de marzo de 1984 se expidió el acuerdo que establece el reconocimiento de la educación normal con el grado académico de licenciatura (Acuerdo, 1984) para lo cual fueron establecidos como antecedente los estudios de bachillerato pedagógico. Este hecho fue apenas un acercamiento a las bases para la formación de los profesores en la investigación educativa, porque en el currículo aparecieron espacios destinados a brindar herramientas para esta actividad, aunque con una orientación más dirigida hacia la propia práctica educativa. Al alcanzar el nivel académico de licenciatura, el profesorado podría cursar algún posgrado.

Tanto en las escuelas normales como en la UPN, los maestros aprendían las formalidades de la investigación, pero no investigaban, a excepción de unos cuantos académicos que fueron pioneros en esta actividad: María Concepción Franco Rosales, Julio Terán Arévalo, Ángel Hernández Triana, Manuel Sandoval

Salinas, Mario Macías Saldaña, Mario Héctor Salazar Villegas, entre otros[3] .

El posgrado como detonante de la investigación

Las maestrías en educación fueron uno de los detonantes de la investigación educativa en el estado de Chihuahua. La planta académica de las escuelas normales y de la UPN -fuera de unos cuantos casos- solamente contaban con estudios a nivel de licenciatura. Para obtener el grado de maestría las personas tenían que acudir a otros estados, al Distrito Federal o al extranjero, pero no cualquiera tenía las posibilidades económicas y el interés para emprender esta aventura.

En 1987 inició la primera Maestría en Educación en el estado al interior de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Uach) y uno de sus ejes era precisamente la investigación, promovida por los primeros académicos: Adelina Arredondo López y Héctor Salazar Holguín. Las dos primeras generaciones fueron la simiente para que sus egresados crearan maestrías en educación en otras instituciones formadoras de docentes como el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (Cchep), encabezada por Fernando Sandoval Salinas, y en el Centro de Investigación y Docencia (cid), emprendida por Rigoberto Marín Uribe, en 1992 y 1994, respectivamente (Ensjm, 1997).

La upn por su parte establece posgrados en las unidades de Chihuahua, Ciudad Juárez e Hidalgo del Parral, los cuales constituyeron un pilar para formar a los investigadores del estado, permitiendo el tránsito de la licenciatura al posgrado, con la

3 Se enumeran los nombres de personas que fueron pioneras en la investigación educativa como actividad asociada a la formación de maestros, pero merece una mención aparte el profesor Luis Urías Belderráin como el primer investigador educativo de Chihuahua, ya que incursionó en este campo desde la década de 1940 y aplicó una metodología científica que le permitió la creación de un método para la enseñanza de la lectoescritura (Método Integral) en una época que incluso a nivel nacional eran escasos este tipo de trabajos. Al respecto puede verse Franco (2006), (2014) y (2017); y Trujillo (2005).

tarea explícita de realizar investigación educativa. La Unidad Chihuahua ofertó la Maestría en Educación Campo Práctica Docente en 1991. En Ciudad Juárez operaron dos programas a partir de 1994: Maestría en Educación Campo Práctica Docente y Maestría en Integración Cultural. Finalmente, en la Unidad Hidalgo del Parral se abrió la Maestría en Pedagogía en 1995 pero de manera exclusiva para los catedráticos de la misma institución (Ensjm, 1997).

La Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R". comenzó a ofrecer la Maestría en Educación con Enfoque en Diseño Curricular en 1993 con un programa impartido en los periodos vacacionales de verano. Más tarde las escuelas normales Experimental "Miguel Hidalgo" de Hidalgo del Parral y "Ricardo Flores Magón" de Saucillo llevaron a cabo un programa para que su planta académica obtuviera el nivel de posgrado. La Escuela Normal del Estado "Profr. Luis Urías Belderráin" entró en una dinámica similar.

Las condiciones se fueron dando en el contexto académico de Chihuahua para que hubiera doctorados en educación, ello debido a que ya existía una planta de académicos con este nivel de preparación y los mismos egresados de maestría lo demandaban. Los primeros doctores titulados lograron concluir su preparación en otras latitudes: Saltillo, Tijuana, Celaya, Monterrey, Distrito Federal o en el extranjero. El espacio de doctorado estaba enfocado a la investigación educativa y se constituyó en la gran posibilidad de formación de investigadores educativos de Chihuahua.

En el año de 2005 la Facultad de Filosofía y Letras de la Uach abrió el primer doctorado en educación, el cual tuvo mucha demanda; mientras que la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) incursionó en los posgrados enfocados en las ciencias sociales. Posteriormente la upn hizo lo propio con un programa

doctoral conjunto entre las Universidades Pedagógicas de Baja California, Baja California Sur y Sinaloa. A nivel estatal las unidades de Ciudad Juárez, Hidalgo del Parral y Delicias crearon su propio doctorado, luego el CID abre un espacio académico de ese nivel. Todos estos programas tenían en común la meta de formar a sus estudiantes para la investigación educativa.

Hoy el reto es que los posgrados sean avalados por el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el doctorado en educación de la UACH ya se encuentra reconocido desde 2016. Como consecuencia, egresados y académicos poco a poco han sido aceptados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), lo que les obliga a mantenerse en el camino de la productividad académica y en la formación de recursos humanos para la investigación en educación.

Coloquios y congresos, espacios de formación para la investigación

Los coloquios y congresos fueron el espacio de encuentro de los incipientes investigadores. Con diferentes nombres y periodicidad las instituciones de educación superior organizaron eventos para mostrar avances en los trabajos de investigación, como fue el caso del CID, CCHEP, UPN, UACH y posteriormente las Escuelas Normales, UACJ y los Institutos Tecnológicos. Este ha sido un largo proceso que sin duda contribuyó a la formación de investigadores educativos, pero también a la valoración social de esta actividad.

En un principio los congresos de investigación educativa fueron raquíticos en producción y casi siempre realizados separadamente por las instituciones, con la aportación contada de profesores y más como un foro para que los estudiantes presentaran avances de sus trabajos de titulación. Por ejemplo, en noviembre

de 1997 la UPN Chihuahua organizó el 2º Encuentro de Investigación Educativa, donde se presentaron tan solo seis reportes, 17 avances y ocho proyectos de investigación. Entre los ponentes estaban Efrén Viramontes Anaya, Pedro Rubio Molina, Esteban García Hernández, Juan Tenorio Urbina e Isabel Guzmán Ibarra, quienes continúan haciendo investigación actualmente.

Los congresos nacionales e internacionales también fueron el espacio para contrastar en qué medida la investigación local alcanzaba otro nivel de desarrollo. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha sido el gran escenario y al principio participaban unos cuantos académicos de Chihuahua en sus congresos y muchos de ellos solo como asistentes[4].

En el caso concreto del área de historia e historiografía de la educación, desde la fundación de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), se organiza un encuentro internacional cada dos años, al que asisten historiadores para mostrar avances de sus trabajos y aprender de los colegas. Aunque hay otras líneas de investigación que periódicamente celebran congresos, los de COMIE y SOMEHIDE son los más representativos.

La creciente participación de los grupos de investigación chihuahuenses en eventos nacionales e internacionales ha sido un elemento muy importante para alcanzar visibilidad. En 2015 el COMIE acuerda realizar la decimotercera emisión del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) en Chihuahua, en parte debido a la gestión política de Romelia Hinojosa Luján y también por el reconocimiento a la cantidad y calidad de los trabajos de los investigadores educativos locales en anteriores eventos. Así pues, los congresos son concebidos como un recurso de formación para los investigadores y como espacio para la difusión de resultados.

4 El primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) se realizó en 1980 y 10 años después el segundo. En 1992 se constituye el COMIE como asociación civil y desde entonces el congreso se realiza cada dos años.

La Red de Investigadores Educativos Chihuahua

En 2010 la Secretaría de Educación y Cultura[5] del Gobierno del Estado de Chihuahua, a través del Departamento de Investigación encabezado por Rosa María Montoya Chávez, impulsó la tarea de realizar los estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua, siguiendo los pasos que a nivel nacional realizaba el Comie. El proyecto tuvo una gran convocatoria entre los investigadores ya que se trataba de dar cuenta de la producción investigativa en el periodo 1997-2007[6]. Más allá de la publicación de 10 volúmenes, con tiraje de mil ejemplares cada uno, fue la posibilidad de constituirse en el rostro para dar visibilidad a la investigación educativa de Chihuahua en el contexto nacional, pues los materiales fueron distribuidos principalmente en el XI Cnie que se realizó en la Ciudad de México en 2011 (Lozano, 2010).

En la tarea de conformación de los estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua se sumaron un amplio número de académicos que poco a poco se fue reduciendo, hasta quedar solamente quienes figuraron como coordinadores y autores de la colección que dio cuenta de este trabajo: Rigoberto Martínez Escárcega, Romelia Hinojosa Luján, Sandra Vega Villarreal, Guillermo Hernández Orozco, Jorge Sandoval Aldana, Rosa María Montoya Chávez, Karina Alejandra Cruz Pallares, Evangelina Cervantes Holguín, José de la Luz Olivares Gándara, Leobardo García Galindo, Norma Jurado Campuzano, María Silvia Aguirre Lares, Martha Esther Larios Guzmán, Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Francisco Alberto Pérez Piñón, Rafael García Sánchez, Rosa Asteria Valle Bejarano, Rosa Isela Lozano

5 La Secretaría de Educación y Cultura cambió su denominación y actualmente se conoce como Secretaría de Educación y Deporte.

6 Al iniciar el proyecto de elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua se tomó como periodo para realizar el análisis, todos los productos generados de 1997 a 2007; sin embargo cada equipo generó su propia dinámica y ajustaron las fechas de acuerdo a la relevancia de la producción localizada.

Levario, Josefina Madrigal Luna, Silvia Margarita Araiza Mendoza, Odilia Rodríguez Martínez, Yolanda Isaura Lara García, Juan Carlos Maldonado Payán, Celia Carrera Hernández, Olga Cesarina Gutiérrez Holguín, Argelia Antonia Ávila Reyes, María Cristina Chávez Rocha y todo el equipo del Departamento de Investigación de la entonces Secretaría de Educación y Cultura. Esta dependencia estatal estaba a cargo de la Lic. Guadalupe Chacón Monárrez, quien prestó todo el apoyo para desarrollar el proyecto (Madrigal, 2010; Lara, 2010; Maldonado, 2010; Vega, 2010; Hernández, 2010; Martínez, 2010; Hinojosa, 2010; Jurado, 2010; García, 2010 y Sandoval, 2010).

La posibilidad de aglutinar a las personas interesadas en la investigación educativa -en un proyecto colaborativo tan amplio como el de los estados de conocimiento- generó inquietud en el equipo por encontrar una alternativa que permitiera la continuidad del trabajo más allá de una actividad y de los intereses de las administraciones gubernamentales. Así se constituye la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech)[7] mediante un proceso de gestación natural acordado entre los investigadores participantes.

La fortaleza de la Rediech y el consecuente papel protagónico que ocupó en la investigación educativa a nivel regional y nacional se explica en sus mismas características de conformación: 1) Se integró con personas legítimamente interesadas en el campo de la investigación educativa, 2) Tuvo un carácter plural al agrupar representantes de prácticamente todas las institucio-

7 Los socios fundadores que aparecen en el Acta Constitutiva de la REDIECH, del 25 de junio de 2010, son: Romelia Hinojosa Luján, Rafael García Sánchez, Sandra Vega Villarreal, María Silvia Aguirre Lares, David Manuel Arzola Franco, Guillermo Hernández Orozco, Rigoberto Martínez Escárcega, Rosa Isela Romero Gutiérrez, Isidro Ángel Venegas Chaparro, Olga Cesarina Gutiérrez Holguín, Juan Carlos Maldonado Payán, Jorge Sandoval Aldana, Pável Roel Gutiérrez Sandoval, Samuel Chavarría Licón, Ma. Isabel Cruz Ramos, Juan Vargas Sánchez, Rosa Isela Lozano Levario y Eva América Mayagoitia Padilla. Es importante reconocer que hubo otras personas que participaron en las reuniones previas de conformación de la red que estuvieron ausentes durante la protocolización pero que posteriormente continuaron participando en las actividades.

nes educativas de Educación Superior y regiones del estado y 3) Se constituye legalmente como asociación civil sin fines de lucro y orientada exclusivamente al ámbito académico.

La Rediech se mantuvo como un espacio de encuentro para la formación de investigadores con varios escenarios: las asambleas generales donde se dan cita los socios y se muestran avances del trabajo realizado; los congresos de investigación educativa que para el 2018 pasan a la categoría de internacionales; el programa de radio con el cual se realiza una aportación hacia la alfabetización científica de la sociedad; la página web donde se difunden las actividades y productos generados por los socios y la revista de investigación educativa que rápidamente se posicionó como una de las más importantes en el área, al estar indizada ya en 10 bases de datos: Latindex, Iresie, Doaj, LatinRev, Clase, Scielo, Dialnet, RedALyC, Miar y Conacyt (Aguirre, 2012; Rediech, 2018; Martínez, 2012).

Algunos protagonistas

Es necesario mencionar que organizaciones como la Rediech adquieren presencia y llegan a consolidarse gracias al trabajo de las personas que impulsan decididamente su mejoramiento académico.

Los espacios que genera, fácilmente se convierten en instrumentos de poder –no exento de egos– pero este no ha sido el caso, al menos hasta ahora. Haciendo una evaluación –si se quiere subjetiva– tenemos que sus directivos más allá del poder han sido impulsores académicos. Tal es el caso de Romelia Hinojosa Luján, María Silvia Aguirre Lares, Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Carmen Griselda Loya Ortega y –actualmente– Bertha Ivonne Sánchez Luján. En el caso de Jesús Trujillo se reconoce que ha posicionado a la revista en el ámbito nacional e internacional, hecho que pocas publicaciones a nivel estatal lo han logrado.

Otra persona importante es Rosa Isela Romero Gutiérrez que por más de 6 años ha mantenido ininterrumpidamente el programa "Escenarios de la Investigación en Chihuahua" que se transmite semanalmente a través de la frecuencia de Radio Universidad, con variedad de temas e invitados[8]. No cualquier persona logra la hazaña de sostener un programa de radio teniendo como temática la investigación educativa y sobre todo reconocer que es un espacio de formación que convierte la cabina de transmisión en la gran aula para discutir y difundir los productos académicos.

Personas como Efrén Viramontes Anaya son importantes. Estudió en solitario su maestría teniendo que recorrer 140 kilómetros tres veces a la semana (420 km) de Meoqui-Chihuahua-Meoqui, luego para obtener un doctorado acudió hasta Celaya, Gto., situada a más de 1200 kilómetros de casa. Tampoco pasa desapercibido el ejemplo de Romelia Hinojos Luján y cerca de 15 académicos más que acudieron en los periodos vacacionales a realizar un doctorado en Tijuana, BC. Bastan estos casos para entender la complejidad académica, familiar y económica de estudiar un posgrado en aquel tiempo. El contexto de Chihuahua no tiene las mismas características que la Ciudad de México, Guadalajara o Monterrey. Aquí se tuvo que apostar dinero y -sobre todo- posibilidades de desarrollo académico en una actividad incierta que no contaba con el reconocimiento y posibilidades alcanzadas hasta ahora. Lo que hoy es la investigación educativa no llegó de la nada, se debe en gran medida a esos actores visionarios.

8 Rosa Isela Romero Gutiérrez inició con el programa de radio Escenarios de la Investigación en Chihuahua y en diferentes momentos ha estado acompañada en la conducción por socios de la REDIECH. Primero tocó el turno a Federico Julián Mancera Valencia y actualmente a Marisa Concepción Carrillo Manríquez.

A manera de conclusiones

El proceso histórico de conformación de espacios para la formación de investigadores en Chihuahua ha pasado de una actividad inicial en la que participaban unos cuantos profesores –sin apoyo institucional y no pocas veces criticados por dedicarse a esta tarea– a un escenario en el que paulatinamente fueron reconocidos. Los primeros actores impulsaron la apertura de posgrados y el desarrollo de los primeros encuentros interinstitucionales que abrieron posibilidades para avanzar en la presentación, discusión, difusión y mejoramiento de la investigación educativa; hasta desembocar en el surgimiento de la Rediech. Este último punto fue el lazo que logró la unión de los investigadores y que sobrepasó –incluso– el ámbito de las instituciones educativas que no pocas veces cuidan más la parcela de poder que separa y no los lazos interinstitucionales que unen.

El proceso de aprendizaje en este campo es complejo porque tienen que ver con factores institucionales de poder, egocéntricos o de impulso, según la visión del dirigente en turno. Las instituciones educativas fundamentaron su credibilidad en torno a la docencia y –al principio– se mostraron temerosas de ingresar a espacios desconocidos como el de la investigación educativa. Afortunadamente hubo quienes avizoraron nuevos horizontes y se lanzaron en busca de lo desconocido.

La formación de investigadores en el estado de Chihuahua, que anteriormente era limitada, hoy se contempla como una de las funciones más importante para las Instituciones de Educación Superior y se mantiene como herramienta para que la realidad educativa esté en constante transformación. Se entiende que lo único que permanece es el cambio y los profesores son los protagonistas.

Los indicadores de impacto de los productos científicos (artículos arbitrados, libros, capítulos de libros, entre otros) son irre-

levantes para explicar el grado de consolidación de la investigación educativa en el estado de Chihuahua y quienes lo han vivido sabrán que es cierto. Es necesario recuperar información sobre hechos, aportaciones y nombres de personas para tener una visión completa del punto en que se encontraba esta actividad académica hace tan solo unos cuantos años y lo que hacemos actualmente. A pesar de ello, es importante considerar que, en el nuevo escenario de la investigación educativa, los académicos chihuahuenses deben visualizar tres retos: 1. Que sus trabajos sean publicados en revistas indizadas, 2. Que pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 3. Que los posgrados en que trabajan estén inscritos en el PNPC.

Finaliza este trabajo con una pregunta a manera de tema de discusión ¿hasta dónde el tiempo traducido en contextos y materializado en personas, es el que ha construido en Chihuahua los espacios para la formación de investigadores educativos?

Referencias

Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura [Acuerdo]. (1984, marzo 23). Diario Oficial de la Federación. México: Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.

Aguirre Lares, M. S. (Coord.). (2012). *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio*. Chihuahua, México: REDIECH / FOMIX-CONACyT / Gobierno del Estado.

Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. [ENSJM] (1997). *Diagnóstico de la situación de los posgrados en educación en el estado de Chihuahua y compromiso a corto plazo*. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior José E. Medrano R.

Franco Rosales, M. C. (2006). *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua*. Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.

Franco Rosales, M. C. (2014). *Luis Urías Belderráin: notable formador de docentes en Chihuahua (1907-1975)*. En J.A. Trujillo (coord.), Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

Franco Rosales, M. C. (2017). *Funciones sustantivas en la IByCENECH*. En M.C. Franco y otros, La IByCENECH en imágenes. Para recordar y no olvidar. Chihuahua, México: Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias.

García Sánchez, R. (coord.). (2010). *Prácticas Educativas en espacios escolares.* (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 9). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Hernández Orozco, G. (coord.). (2010). *Historia e historiografía de la educación*. (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 5). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Hernández Orozco, G. (1981). Universidad Pedagógica Nacional (Tesis de maestría). México: Universidad La Salle.

Hinojosa Luján, R. (coord.). (2010). *Miradas a la educación desde género.* (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 7). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Jurado Campusano, N. (coord.). (2010). *Política educativa, un estado de conocimiento*. (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 8). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Lara García, Y. I. (coord.). (2010). *Crianza y desarrollo humano, un estado de conocimiento*. (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 2). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Ley de Enseñanza Normal del Estado de Chihuahua. (1905). Chihua-

hua, México: Imprenta del Gobierno del Estado a cargo de Gilberto A. de la Garza.

López Ruiz, M.; Sañudo Guerra, L.; y Maggi Yáñez, R.E. (2013). *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES.

Lozano Levario, R. I. (2010). *Catálogo de investigación educativa.* (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Madrigal Luna, J. (coord.). (2010). *Aprendizajes y procesos psicológicos asociados, un estado de conocimiento.* (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 1). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Maldonado Payan, J. C. (coord.). (2010). *El currículo, un estado de conocimiento.* (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 3). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Martínez Escárcega, R. (coord.). (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua 2000-2011*. Chihuahua, México: REDIECH / FOMIX-CONACyT / Gobierno del Estado.

Martínez Escárcega, R. (coord.). (2010) *La investigación educativa: su epistemología y sus métodos*. (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 6). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Montoya Chávez, R. M. (2010). *Presentación de la colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua*. En Martínez Escárcega R. La investigación Educativa: su epistemología y sus métodos. (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 6). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Red de Investigadores Educativos Chihuahua [Rediech]. (2018). *IE Revista de investigación educativa de la Rediech*. Disponible en: http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech.

Rivera Sánchez, R. (2010). *La reforma constitucional en México.* Méxi-

co: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sandoval Aldana, J. (coord.). (2010). *Sujetos de la educación: un estado de conocimiento*. (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 10). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

Trujillo Holguín, J. A. (2005). *Sembradores: La Normal del Estado en la historia educativa de Chihuahua*. Chihuahua, México: Gobierno del Estado.

Trujillo Holguín, J. A. (2014). *Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R*. En J.A. Trujillo Holguín (coord.), Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

Vega Villarreal, S. (2010). *El campo de las lenguas en la investigación educativa*. (Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua, vol. 4). Chihuahua, México: Gobierno del Estado / FOMIX-CONACyT.

VI

¿FORMAMOS A LOS INVESTIGADORES PARA QUE LA CIENCIA SEA ÚTIL?

Romelia Hinojosa Luján
Esteban García Hernández

Resumen

Este ensayo analiza el proceso formativo de los futuros investigadores en los posgrados. Refiere la carencia de actividades sistemáticas que desarrollen en ellos habilidades para vincular los productos de su investigación al trabajo de grupos sociales interesados en aplicarlos. Este vacío en torno a la comunicación extensiva del conocimiento remite a una visión verticalista de la producción y distribución de dicho conocimiento. En consecuencia, se propone incorporar a los currículos de posgrado las siguientes acciones: impulsar una investigación con profundo sentido ético-social; revisar críticamente los modelos que explican las relaciones política—conocimiento; desarrollar competencias de identificación de grupos portadores de intereses; reconocer las posibilidades de impacto político de la investigación educativa; no responsabilizar del "uso" de la investigación a los grupos de intereses; planear reuniones con dichos grupos; promover diferentes formatos de presentación de los resultados de investigación; propiciar el acompañamiento de los investigadores nóveles por formadores capaces de crear espacios dialógicos con grupos portadores de intereses.

Introducción

La formación en investigación educativa constituye una preocupación constante entre los *agentes* de dicho campo. Sobre este problema existe una amplia reflexión, fundamentada tanto en elementos empíricos como teóricos. El debate no ha terminado; sigue la incertidumbre sobre temas, problematizaciones, enfoques, metodologías y análisis de experiencias formativas. Un eje temático del presente ensayo involucra la idea de *agentes de investigación*, locución que merece explicitarse, pues es una noción estructuradora del discurso aquí expuesto. El término *agente* designa al sujeto que participa en un campo de actividad o acción (que deviene en un campo de poder), desde el cual capta activamente el mundo, esto es, construye su visión del mundo a partir de las estructuras que organizan ese campo. Así pues, su construcción de la realidad se opera bajo determinadas coacciones estructurales (Bourdieu, 2000, p. 133), pero tanto la urdimbre de ciertas circunstancias, como la repetición de los actos estructurantes del campo, llevan al sujeto a desplegar sus estrategias de inventiva y creatividad para transformar el campo en que se mueve. Así entendido, las acciones de los investigadores se inscriben en el campo de la investigación, en donde imperan dinámicas estructurales.

Sin embargo, en tanto que los sujetos despliegan su juego de acciones estratégicas, se convierten en *agentes actuantes*, capaces de modificar ese campo, a través de la transformación del *habitus*. De tal forma, de ser simples individuos dedicados a investigar, pasan a ser *agentes de la investigación*. Es el sentido con que utilizamos dicha locución. Como es de suponer, seguirán fluyendo ideas, tinta y papel o energía eléctrica, para dar a conocer aquellos planteos que exploran en la problemática de cómo realizar más eficazmente los procesos formativos de estos agentes de investigación.

A raíz del interés suscitado por nuestra propuesta de vinculación y promoción de la investigación educativa en las políticas educacionales del estado de Chihuahua (Hinojosa y García, 2015b), determinamos continuar dicha reflexión en este ensayo, con la intención de repensar el proceso formativo que se vive en los posgrados en educación. Partimos de la siguiente hipótesis:

Los procesos de formación de los futuros investigadores educativos carecen de actividades sistemáticas que propicien el desarrollo de habilidades tendientes a fomentar la vinculación con grupos portadores de intereses.

La ausencia de tareas y acciones vinculantes de la investigación y las políticas educativas persiste, pese a que dicha vinculación es lo que da una mayor probabilidad de utilizar los conocimientos producidos. Una vez analizado este hecho, formularemos una serie de propuestas para mejorar la formación de los agentes de la investigación educativa, en relación con esta temática.

Políticas públicas de investigación

La política del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) hacia la gestión de la ciencia en México, presenta elementos que apoyan la comprensión de los dos fenómenos que se relacionan en este ensayo: la formación de investigadores/as y la vinculación entre la producción del conocimiento científico y los grupos portadores de intereses que pueden utilizar dicho conocimiento en la mejora de los procesos productivos y sociales.

Para el primer aspecto —la formación de investigadores/as— las estrategias desarrolladas por el Conacyt se aprecian a partir del otorgamiento de diversos tipos de becas: de posgrado, que se asignan a quienes egresan de pregrado; para estadías de investigación, dirigidas a fortalecer la actividad de investigadores nóveles; y el sistema de estímulos, que premia el esfuerzo de investi-

gadores consolidados en los procesos formativos de los futuros investigadores. El segundo aspecto —la vinculación— es hasta cierto punto novedoso. En 2002, con la aprobación de la Ley de Ciencia y Tecnología, se comenzó a hacer pública esta tendencia. En el 2008, la creación del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (Peciti) asentó, como política pública, la necesidad de vincular la producción del conocimiento científico con la mejora tecnológica y la innovación.

Un hecho clave del espacio social en que se desarrolla la investigación educativa, es que la educación es financiada por el Estado mexicano. Esta circunstancia, convertida en atributo del sistema educativo nacional, ha emergido de procesos económico-políticos-culturales de gran calado, y a su vez, desencadenó el fenómeno centralizador de las instituciones. Así, una gran parte del sistema educativo está integrada al aparato gubernamental. Pese al discurso que defiende la vigencia de un nuevo federalismo, la centralización se concreta en la vida escolar mediante cuatro mecanismos: normativo, técnico, político y financiero (Ornelas, 2008). De modo tal, ese nuevo federalismo es solo un eufemismo que encubre los dispositivos de control reales. En este entorno centralista, se vuelve bastante difícil vincular los resultados de la investigación educativa, con los grupos interesados en aplicarlos.

En torno a la preocupación del Estado por vincular la investigación a procesos generadores de riqueza y bienestar, el Peciti define la vinculación como "la relación de intercambio y cooperación entre las instituciones de educación superior o los centros e instituciones de investigación y el sector productivo" (Conacyt, 2014, p. 100). Como se advierte, la *vinculación* se concibe, prioritariamente, con el sector industrial, y se soslaya el de servicios, en el que se puede incluir la educación. Hay, así, prioridades en la vinculación.

La investigación educativa desde el Comie

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), principal referente de la investigación educativa en México, cuenta con áreas que agrupan temáticas afines en el campo, y que realizan estados del conocimiento cada década. El área XI aglutina investigaciones dedicadas a analizar la investigación educativa: por esto, recibe el nombre de *Investigación de la Investigación Educativa*. En la década 2002-2011, López, Sañudo y Maggi (2013) coordinaron la compilación y análisis de toda la producción generada sobre esa temática. Inscrita en el área XI, la sub-área "Formación para la Investigación Educativa", contiene las investigaciones difundidas a través de libros, capítulos de libros, ponencias y tesis que tratan el tema de la formación de investigadores educativos (Schmelkes et. al. 2013).

También dentro la *Investigación de la Investigación Educativa*, está la sub-área "Distribución y uso del conocimiento educativo" (Vergara et. al. 2013). Precisamente, las investigaciones que la conforman se relacionan o se implican en la indagación que nos ocupa. La existencia de esta sub-área prueba la necesidad de reflexionar sobre el desarrollo, entre los investigadores en formación, de habilidades para divulgar y vincular los conocimientos generados por la investigación, a ámbitos de mejora, aprovechamiento y avance social. Al revisar el mencionado material bibliográfico, constatamos el cúmulo de reflexiones e indagaciones sobre la difusión y divulgación de los resultados investigativos, pero no así sobre el desarrollo, durante la formación, de habilidades de difusión y divulgación.

El escrutinio de los estados del conocimiento de las dos subáreas citadas (Schmelkes et. al. 2013; Vergara, et. al. 2013), permitió observar que, en los procesos formativos descritos en dichas fuentes, poco o nada trata sobre desarrollar entre los investigadores habilidades para la divulgación de la ciencia. Tampoco se

refiere la búsqueda o contacto con grupos de interés vinculados directa o indirectamente con la temática en la que se está investigando, y que propicien el uso de la investigación producida. No hay indicios de que existan en los procesos formativos líneas para desarrollar esa vinculación. Esta carencia es evidente, aun cuando Schmelkes y colaboradores (2013) partan de una definición sumamente amplia de *formación para la investigación educativa*, a la que caracterizan de la siguiente forma:

> […] un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización [sic] de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación, entendida esta como 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 materiales (Moreno, et. al. en Schmelkes y otros, 2013, p. 349).

Desde tal percepción, la habilidad para comunicar los resultados del trabajo investigativo y vincularlo a grupos o áreas de aplicación, o se da por sentada o no se prevé. Por nuestra parte, en la formación de los agentes de investigación es necesario incorporar actividades que acerquen el trabajo y los productos de investigación a sus "consumidores", a sus potenciales usuarios. Sin embargo, al analizar los referidos estados del arte, se advirtió que no hay evidencia alguna de reflexión, de ninguno de los autores, sobre dicha temática. Lo que sí se muestra es la promoción del desarrollo de habilidades de comunicación de la ciencia hacia los pares; es decir, la difusión entre pares de las investigaciones durante los procesos formativos.

Predominio de procesos de difusión

En otros trabajos (Hinojosa y García, 2015a; Hinojosa y García, 2017), ya habíamos advertido esta inclinación por difundir los resultados científicos solo a la comunidad de investigadores, abandonando la divulgación a la sociedad. Vergara y colaboradores (2013) han establecido la diferencia entre el mensaje dirigido a los expertos o pares, y el destinado al público general. Sobre el primero, señalan su "carácter científico y selectivo, pues se dirige exclusivamente a los pares, con el fin de comunicar los resultados de una determinada investigación; sus fuentes y medios suelen ser reportes de la propia investigación o revistas especializadas" (Vergara *et. al*., 2013, p. 450). "El mensaje divulgativo, por su parte, es una 'interpretación del conocimiento científico', una versión adaptada para el público general, no restringida a ámbitos académicos" (Vergara et. al., 2013, p. 461). Difusión y divulgación adquieren su peso semántico especial cuando se conoce la dinámica comunicativa de la ciencia, que tiene en la política de créditos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), uno de sus pilares. Desde dicha política, a los formatos académicos se les acredita un alto valor, mientras que los artículos de divulgación son desvalorados. Castro (2011) coincide y abunda sobre esta idea:

> La evaluación de la productividad académica, a través de la difusión de información y la documentación electrónica, ha sido considerada como un proceso externo de evaluación para otorgar recursos económicos extraordinarios. (…) En consecuencia, la planta docente se encuentra en procesos de adaptación a una cultura académica de difusión de información (Castro, 2011, p. 226).

Tal criterio es trasladado al proceso formativo de los investigadores: entre las actividades propuestas en los posgrados, especialmente los circunscritos al Programa Nacional de Posgrados

de Calidad (PNPC), se impulsa la publicación en revistas indizadas y la presentación de ponencias en congresos nacionales e internacionales. A la vez, se descuida, minimiza u olvida la formación en actividades relacionadas con procesos de vinculación, divulgación y reflexión ética sobre la pertinencia de la investigación a partir de las problemáticas sociales.

En los Foros Regionales de Formación para la Investigación Educativa, organizados por el COMIE a finales de 2016 y principios de 2017, se escucharon las voces de quienes en esos momentos estaban cursando estudios de posgrado y de investigadores consolidados, quienes aportaron elementos, tanto desde la investigación académica como desde la práctica. Su participación se concretó en ponencias, relatorías, audios y videograbaciones; recopilamos ese material y lo sometimos a análisis. Nuevamente, observamos cómo destaca la tendencia a promover en los estudiantes de posgrado habilidades para la transmisión selectiva de la ciencia, en el mejor de los casos. Véase si no:

> [Los estudiantes de doctorado] Participan en las diferentes etapas de la investigación logrando un aprendizaje significativo en áreas prioritarias como: Elaboración de protocolos, diseño de hipótesis, construcción de herramientas para compilar datos e información sobre el proyecto en el que participan, análisis y procesamiento de información a través de herramientas informáticas, presentación de resultados en foros, congresos y simposios, así como el aprovechamiento de la información producida por la investigación para la elaboración de su tesis (For2016Chp/04).

En posgrados adscritos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el alumnado debe dedicarse únicamente a sus estudios. En la mayoría de los casos, esto provoca el alejamiento del estudiante de su entorno; si se trata de investigadores en formación cuyo ámbito de trabajo es el educativo, ocurre que

se alejan de la problemática de este y se convierten en observadores pasivos. Así lo informó una de las participantes en el Foro Chiapas:

> Decidí no hacerlo [abandonar la militancia en una AC al ingresar al doctorado], y no negaré que en cuestión de tiempos y desgaste fue difícil combinar ambas actividades. Sin embargo, el no dejar mi militancia me dio la oportunidad de acceder a muchos insumos, como bases de datos y bibliografía que enriquecieron mi trabajo de investigación. Pero además y sobre todo, me dio la posibilidad de acercarme y conocer las experiencias de mujeres que habían interrumpido un embarazo de manera clandestina en el estado, que era uno de los objetivos de mi trabajo de investigación de maestría. Algunas de estas mujeres fueron a las que, a través de la Ddeser, acompañamos con información y consultoría sobre salud sexual y reproductiva (For2016Chp/04).

Durante la revisión de experiencias de formación de investigadores educativos, identificamos un caso excepcional. Se trata del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, que tiene como misión:

> Realizar investigación educativa, formación y difusión con un definido compromiso con los sectores más vulnerables de la sociedad, en el interés de generar conocimiento y de construir alternativas que permitan dar respuesta a los problemas derivados de la inequidad social y desigualdad educativa, y aportar elementos para la formulación de políticas públicas en el sector (Juárez, y otros, s/f, p. 5).

El quehacer durante la formación en el posgrado de esta universidad jesuita, promueve la pertinencia y el impacto del conocimiento creado, más allá de la generación per se del mismo. Trasciende la actividad investigativa hacia la generación de propuestas de política pública y acciones en la comunidad.

Un reciente ejemplo de este sentido social de la investigación, lo encontramos en la obra de García (2016), que muestra la sistematización de una experiencia educativa con pueblos originarios. Es necesario continuar con la exploración de este tipo de iniciativas. No dudamos que, en el seno de las Instituciones de Educación Superior, se presenten iniciativas personales donde prevalezcan el compromiso y el desarrollo de estrategias que lleven a los futuros investigadores a establecer y desarrollar una vinculación efectiva con diferentes grupos portadores de intereses.

Otra realidad por analizarse, es la de aquellos posgrados ceñidos por las condiciones institucionales que enfrentan; en estos, la investigación encuentra su vía en las tesis del estudiantado. A este, no se le enseña a investigar; tampoco a difundir o divulgar el conocimiento que construye. Se le enseña a hacer una tesis (Hinojosa, 2012). Esta acción, en sí limitativa para la actividad integral de gestión del conocimiento, evidencia las severas restricciones de este tipo de posgrados para promover acciones de comunicación de los conocimientos construidos mediante las tesis. Tal problemática se expuso en el Foro de Mexicali:

> Una de las razones [por las que no se difunde la investigación] es que los estudiantes e investigadores no son conscientes que las tesis son una fuente de nuevo conocimiento, consideran que son únicamente para la titulación y por lo tanto no trascienden (ForBC2016/01).

Comunicación de los resultados y conocimientos obtenidos de la investigación educativa: la relación dialógica

Comprender la problemática implicada en la formación de los investigadores educativos equivale a reconocer, en primer lugar, la red de intereses, instituciones, concepciones y expectati-

vas que se juegan en el interior de dicha problemática. El tema de este ensayo —la comunicación y vinculación del conocimiento científico generado por los agentes de investigación— es preciso visualizarlo en interacción permanente con un sistema educacional cuya transformación se pondera como urgente necesidad social. En esa interacción, la comunicación efectiva entre los hallazgos de investigación y los lineamientos de política educativa deviene elemento clave. Respecto a esta temática, Reimers y McGinn (2000) establecen importantes reflexiones sobre tres posibles formas de diálogo entre los agentes de investigación y quienes dirigen el sistema educativo. Por sus implicaciones en la comunicación de los productos de investigación educativa, las puntualizamos a continuación.

1. Diálogo sobre la política, como persuasión

Desde la postura persuasiva, los investigadores educativos se consideran los expertos en las temáticas y problemas concernientes al sistema educacional; su trabajo produce conocimiento. Por otra parte, los que diseñan políticas y quienes tienen el poder de decidir las políticas, serían los usuarios naturales de ese conocimiento y de los hallazgos de investigación. Desde el diálogo persuasivo, la función de los investigadores es convencer a los formuladores de políticas para que propongan las acciones consideradas pertinentes, de modo que sean asumidas por quienes tienen poder de decisión.

2. Diálogo sobre la política, como negociación

En esta perspectiva, se supera la idea de los investigadores como productores de conocimiento, y la de los formuladores de política como meros consumidores de este, pues se concibe a los segundos como actores críticos en el proceso de investigación, en tanto "seleccionan los productos de investigación a consumir y ayudan a los investigadores a enmarcar los problemas a ser in-

vestigados, de modo que la investigación pueda ser más útil para la política" (Reimers y McGinn, 2000, p. 99). La división entre la cultura del investigador y la del funcionario continúa. El investigador es intermediario y trata de convertir los hallazgos científicos en recomendaciones de política, pero convertir la recomendación en decisión política, sigue siendo tarea del funcionario.

3. Diálogo auténtico: investigadores y formuladores de política como constructores de conocimiento

Desde la propuesta de Reimers y McGinn, se considera posible que agentes de investigación y formuladores de política participen en un proceso de influencia recíproca, para la construcción conjunta de conocimiento. Los autores postulan: "el conocimiento que puede informar la reforma política será un conocimiento superior, si no es, simplemente, un conocimiento derivado del proceso político, y si no es tan solo el conocimiento producido por los investigadores" (Reimers y McGinn, 2000, p.100).

El modo 3 de producción del conocimiento

Junto con la visión que Reimers y McGinn (2000) aportan, abriendo la posibilidad de construir diversas vías de articulación entre investigación educativa y política, cobran vigencia los planteamientos del modo 3 de la producción científica (Acosta y Carreño, 2013), que configuran los procesos de generación del conocimiento a partir de las comunidades, y como resultado de un trabajo no solamente colaborativo y transdisciplinar, sino transcultural.

Si el modo 1 de producción cognoscitiva —surgido en el Occidente europeo durante el siglo XVIII— contribuyó con los conocimientos disciplinares necesarios para consolidar el capitalismo industrial; si el modo 2 de producción cognoscitiva —surgido en las postrimerías del siglo XX, la centuria que basó su opulencia

en el conocimiento y los procesos globalizadores— debió reconfigurar las formas de investigar y sujetarse a la ley de la oferta y la demanda; el modo 3 de producción de conocimiento se distingue por su heterogeneidad, diversidad y responsabilidad social con participación colectiva (Acosta y Carreño, 2013). Asimismo, busca la pertinencia ética, política y social desde los principios de corresponsabilidad y creación del valor social compartido. En torno al conocimiento construido, propone su redistribución y, sobre todo, que contribuya a un mundo más equitativo, próspero y viable.

Acciones y medidas a incorporarse en los procesos de formación de investigadores

Considerando los aspectos deficitarios en la formación para la investigación educativa, así como las propuestas teóricas expuestas en las secciones anteriores, proponemos las siguientes acciones, para ser incorporadas a los currículos de la formación de investigadores educativos:

1. Impulsar una investigación con profundo sentido social. Para ello, es indispensable superar los intereses exclusivamente academicistas, cuyos objetivos de indagación se centran en temáticas lejanas a la pertinencia social y, asimismo, cuestionar el sentido ético de la investigación, el para qué investigar lo que se va a investigar.

2. Someter a revisión y análisis los modelos explicativos de las interrelaciones política-conocimiento, para comprender los procesos de formulación de políticas y las formas en que con estos puede interactuar el trabajo de investigación. Conforme a esto, tener claridad sobre dos modelos de actuación; uno, lineal y secuencial, en el que las políticas son respuestas a identificación de problemas y necesidades; dos, un modelo dinámico, desde el cual, "las políticas son el resultado de encuentros de flujos

concurrentes de problemas, programas y soluciones" (Reimers, 1998, p. 2). Al respecto, se ha observado que un obstáculo para vincular investigación y toma de decisiones, se asocia precisamente a la visión lineal, pues esta lleva al investigador a creer que los productos de su trabajo deben tener una incidencia directa en la toma de decisiones, sin tener en cuenta la concurrencia de actores y grupos sociales en contextos singulares. Esta percepción "inhibe el diálogo con las autoridades que, lógicamente, se sienten amenazadas, cuestionadas en su función y, de entrada, rechazan al investigador y su producción. Además de generar actitudes de resentimiento y frustración en el investigador" (Hinojosa y García, 2015, p. 145).

3. Generar las competencias en el investigador para que durante el proceso de desarrollo de su investigación identifique grupos portadores de interés con su tema de estudio. Esto debe ocurrir desde la elaboración del protocolo de investigación. Cuestionarse sobre quiénes utilizarán la información que se va a generar, y trabajar desde el principio con estos grupos, es una tarea obligada e impostergable. De manera tal, los grupos portadores de intereses tendrán participación directa o serán reconocidos y considerados en el diseño de preguntas, objetivos e instrumentos.

4. Reconocer las posibilidades de impacto de la investigación educativa (específicamente sobre las políticas). Es necesario definir rutas, acciones específicas a seguir y materiales requeridos, para ampliar las posibilidades de que se genere un determinado tipo de impacto.

5. No descargar la responsabilidad exclusiva del "uso" de la investigación sobre los grupos de interés (funcionarios, profesorado, padres de familia, estudiantado…). Es un lugar común que los agentes de la investigación depositen la carga del "uso de la investigación" sobre los grupos de interés. Debe desmitificarse tal idea y trabajar desde los procesos formativos.

6. Definir y planear reuniones directas con los grupos portadores de intereses, y estudiar sus características. Las reuniones deben realizarse en diferentes momentos de la gestión investigativa y no solo al final, para "informar" o "devolver" la información. Por cierto, el verbo devolver debe retirarse del vocabulario del investigador, pues remite a una tendencia anquilosada en la que "él o ella es quien sabe" y "devuelve" la investigación "a quien es ignorante de la realidad". Los actores educativos son sujetos que piensan, saben, poseen experiencias de diferentes niveles en torno a la investigación educativa (Hinojosa y García, 2015). Entre investigadores y portadores de intereses debe prevalecer el respeto; tanto unos como otros parten de su conocimiento de la política educativa, se sitúan en un mismo contexto sociocultural y se enfrentan a las carencias y demandas del sistema educativo; así, este pensamiento de pertenencia común debe alentar el diálogo, convertirlo en un acto comunicativo auténtico. Desde ese diálogo, investigadores y grupos portadores de intereses pueden realizar aportes a la investigación e incluso llegar a construir soluciones para los problemas detectados o analizados. Según Riaño (2012), uno de los obstáculos para avanzar hacia procesos investigativos más abiertos a la participación, es la barrera erigida por los imaginarios, la cual separa a los investigadores (los expertos), de los investigados (meros diletantes o amateurs, sin autonomía).

7. Diseñar y promover entre los estudiantes diferentes formatos para presentar los resultados de investigación. Estas diversas formas de comunicación deben facilitar los diálogos abiertos y responder a las características de los grupos portadores de intereses identificados: talleres, memorandos multi-temáticos, carteles, folletos, artículos en periódicos, revistas de divulgación, material video-grabado, podcast, entre otros. La validez científica, según el modo 3 de producción cognoscitiva, no la ofrecen los pares, sino las comunidades de práctica. En consecuencia, al igual que

se promueve, entre los investigadores nóveles, producir artículos para revistas indizadas o ponencias dirigidas a congresos, debe fomentarse el diseño y ejecución de otras formas discursivas durante el posgrado.

8. Propiciar procesos que comprendan el acompañamiento de los estudiantes/investigadores por formadores capaces de establecer y desarrollar espacios dialógicos con grupos portadores de intereses. Tales procesos equivalen a trascender los cuerpos académicos y la investigación "aplicada," mediante la generación de núcleos temáticos; esto es, equipos transculturales en los que participen activamente investigadores, formuladores de políticas y tomadores de decisiones (Hinojosa y García, 2015b).

Referencias

Acosta, W., y Carreño, C. (2013). *Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy.* Revista de la Universidad de La Salle. Recuperado en: https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2439(61), 67-87.

Bourdieu, Pierre. (2000). *Cosas dichas.* Barcelona, España: Gedisa.

Castro, A. (2011). *Política educativa Promep y profesorado universitario.* México: UACJ.

Conacyt. (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*. (PECiTI). México: Autor.

García, B. I. (Coordinadora) (2016). *Escuela y comunidad. Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana/W.K. Kellog Foundation.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas.* Barcelona: Pomares-Corredor, S.A.

Hinojosa, R. (2012). *La construcción del problema de investigación de una tesis: ¿tarea del asesor?* En: La investigación educativa: re-

flexiones sobre el objeto de estudio. México: Doble hélice.

Hinojosa, R., y García, E. (noviembre 2015a). *Las figuras educativas y su toma de decisiones*. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.

Hinojosa, R. y García, E. (2015b). *Núcleos Temáticos: Una estrategia para la vinculación educativa*. México: ENSECH/SEYD.

Hinojosa, R. y García, E. (noviembre 2017). *El mundo académico y la política educativa: ¿Dos polos opuestos?* Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, SLP., México: Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.

Juárez, D., Meneses, M., Pieck, E., Rodríguez, C., Sartorello, S., y Silva, M. (s/d). *Pertinencia e Incidencia Social de la Investigación Educativa*. Ciudad de México, México: INIDE/IBERO.

López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. (2013). *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011* (Vol. Colección Estados del Conocimiento). Ciudad de México, México: ANUIES.

Pérez, M. R., y Sartorello, S. (2012). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural.* México: CENEJUS/UNACH/UASLP/COCyTECH/Educación para las Ciencias en Chiapas, A.C.

Reimers, F. (1998). *Material del taller: La investigación en la construcción de agendas públicas en educación investigación*. Manuscrito inédito.

Reimers, F., y McGinn, N. (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para apoyar la formulación de políticas educativas alrededor del mundo.* Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos-USJAL.

Riaño, Y. (2012). *Rompiendo barreras a la equidad. La metodología minga y la co-producción de conocimiento en estudios con mujeres migrantes en Suiza*. En: Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural. México: CENEJUS/UNACH/UASLP/COCyTECH/Educación para las

Ciencias en Chiapas, A.C.

Schmelkes, C., Gaeta, L., Cázares, A., Cárdenas, Z., Paulín, A., Zavaleta, I. y Villanueva, V. (2013). *Formación para la Investigación.* En M. López, L. Sañudo, y R. Maggi, Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011. México: ANUIES.

Vergara, M., Flores, N., García, D., González, D., Ibarra, L., López Y. y Sevilla, D. (2013). *Distribución y uso del conocimiento educativo producido en México en la década 2002-2011*. En M. López, L. Sañudo, y R. Maggi. Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011 (págs. 445-512). Ciudad de México: ANUIES/ COMIE.

VII

ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN

Ana María González Ortiz

Resumen

El ensayo que se presenta plantea algunas reflexiones sobre la investigación educativa, las condiciones actuales y apoyos que demandan los investigadores, los productos y perfiles que requieren para ser reconocidos, así como la formación para el desarrollo de competencias investigativas.

Se revisan las posibilidades que brindan los posgrados en la tarea de formar investigadores, si bien de manera incipiente por las limitaciones y condiciones para realizar proyectos de investigación relevantes.

También se destaca el trabajo de los Cuerpos Académicos como una de las estrategias de organización para el desarrollo de las tareas sustantivas de las Instituciones de Educación Superior, y su potencial para detonar procesos de formación de investigadores, al constituirse en espacios de trabajo colegiado donde la tarea central es la realización de proyectos que requieren el análisis, discusión y reflexión sobre el sustento ontológico, epistemológico y metodológico de la investigación.

Necesariamente la formación para la investigación requiere conocimientos, desarrollo de habilidades, pensamiento crítico, responsabilidad ética y compromiso social para hacer evidente las condiciones, necesidades y problemáticas que tiene la educación en la actualidad.

Introducción

De manera constante se ha declarado que se aprende a investigar, investigando. ¿Pero qué significa esta premisa?, indudablemente se requiere la formación para la investigación a fin de desarrollar conocimientos y habilidades, asumir una actitud ética y compromiso social para contribuir al desarrollo de la ciencia en beneficio de la humanidad. En este sentido, la investigación se refiere al:

> Conjunto de concepciones y dispositivos que se generan y ponen en juego para que una persona o grupo se apropie de un capital académico y cultural; y desarrolle una serie de habilidades, destrezas o competencias propias del oficio de la investigación, con el propósito de producir conocimiento original o aplicar el existente para atender las problemáticas sociales y disciplinarias de un campo en particular, el educativo por ejemplo, formación orientada hacia la formación de esquemas de pensamiento crítico que den dirección y sentido a esta práctica social de quienes desarrollan esta tarea y a las de sus destinatarios (Pérez, 2017, p. 28).

A pesar del avance que ha tenido, la investigación social continúa enfrentando serias dificultades, predomina una visión positivista acerca del conocimiento y los esquemas de financiamiento están fuertemente influidos por el actual modelo económico que prioriza la inversión en bienes productivos en detrimento del presupuesto destinado a los bienes y servicios sociales. Evidencia de ello son las partidas presupuestales que reciben proyectos de investigación en ciencia y tecnología, en comparación con los montos asignados a proyectos socioeducativos.

Otra evidencia de este rezago es la formación de investigadores, con las condiciones institucionales que privan actualmente, son limitadas las oportunidades para llevar a cabo proyectos de investigación, generar productos y difundirlos. Pueden identi-

ficarse esfuerzos individuales y de grupos para realizar investigación educativa que trascienda hacia la mejora de la educación, sin embargo para tener reconocimiento como investigador es necesaria la evaluación de pares por parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) quienes toman en cuenta la realización de proyectos de calidad, la producción en ciertas Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), la formación de recursos humanos y publicación en revistas, entre otros aspectos.

De hecho, aproximadamente sólo el 33 por ciento del total de investigadores en activo han ingresado o tienen algún nivel en el SNI. En este sentido en la consulta a diferentes fuentes como el Informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-Centro de Investigación e Innovación Educativa (OECD-CERI), Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C., CONACYT y COMIE, existe controversia y ambigüedad en los datos sobre el total de investigadores en activo, situación que adquiere otro nivel de complejidad cuando se trata de la investigación educativa,

> […] debido a que el conocimiento que generan todos estos profesores… no necesariamente se somete a los rigores del método científico, o incluso no se registra ni se sistematiza debidamente para facilitar su análisis, no se logra la valoración de dichos trabajos por los pares ni su transferencia o difusión a otros grupos para que puedan hacer uso de él. Es por ello que sus productos difícilmente son considerados como investigación y por lo tanto a sus autores como investigadores (Colina, 2011, p.15).

En este sentido, el Informe OECD/CERI 2006, menciona que las problemáticas centrales para considerar a un investigador como tal, están relacionadas con el insuficiente número de investigadores y la inadecuada capacitación académica. "Uno de los problemas graves que está dañando la calidad de la investigación

educativa en México es la capacitación de los investigadores ya sea a nivel maestría o doctorado" (p. 20).

Aunque ha habido un incremento importante de investigadores con reconocimiento SNI, de "1984 a 2016 el número de investigadores que integran el Sistema Nacional de Investigadores ha pasado de 1,396 a 25,072" (Rodríguez, 2016, p. 8), lo cierto es que este crecimiento se ha concentrado en un puñado de instituciones ubicadas en tres o cuatro de los principales centros de población del país y fundamentalmente en la zona metropolitana de la Ciudad de México, lo cual indica que los apoyos están muy concentrados y que predomina una visión elitista.

Los posgrados como estrategia de formación para la investigación

Es importante reconocer que los posgrados han contribuido al impulso de la investigación educativa, y por ende en la formación de investigadores, sobre todo cuando desarrollan proyectos en los que se involucra la participación de estudiantes, aunque es evidente que esta tarea debe enfrentar aun grandes limitaciones y problemáticas, su contribución en este campo es innegable:

> […] los estudios de posgrado son considerados como la cúspide de los procesos de formación, se conciben potencialmente como la preparación metodológica para la investigación, el desarrollo de la misma y su vinculación con aquellos sectores de la sociedad que requieren de nuevos conocimientos, desarrollos tecnológicos y/o innovaciones (Reynaga, 2002, p. 40).

De ahí que los posgrados se hayan convertido en los espacios formales en los cuales se puede desarrollar la investigación educativa sustentada teórica, epistemológica y metodológicamente. En su mayoría, cuentan con planes de estudio que promueven de alguna manera la formación de investigadores. Sin embargo, se advierte que la actual tendencia política de desproteger las

instituciones públicas y brindar todas las facilidades a las escuelas privadas ponen en riesgo esta posibilidad al presentarse una "fuerte mercantilización de los posgrados que se desarrollan en función de la demanda, entendiendo a los posgrados como fuente de recursos y no como espacios de investigación" (Ruíz, et al, 2006, p. 7). En este mismo sentido, la formación:

> […] ha empezado a estar sobredeterminada por los efectos de la política educativa modernizadora, desde donde se han realizado cambios tanto en los propósitos, orientaciones y modalidades de formación de los posgrados, como a sus dinámicas institucionales, derivado de los nuevos sentidos que se están otorgando a este tipo de estudios (Pérez, 2017, p. 29).

Asimismo, la exigencia de la calidad y la eficiencia terminal pesan sobre la mayoría de los posgrados, porque ello les representa la acreditación y financiamiento, sin embargo algunos "no tienen definidas sus orientaciones y criterios de sus líneas de investigación, ni estrategias para formar a sus investigadores y, mucho menos, las condiciones para fortalecerla ni distribuirla socialmente" (Villa, et al, citado por Ponce, 2004, p. 41).

Particularmente en las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), la estructura curricular de los planes de estudio de maestría proyecta a la investigación como herramienta para conocer las realidades en las que se desarrollan los procesos educativos, esto significa que se pretende contribuir a la formación profesional a través de los conocimientos y experiencia que adquieren como partícipes en proyectos propuestos por docentes con cierta trayectoria en investigación.

En estos posgrados, la mayoría de los estudiantes son profesores de educación básica por lo cual, tienen como tarea primordial los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las actuales circunstancias, su prioridad es cumplir con las exigencias de la reforma educativa vigente, lo que les representa invertir tiempo y dedi-

cación a tareas que les permita asegurar su condición laboral, es decir difícilmente pueden destinar tiempo a la investigación.

El resultado de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la experiencia en investigación que realizan en el tiempo en el que cursan la maestría, se concretiza en la tesis para la obtención del grado, con lo cual comienza y termina su carrera como investigadores. Esto en el mejor de los casos, porque es importante mencionar la baja eficiencia terminal que caracteriza a las IES dedicadas a la profesionalización docente.

La tesis como producto de la investigación realizada, pasa a formar parte del acervo bibliográfico de las instituciones, como fuente de consulta para la construcción del estado del arte y en contadas ocasiones deriva en artículos para publicación en revistas. Aun así, reconociendo sus limitaciones respecto a la formación de investigadores, como expresa Pérez (2017), concluir una tesis representa el inicio de esta formación.

Un aporte importante en la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en el Estado de Chihuahua, que comprendieron el periodo 1997-2007, fueron las tesis al constituirse como material de análisis: "la decisión de incorporar desde trabajos de maestría en el análisis y realizar el mismo con base prioritariamente en estos documentos, influyó de manera importante en el balance que en cada campo se realizó al valorar estos productos" (Martínez, 2010, p. 19). Esto es una evidencia del significado que pueden tener los trabajos de investigación de quienes no son considerados "investigadores reconocidos", es una manera modesta de aportar al conocimiento sobre las prácticas y procesos educativos porque la mayoría documentan a través de la investigación, las experiencias, visiones, creencias y dificultades que deben enfrentar en su ejercicio profesional en la educación básica.

Por otra parte, en el caso de las Instituciones Formadoras de Docentes, es escasa la oferta para incursionar en la educación superior, pues son limitadas las plazas para ingresar a las instituciones que tienen como una de sus tareas sustantivas la investigación y por tanto, cuentan con ciertas condiciones para desarrollarla, esto trae consigo el problema de que son contados los jóvenes que pueden iniciar su trayectoria como investigadores. En el informe Oecd/Ceri, se menciona que la edad promedio de los investigadores es de 50 años.

Los doctorados por su parte, aunque han comenzado a incursionar en modalidades profesionalizantes, de manera general se enfocan al desarrollo de la investigación, es decir el eje articulador de la formación se centra en el proceso investigativo que implica la construcción del objeto de estudio a través de un proceso sistemático que desemboca en el trabajo de campo, el análisis de la información y la búsqueda de aportes teóricos cuyos resultados trasciendan hacia la contribución al conocimiento de determinada área educativa. Tienen como propósito la formación de investigadores que generen conocimiento y alternativas de solución a los múltiples problemas que enfrenta la educación.

Por lo general, los programas de doctorado son tutoriales lo cual implica un proceso dialógico entre doctorando y tutor, es decir hay un acompañamiento durante todo el trayecto formativo, que fortalece la definición de acciones y estrategias encaminadas a la realización de los proyectos de investigación. Este proceso, en ocasiones, se da con el involucramiento del doctorando en los proyectos de investigación del Cuerpo Académico al cual pertenece el tutor, por lo cual la formación "la adquiere del trabajo cercano o directo con investigadores, grupos o equipos de trabajo que desarrollen esta tarea y cuentan con una trayectoria y experiencia en el ejercicio de la investigación" (Pérez, 2017, p.28).

Los cuerpos académicos, espacio privilegiado de formación para la investigación

Una de las políticas de fortalecimiento para las Instituciones de Educación Superior es la formación de Cuerpos Académicos (CA) los cuales se integran por docentes-investigadores que desarrollan proyectos de acuerdo con ciertas Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC). Como toda línea de política educativa, su concreción no se da por decreto, existen múltiples experiencias, buenas y malas, acerca del funcionamiento los CA, así como de las problemáticas que representa su integración. Persisten prácticas individualistas, por lo tanto, la conformación de equipos suele enfrentar dificultades para realizar investigación y generar productos que alcancen el reconocimiento y apoyo financiero, esta situación frena la posibilidad del trabajo colaborativo que implica trabajar con otros, aprender con y de los pares académicos.

El trabajo colegiado que se propone para los CA, brinda la posibilidad de adquirir una formación más sólida para llevar a cabo investigaciones relevantes y acompañar los procesos formativos de estudiantes de los posgrados, pues en estos espacios se pueden plantear dudas sobre aspectos teóricos y metodológicos de la investigación, así como compartir experiencias de asesoría y acompañamiento en la construcción de los objetos de estudio, con la confianza de comprender que la incertidumbre que genera la ausencia de saberes, es un acicate para arribar a nuevos conocimientos.

Esto exige la creación y fortalecimiento de una cultura académica centrada en la disposición y compromiso de los docentes investigadores, así como "de las condiciones institucionales, asesorías permanentes y un ambiente de trabajo propicio para el ejercicio de la investigación" (Pérez, 2017, p. 31).

Como equipos colegiados, es posible compartir visiones y también plantear los acuerdos y discrepancias sobre la educación en general y, de manera específica, sobre la investigación educativa. De ahí que la organización de CA tiene el potencial de generar espacios para la formación de investigadores, pues en ellos se analiza, discute y reflexiona sobre el sustento ontológico, epistemológico y metodológico de la investigación; se desarrollan proyectos y se difunden los resultados, por ende "existe un proceso de apropiación de saberes, de prácticas, de formas de ser y hacer, de actitudes y valores" (Atilano, 2013, p. 5).

Además, se requieren apoyos financieros y condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación y la generación de productos que aporten al conocimiento de la compleja tarea educativa.

Con respecto a la necesidad de reflexionar sobre la formación de investigadores, en el caso de Chihuahua, el Foro Regional Noroeste, organizado en dos ocasiones por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y por la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (Rediech), ha tenido un papel destacado, ya que ha servido para abrir espacios de diálogo que se encaminen a fortalecer la investigación educativa. Ha sido un espacio de reflexión y análisis de los participantes sobre temas relacionados con la investigación, tales como: la construcción del objeto de estudio, el debate epistemológico y metodológico, uso de la teoría, ética de la investigación educativa, formación para la investigación, uso y distribución del conocimiento.

Las estrategias para abordar estos temas en el espacio concreto para el desarrollo de los foros han permitido recurrir a saberes y experiencias previas, resignificar la función de asesoría de tesis para estudiantes de posgrado, aprender con pares académicos, profundizar en el análisis de las bases que sustentan la investigación educativa.

Esta situación tiene la posibilidad de ampliarse y retomarse en los Cuerpos Académicos, para dar continuidad al análisis y reflexión iniciados en los foros que por las características de organización, es insuficiente para abordar un tema tan amplio y complejo. Este proceso crítico constituye una acción permanente que contribuye a la formación de investigadores, pero requiere de voluntad y disposición de los integrantes de estos espacios colegiados de trabajo, para participar, comprometerse y abonar en la discusión sobre las implicaciones de la investigación educativa.

Consideraciones finales

La formación de investigadores en educación constituye una necesidad para lograr avances significativos en el desarrollo de proyectos relevantes y con ello la generación de conocimientos que fortalezcan las prácticas y procesos educativos. Hoy más que nunca cobra sentido y relevancia lo que expresara Pablo Latapí (2008), en las seis recomendaciones que planteó para el futuro de la investigación educativa:

> […] procuremos que la IE de carácter aplicado tenga mayor presencia en la conformación de las políticas públicas. Estimulemos el diálogo con los agentes de decisión; formulemos proyectos de cambio legislativo, favorezcamos la difusión de los resultados de nuestros estudios entre funcionarios y otros usuarios. Lo que descubrimos en nuestras investigaciones merece ser eficaz; abrámosle camino hacia la puesta en marcha (p. 295).

Asimismo, desde los años ochenta se han buscado alternativas para impulsar y fortalecer la investigación educativa a través de congresos, foros, paneles, conferencias que se realizan con la confluencia de investigadores con amplia trayectoria y reconocimiento, docentes investigadores de diversas Instituciones de

Educación Superior y estudiantes de posgrado, principalmente. Para los investigadores noveles, estas modalidades son una oportunidad de aprender, compartir experiencias, visiones y posturas relacionadas con la investigación.

Como docentes investigadores, el vínculo de la docencia y la investigación que puede darse en los posgrados es una gran oportunidad para la comprensión y apropiación de los elementos de la investigación, así como la posibilidad de mejorar la asesoría y acompañamiento a los estudiantes, con el propósito de contagiarles el interés y la pasión por investigar.

Es importante visualizar la formación de investigadores como un esfuerzo permanente. Para formarse como investigador es necesario participar de manera directa en los proyectos, al mismo tiempo se requieren conocimientos, desarrollo de habilidades, pensamiento crítico, responsabilidad ética y compromiso social, con el fin de hacer evidentes las condiciones, necesidades y problemáticas que enfrenta la educación en la actualidad.

Referencias

Atilano, M. P. (2013). Trayectorias profesionales de docentes investigadores del posgrado en educación. Incidencias en la formación para la Investigación. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Consulta realizada el 30 de marzo de 2018 en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2327.pdf

Colina, E. A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. Perfiles Educativos | vol. XXXIII, núm. 132, 2011 | IISUE-UNAM. Consulta realizada el 1 de abril de 2018 en www.isue.unam.mx

Latapí, S. P. (2008). *¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 36, enero-marzo, 2008, pp. 283-297. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. Consulta

realizada el 1 de abril de 2018 en www.redalyc.org.mx

Martínez, E.R. (2010). *La investigación educativa: su epistemología y sus métodos*. Colección Investigación Educativa en el estado de Chihuahua. Número 6. Secretaría de Educación y Cultura de Gobierno del Estado de Chihuahua. México.

Méndez M. J.S. (s/f). *El neoliberalismo en México, ¿éxito o fracaso?* Consulta realizada el 30 de marzo de 2018 en www.ejournal.unam.mx/rca/191/RCA19105.pd

OECD-CERI. *Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo reporte de los examinadores sobre México.* Consulta realizada el 30 de marzo de 2018 en www.oecd.org/education/ceri/32496490.pdf

Pérez, A. D. (2017). *Formación para la investigación y eficiencia terminal. Una tensión en los posgrados en Educación*. Libro Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, Trayectorias, experiencias y saberes. Toluca, ISCEEM.

Ponce, G. V. M. (2004). *La investigación en los posgrados de las Secretarías de Educación.* En Revista Red de Posgrados en Educación. Consulta realizada el 30 de marzo de 2018 en http://www.redposgrados.org.mx/red_de_posgrados_en_educacion/publicaciones/Revista_1.pdf

Reynaga, O. S. (2002). *Los posgrados: una mirada valorativa.* Revista de la Educación Superior Número 124. Publicaciones ANUIES. Consulta realizada el 1 de abril de 2018 en http://publicaciones.anuies.mx/revista/124

Rodríguez, C.E. (2016). *El Sistema Nacional de Investigadores en números.* Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C. Consulta realizada el 30 de marzo de 2018 en www.foroconsultivo.org.mx

Ruiz, G. R. Gutiérrez, A., Argueta V. V. A., Corrales B. A. A., Martínez, G. J. A., Bernal, M. B. Hernández, C. (2006). *Los estudios de posgrado en México: Diagnóstico y perspectivas.* Consulta realizada el 1 de abril de 2018 en https://www.researchgate.net/...posgrado...Mexico.../Los-Estudios-de-posgrado-en-Me

VIII

ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA[1]

Esperanza Lozoya Meza
Ernesto Alejandro Ocampo Reyes

Resumen

La formación para la investigación 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 les van presentando en su trabajo cotidiano. La formación 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.

El apartado contiene un marco de referencia, en él se describen planteamientos de autores que le han dado fundamento a la formación de investigadores. Posteriormente se presentan algunas estrategias existentes y otras que se han venido implemen-

1 Este capítulo se inscribe en el marco del proyecto de investigación SIP-20151123 del Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional.

tado durante el desarrollo del curso-taller: Diseño de Proyectos en Investigación Educativa en el Instituto Politécnico Nacional.

Introducción

El objetivo de la investigación fue analizar algunos planteamientos sobre la formación de investigadores educativos visto desde diferentes autores, con el propósito de describir estrategias metodológicas de inicio en el campo, para ello se invitó a colaborar a alumnos de la Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia (MCMC) del Instituto Politécnico Nacional que en esos momentos estaban en proceso de formación y sus testimonios se encuentran en el presente apartado.

Hablar de la Investigación Educativa es reflexionar sobre 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. Para REDMIIE[2] (2012) la investigación educativa:

> 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 (p. 1).

2 Redmiie es una organización horizontal de investigadores de México que realizan investigación sobre la investigación educativa (IE). Está organizada como un colectivo con alto nivel de colaboración orientado a producir conocimiento, desarrollar y consolidar la investigación de esta área y promover su divulgación, difusión, uso y repercusión. En esta red colaboro como socia activa desde 2007.

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, p. 1).

Las preguntas que guiaron la investigación son: ¿Qué autores han escrito sobre la formación de investigadores y cuáles han sido sus principales aportaciones? ¿Qué estrategias existen para formar investigadores en investigación educativa? y ¿Cuáles investigaciones han sido las más representativas para aquellos que se inician en el campo de la formación como investigadores?

El método que se siguió para esta investigación es el deductivo que va de lo general a lo particular, para ello fue necesario desarrollar una búsqueda, selección, organización, lectura y análisis de materiales como fueron libros, artículos en revistas especializadas, ponencias y páginas web que posibilitaron la construcción de un lenguaje común en relación con los temas y conceptos vinculados con el campo y el área como se puede observar a continuación.

En el primer apartado se presenta el marco de referencia, en él se describen los planteamientos de autores que le han dado fundamento a la formación de investigadores, es decir se detectó quién ha investigado sobre el tema y cuáles han sido sus principales aportaciones.

En el segundo apartado se narran algunas estrategias existentes para formar investigadores en investigación educativa y en el tercer apartado se presentan testimonios de alumnos que han

participado en el curso-taller: Diseño de Proyectos en Investigación Educativa que se ha venido implementando por décima ocasión en la Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia en el Instituto Politécnico Nacional.

A continuación, se encuentra el desarrollo de cada uno de los apartados que conformó esta investigación veamos…

1. Sobre la Formación de Investigadores

Algunos autores que han escrito sobre la formación de investigadores en investigación educativa tienen coincidencias generalizadas, por ejemplo, Díaz Barriga y Rigo 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 (2000, p. 87).

Por su parte, Torres Frías menciona que cuando se habla 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 este puede darse también en planos formales e informales" (2006, p. 73).

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 investigati-

> vas, más la exposición del sujeto en proceso de formación al análisis, reflexión, crítica, 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, p. 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, p. 25); 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, y Arias, 2012, p. 4).

La formación para la investigación, señala 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. Más adelante, precisa que:

> 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, p. 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, p. 126).

La formación de investigadores educativos implica entonces, un proceso complejo por la naturaleza de la investigación educativa en sí (Berliner, 2002); por las dificultades que impone el contexto; por la multitud de factores institucionales, sociales y políticos involucrados (Weiss, 1993); por las diversas concepciones del proceso (Torres, 2006), así como por la extensión, profundidad y especificidad del currículo deseado (Paul y Marfo, 2001; Eisenhart y De Haan, 2005).

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 Ramírez, 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 Ramos (2002) y Guerrero Useda (2007).

Adicionalmente hay autores que reconocen 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 Useda, 2007, p. 190) y el hecho de que no "ha sido estudiada formalmente en términos de desarrollo de habilidades investigativas" (Moreno Bayardo, 2005, p. 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 y López, 1999; Moreno, 2005; Machado Ramírez et al., 2008), 2. Habilidad de investigación (López, 2001), 3. Habilidades científico-investigativas (Chirino Ramos, 2002).

Por otro lado, Moreno (2005, citado en Martínez Rodríguez y Márquez Delgado, 2014) señala que con la expresión habilidades investigativas se 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.

Paralelamente Machado Ramírez 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" (2008, pp. 165-166).

Por su parte Chirino Ramos (2002, citado en Martínez Rodríguez, 2014) define el concepto de habilidades científico-investigativas 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" (p. 92).

Asimismo, Martínez Rodríguez y Márquez Delgado (2014, p. 350) señalan que las habilidades investigativas 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 competencias para el estudio formal de la formación y desarrollo de habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación, lo que permite identificar, de acuerdo con Martínez Rodríguez y Márquez Delgado (2014):

> 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- (p. 357).

Autores como Guerrero Useda (2007) y Machado Ramírez 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 Useda, 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, Martínez Rodríguez y Márquez Delgado (2014) consideran que:

> En la propuesta del enfoque de competencias existen fundamentos esenciales para el estudio de la formación y desarro-

> llo de las habilidades investigativas en términos de formación para la investigación a partir de 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 de la construcción de programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto (p. 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. Para Moreno Bayardo (2005), "una evidencia de ello se encuentra, por ejemplo, en la caracterización que Sánchez Puentes (1991) hizo al analizar los diversos tipos de curso que se ofrecían con la intención de formar para la investigación" (p. 526).

También menciona la autora, que Sánchez Puentes, 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" (1991, citado por Moreno Bayardo, 2005, p.126). Asimismo, al referirse a cómo se adquiere la formación de los investigadores, María de Ibarrola 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 (1989, p.13).

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, Fortes y Lomnitz (1991, p.75, citado en Moreno Bayardo, 2005, p. 525), hacen referencia al científico ideal, ellos construyeron un modelo en cuya descripción aparecen referencias de algunas habilidades que pueden considerarse como habilidades investigativas, aunque éstas no hayan sido parte del eje central de su modelo.

También Ducoing (1988) añade diciendo que se debe considerar el campo que reclama un acercamiento teórico particular, vinculado con miradas sociológicas, pedagógicas, históricas, psicoanalíticas y filosóficas de los objetos de análisis y en el marco del respeto a la autonomía de cada uno y que estas ciencias o disciplinas deben tomarse en consideración en la formación de docentes-investigadores del campo educativo.

Como se puede observar las obras de Fortes y Lomnitz, Sánchez Puentes, Ibarrola, Moreno, etc. a las que se hizo referencia en párrafos anteriores, dan cuenta de una transición en las formas de concebir la formación para la investigación, aunque son vistas desde diferentes enfoques se considera que todas ellas tienen planteamientos que se interrelacionan con la formación de investigadores.

2. Formar Investigadores en Investigación Educativa

En el contexto educativo las prácticas concernientes a la reflexión sobre el quehacer docente se dan principalmente den-

tro del marco del análisis y práctica didáctica; de allí que una cuestión de interés que ha surgido dentro de ese marco es la que tiene que ver directamente con la formación de investigadores en educación.

Es decir, la reflexión en torno a cómo se pueden establecer directrices generales de carácter procedimental para el desarrollo y preparación de personas encargadas del análisis e investigación dentro del contexto educativo (Rincón, 2004) o, en otras palabras, la formación de investigadores educativos.

Por otro lado, la investigación en ciencias como en humanidades está estrechamente relacionada con la investigación educativa debido a que son formas de proceder sistemáticamente para dar cuenta de incógnitas en torno a fenómenos en los que no se pueden apreciar con claridad aún los elementos que dan cuenta de éste y de sus propiedades y cuyos resultados pueden clasificarse como básicos o aplicados (Martínez, 1997).

En este sentido, la investigación en educación dará cuenta de aquellas propiedades que tienen que ver con los procesos en torno a las relaciones formales e informales de enseñanza-aprendizaje tanto en el nivel aplicado como en el básico. Sin embargo, la formación de investigadores en educación requiere un especial cuidado debido a que dada la naturaleza del fenómeno educativo requiere un entrenamiento *ad hoc* surgido desde el propio contexto educativo y con miras a formar parte del amplio espectro de investigación tanto en las ciencias como en las áreas humanas.

Por otro lado, las cuestiones en torno a las estrategias docentes –entiéndase metodológicas– que se persigue se observen de manera clara y que den cuenta de manera idónea y sugerente de la formación de los potenciales investigadores en educación, es un tema que está relacionado de forma crítica con la búsqueda de datos e información en torno a las cosas que suceden en el contexto, en el aula y dentro de toda institución que pretende educar.

De allí que las estrategias metodológicas que se pretende revisar estén encaminadas a establecer directrices que den luz sobre la formación de investigadores educativos, ya que principalmente, en los estudios de posgrado, que es donde se pretende desarrollar estas habilidades investigativas, los alumnos en formación y docentes de este nivel, se enfrentan a dos retos importantes expresados en un doble trabajo, que es el de investigar y el de enseñar a investigar.

Por ello, se vuelve necesario reflexionar sobre la formación de investigadores y tomar en cuenta por un lado, las características epistemológicas de cada docente-investigador que influencia con su trabajo y labor académica a los investigadores educativos, y por el otro, el modelo cultural del aparato escolar o institucional que define qué saberes y metodologías específicas deberán manejar y desarrollar dichos investigadores, pues pareciera que éstos esquemas impiden una práctica pedagógica creativa en relación a la enseñanza, investigación y aprendizaje (Pérez, 2001.) y que al paso del tiempo culmina en una actitud científica específica del estudiante.

De tal forma que, como menciona Herrera-González (2005) la formación en investigación y para la investigación se convierte en una reflexión sobre el tipo de saber y conocimiento que se pretende alcanzar en un determinado campo junto con sus preguntas y problemáticas fundamentales. De allí que la heterogeneidad epistemológica y metodológica se circunscriba a cada disciplina o ciencia dónde se vuelve relevante la manera en que se proporcionan, enseñan y refuerzan los habilidades y actitudes de aproximación, acción, comprensión e interpretación en y sobre la investigación. Sin embargo, una tendencia que se presenta actualmente tanto en alumnos como en docentes es que asocia el trabajo de grado únicamente a la investigación, y este por lo regular muestra inconsistencias teóricas y metodológicas, además

de que se observa sólo como exigencia académica que genera la idea –una vez concluido– de que no se sabe nada respecto a la investigación (Aldana, 2012).

Y dadas las condiciones históricas actuales, al menos para el caso de México, no contribuye en mucho a cumplir los criterios establecidos por las políticas científicas encaminadas a la formación de investigadores (Herrera-González, 2005) que al igual que las políticas internacionales, trata de hacer un vínculo estrecho entre la investigación, la docencia, la extensión de saberes y sus servicios al medio (Menin, 2000).

En este *modus operandi* y siguiendo la reflexión de Martínez (1997) de que para poder resolver los problemas educativos del país, es necesario desarrollar bases metodológicas rigurosas bien cimentadas en la realidad de la cual parte para obtener datos de calidad sobre el objeto, límites y alcances de las ciencias de la educación sin dejar de lado los factores económico, político, social, lo ideológico y lo cultural (Rincón, 2004), buscando el comprender el fenómeno educativo desde una visión global no lineal o causal (López y Farfan, 2006) convirtiendo al investigador educativo en un competente legal en el saber (García, 2012).

De manera general, se puede decir que las características que posea la investigación educativa y los datos arrojados por ella determinarán la confiabilidad y validez de estos en tanto se muestre claridad procedimental en el objeto de estudio y sobre todo arrojará luz importante en el desarrollo de las ciencias de la educación, tomando como eje central la relación enseñanza-aprendizaje y los procesos y factores involucrados en los diversos niveles que posee.

Sin embargo, esto en la medida de lo posible podrá ser alcanzado por investigadores profesionales que surjan desde el propio contexto educativo, dando con ello solidez a los explicaciones que permitan aportar una mayor comprensión de los fenómenos

educativos y con ello aportar elementos surgidos de los hechos y que permitan como consecuencia necesaria el mejoramiento de la práctica de los docentes sustentada en datos concretos, con un enfoque de cambio pragmático, siendo el investigador educativo un gestor de ello (Sandín, 2003 en Pons y Cabrera, 2007).

De esta manera se puede hacer una incursión exploratoria de las estrategias metodológicas seguidas por algunos investigadores educativos. Ya que como mencionan Patterson y Shannon (2002) principalmente la investigación educativa debe estar encaminada a la reflexión sobre la función del docente como investigador, la relación entre la práctica, la enseñanza y el aprendizaje. Así como el desarrollo de planes de acción donde el papel del docente sea el de pensador, aprendiz y practicante y que como producto de ello proponga buscar formas de aproximación a la práctica docente desde una perspectiva investigativa.

Esto implica necesariamente lo que Shagoury y Miller (2002) comentan, la investigación debe surgir de preguntas a responder provenientes de la observación del mundo real y no de hipótesis inventadas, con el fin de explicar qué está ocurriendo en el salón de clases y tener otra visión sobre el docente investigador mismo y de sus alumnos en tanto aprendices, así como contemplar la región geográfica y la cultura dónde se llevará a cabo la investigación.

Las preguntas no deben estar dirigidas a buscar resolver problemas de manera rápida sino descubrir procesos y relaciones relevantes; pues la observación naturalista para el análisis de la relación magisterio-teoría-práctica como práctica debe centrarse en el estudiante en tanto sujeto activo dentro del salón de clases. Así, los maestros investigadores son constructores de teoría y conocimiento auténtico de la profesión docente (Mc Farland y Stansell, 2002).

Por otro lado, en la investigación no importa cuántos datos se tengan, sino identificar cuáles son relevantes y desde que enfoque serán tratados para poder continuar con el tipo de notas pertinentes. La investigación se da mientras se enseña. Reportar datos en vacaciones. Escribir notas en todo momento y no perder ocasión.

Asimismo, se debe enfatizar la enseñanza como procesos e influencias en el contexto del aprendizaje, en tanto prácticas alternativas de enseñanza e investigación, ya que los maestros matizan su investigación con sus supuestos, creencias y opiniones como individuos particulares; enfatizar por otro lado, la importancia del tiempo y apoyo institucional en la investigación, el equipo de trabajo: la relación que se da entre alumnos-docente-investigación. De esta manera, la investigación en el contexto de aprendizaje constituye conocimiento legítimo y formal que dota de valor a la enseñanza y da estatus y valor a la práctica del docente (Smith, 2002).

En un sentido integrador e interpretativo como el que se acaba de exponer, leer y hablar se vinculan estrechamente, por ello es necesario que exista la diversidad literaria para expandir diversas preferencias de los estudiantes al trabajo en equipo y debates entre los integrantes de los equipos, pues, aunque la actividad de lectoescritura es un acto individual de naturaleza social permite que aprendan los alumnos unos de otros (Fiderer, 2002).

Como refiere Crowell (2002) las narraciones en primera persona acerca de las propias experiencias, los conocimientos previos y las relaciones que se pueden vincular con la literatura permiten una mejor comprensión de los temas abordados en los libros ya que se establecen relaciones emocionales. Por ello es importante hacer una selección cuidadosa del material bibliográfico que se ocupará pues impacta en el desarrollo de una sociedad específica.

En este sentido, los materiales disponibles y arreglados, así como los datos a observar e interpretar serán la sustancia que dará sentido a la organización sistemática de la investigación, tanto las herramientas y los procedimientos según el tipo de observaciones y registros que deberán llevarse a cabo dados los objetivos planteados y las preguntas a resolver.

Una vez que se ha clarificado las preguntas a resolver, las herramientas y materiales que se han de usar, así como las técnicas y maneras en las que se pretende registrar los datos obtenidos de las observaciones, habrá como sugiere Hancock (2002) que transformar las intuiciones y creencias sobre los alumnos en evidencias e identificar indicadores de ello.

Algunas de las herramientas que sugiere este autor son: entrevistas (grabadas en video) y notas escritas. Ya que, ante las preguntas definidas, la búsqueda de datos e indicadores específicos y el contraste con las descripciones permitirán una mejor percepción e interpretación de los cambios que van sufriendo los alumnos ante la implementación de estrategias y procedimientos específicos para el desarrollo de aprendizajes específicos.

Por otro lado, es indispensable estar consciente del proceso investigativo y no realizar las actividades investigativas de manera mecánica. Parafraseando a Nocerino (2002), los investigadores deben mantener de forma recurrente preguntas durante la investigación. Ya que los diferentes enfoques de investigación sugieren diversos procesos para los investigadores en formación y ellos deben elegir qué quieren saber y cómo hacerle para saberlo.

De hecho, las comunidades investigativas permiten verificar, cambiar y aclarar la ruta de cada uno de los investigadores (Nocerino, 2002), de allí también la importancia de estar en contacto con otros colegas para compartir, discutir e incluso debatir datos, información, resultados, procedimientos, técnicas y enfoques.

Una opción pueden ser la publicación de informes investigativos como es el caso.

Por otra parte, es importante tener en cuenta y no olvidar que la exploración de la enseñanza-aprendizaje por diversos métodos y metodologías, así como las temáticas exploradas recopila información sobre los estudiantes. Las estrategias y métodos de evaluación y análisis por lo tanto es posible que se puedan aplicar a diversas situaciones (Minnick, 2002).

De allí que el desarrollo y análisis del lenguaje con el que se elaboran los datos dan un cambio significativo al plan de estudios (Minnick, 2002). Dada la información y evidencia recopilada, en el sentido que se formaliza el lenguaje con el que se tratan los eventos educativos. Así, los modelos de taller para la formación de investigadores educativos darán los elementos organizativos para tratar los grupos cuando estos investiguen en el campo real.

Sin embargo, cuando se hace una investigación como se mencionó en el párrafo anterior con uno o varios grupos, los datos aportan información para su posible generalización. Sin embargo, el uso de estudios de caso puede hacer que se mejore el plan de estudios de una institución en particular. Ya que como explica Within (2002) al reportar su experiencia en este sentido comenta, que el estudio de caso permite crear un plan de estudios negociado a largo plazo y ello permite crear una comunidad de aprendices influenciados por las actividades llevadas a cabo por los propios integrantes.

En este ejemplo, Within (2002) investigó la escritura y la expresión, y observó que la intervención realizada además de influir en la comprensión y el mejoramiento en la lectoescritura, facilitó el dominio del miedo y el desarrollo de la disciplina (literatura), pues amplió las relaciones interpersonales y las autoreflexiones de los estudiantes. Se dio cuenta además de que no hay

una secuencia fija para enseñar la escritura en la investigación y por ello se necesitan adaptar las estrategias para distintos fines permitiendo el surgimiento de estrategias personales o dirigidas a una población estudiantil específica, ya que sus circunstancias son únicas y particulares.

Por otra parte, también es necesario que los investigadores educativos tomen en cuenta las características reales de los estudiantes, circunstancias escolares o académicas para tomar como punto de referencia un dato comparativo, y así incluir variables de carácter atributivo que pueden influir en los resultados obtenidos durante la intervención.

Además, hay que considerar el factor metacognitivo (Jongsma, 2002) que hace posible que ciertas intervenciones cobren relevancia en cuanto a los resultados o incluso interfieran con las mejores expectativas de tales intervenciones. Por ello se deben considerar los elementos que vinculan el conocimiento previo y el nuevo (Patton, 2002) en las circunstancias de intervención diseñadas para la investigación.

Por último, se puede reflexionar que de manera general las herramientas que debe poseer un investigador educativo son herramientas procedimentales y reflexivas en torno a la propia práctica y acorde a los eventos que estudia, en este caso educativos; además de que debe considerar su formación, elementos de índole técnico que se refieren al manejo de instrumentos de registro y representación de datos, así como al tratamiento y análisis de estos, sin dejar de lado la necesidad de mejorar la precisión en su lenguaje para que sus datos tiendan a una mejor y más precisa referencia y comprensión respecto a los hechos, así como su comunicabilidad para con los otros investigadores.

3. Algunas estrategias desarrolladas en la formación de investigadores en el campo educativo

Más que describir las estrategias desarrolladas en la Unidad de Aprendizaje: Diseño de Proyectos en Investigación Educativa que es curso-taller de propósito específico teórico-práctico, perteneciente a la Maestría en Metodología de la ciencia, se pensó en compartir algunos testimonios de sus participantes, no sin antes mencionar que este curso está encaminado al desarrollo de competencias investigativas en el campo educativo. Se ubica antes del inicio del semestre y se imparte de manera presencial.

El curso permite al interesado empezar a desarrollar habilidades, hábitos, actitudes y valores necesarios para una formación integral como investigador responsable que demanda la realización de la práctica denominada investigación. En esta unidad de aprendizaje, se pretende que el aspirante a estudiar el posgrado, o bien con alguna otra intensión, desarrolle un proyecto de investigación educativa bien fundamentado, con el acompañamiento del facilitador con enfoque humanista.

Carl Rogers (2004) en su libro "el proceso de convertirse en persona", nos habla de las tres Actitudes que el Facilitador debe tener y son las que a continuación se mencionan:

a) *Autenticidad o genuinidad (Congruencia).* Cuando el facilitador es una persona real y se relaciona con el es¬tudiante sin máscaras, es mucho más efectivo como facilitador-tutor del aprendizaje.

b) *Aceptación positiva incondicional.* Es una de las condiciones más importantes del aprendizaje significativo, y consiste en poder acep¬tar a la persona sin tomar en cuenta sus actitudes. Esta condición está basada en aceptar y valorar al ser humano por su dignidad y valores intrínsecos. El aceptar incondicionalmente no significa la aprobación de

una conducta. Se puede aceptar a la persona, pero estar en desacuerdo y desaprobar la conducta que le hace daño a sí misma, a sus semejantes o a ambos.

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

Para poder fundamentar las evidencias vinculas a las estrategias implementadas en el Curso-taller a continuación se presentan algunos testimonios de alumnos que iniciaron su formación como investigadores en el campo educativo veamos:

3.1 Primer Testimonio

El abordar esta temática surge como un interés en común de querer plasmar las aportaciones que a lo largo de la formación profesional en el camino de la investigación se ha tenido en la Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia y al mismo tiempo y como punto medular, como parte de las aportaciones del proyecto como alumna becaria BEIFI[3] del que formé parte en este proyecto.

A investigar se aprende investigando, es decir se aprende siendo motivados en primera instancia por una fuerza interna, que despierta el deseo por aprender, buscar, conocer en donde implícitamente van los deseos de querer ayudar a mejorar algo en nuestro entorno; en relación a este proceso resulta de gran valía el acompañamiento, la guía y motivación del maestro, dado que el maestro tutor puede generar en nosotros sus alumnos, confianza, aliento, motivación y desarrollar directa o indirectamente aún más el gusto por la investigación por medio de sus aporta-

3 Huerta Tirado Azucena, alumna de la Maestría en Metodología de la Ciencia. Su testimonio fue cuando cursó el cuarto semestre. Actualmente está titulada.

ciones, conocimientos y experiencias, incitándonos a aprender, guiándonos en esta ardua pero legítima y maravillosa tarea a lo largo de nuestra formación.

Si bien un primer aspecto importantísimo en la formación de un investigador es la motivación tanto interna como externa; es decir, interna es la que surge dentro del mismo estudiante en formación, y externa es aquella que proviene tanto de su tutor como del contexto en el que éste se desempeña; también existen otros aspectos de relevancia y un tanto más formales como los son la necesidad de desarrollar, competencias cognitivas, para después dar paso a las competencias investigativas.

Así bien, es pertinente considerar dentro de las estrategias de la formación de investigadores en investigación educativa, el desarrollo de competencias cognitivas y para lograrlo una de las primeras competencias cognitivas a desarrollar, comienza con la comprensión lectora, es decir, el saber leer, el saber entender lo que se lee, el saber interpretar la lectura, el ser capaz de resumir ideas principales de la lectura, el ser capaz de sintetizar, el ser capaz de asumir una postura de manera argumentada ante la información que se presenta.

En el caso específico de la MCMC, el desarrollo de habilidades cognitivas, se fue desarrollando gradualmente con actividades guiadas bajo una metodología que incluyó: el hábito de la lectura, resumen de ideas principales, síntesis de información de las lecturas, análisis de lo leído, interpretación o bien darle significado a la lectura, para poder asumir una postura sustentada con argumentos teóricos sólidos, plasmar las ideas con enfoques distintos, lo cual dio paso a la transformación de información en conocimiento.

Esta estrategia, es mejor conocida como *learning by doing*, o aprender haciendo, de tal forma que se cumple con lo mencionado al principio de este documento: "a investigar, se aprende

investigando". Esta estrategia de formación de investigadores es básica, y permite que el investigador en formación, amplíe su mapa cognoscitivo, desarrolle y mejores sus habilidades cognitivas y se atreva a transformar la información en conocimiento a través de plasmar sus ideas o enfoques, siempre sustentados, en trabajos que le son requeridos, tales como: ensayos, resúmenes, reportes, o proyectos.

Para ir cerrando se podría decir que una de las estrategias mejor posicionadas para la formación de investigadores, es precisamente la forma de trabajo que, en lo personal distingo como un semillero, de acuerdo a Moliner (1995), un semillero significa un sitio donde se siembran y crían plantas para trasplantarlas luego. Es una colección de semillas. Semilla (del latín arcaico *seminia seminium*) se relaciona con el latín *semen–inis*, formación que existe en el interior del fruto de la mayoría de las plantas que, puestas en condiciones adecuadas, es capaz de germinar y producir otras plantas de la misma especie.

En el terreno académico:

> […] los semilleros aparecen como un espacio propicio donde estudiantes involucrados en el trabajo cotidiano de un investigador, que actúa como tutor, logran crear en conjuntos comunidades de aprendizaje, alrededor de un tema de investigación, de la creación de proyectos, del desarrollo de los mismos, de la socialización de resultados ante la comunidad científica (Quintero, Ancizar y Múnevar, 2008).

Estableciendo una relación entre los aportes metodológicos que he obtenido de la Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia, para mi formación como investigadora, puedo aseverar, que a través de la generación de espacios "semilleros" es como gradualmente se ha ido cultivando en cada uno de nosotros, y de manera personal en mí, las habilidades y competencias necesarias para acceder a la información, análisis de contenidos,

interpretación de la información, generación de nueva ideas enlazadas al área específica o disciplina, enriquecimiento de ideas y planteamientos sustentados teóricamente, mediante el debate y exposición.

De aquí que durante el "semillero", se ha brindado la oportunidad democrática de participación, donde cada uno de los participantes se ha visto y sentido involucrado, donde cada uno se tomó en cuenta y ha sido escuchado, dentro de un ambiente de respeto hacia cada uno y hacia las ideas argumentadas que se presentaron.

Ha sido un semillero donde gracias a la guía y acompañamiento, se gestó y se puso en práctica la participación democrática e inclusiva lo cual permitió:

- Gestión de la información y el conocimiento utilizando las TIC como recurso.
- Comunicación de la información y generación de conocimiento a través de discusiones fundamentadas a partir de exposiciones.
- Producción del conocimiento a través de la escritura de ensayos, y participación en ponencias y coloquios, etc.

No obstante, resulta imprescindible y de suma importancia hacer mención que previo a la formación como investigadora dentro de la MCMC, una experiencia previa de semilleros fue el curso impartido por la docente investigadora Dra. Esperanza Lozoya Meza, titulado "Diseño de Proyectos de Investigación Educativa", por medio del cual obtuve las primeras nociones de qué es investigar, cómo se investiga, para qué se investiga, etc.

Considero el curso anterior como una estrategia adecuada y vivencial trascendental para la formación de investigadores en investigación educativa, y que debiera llevarse a cabo de forma más amplia en muchas universidades de este país, en primer

lugar, porque a través de esta estrategia se generan los siguientes elementos en el alumno que se está formando: confianza y motivación; gusto por conocer; análisis sobre qué es investigar; cimientos firmes para el diseño de una investigación; posterior diseño de un protocolo de investigación; entrar al terreno de la investigación mediante el acompañamiento tutorial y desarrollar el gusto por la investigación.

Lo anterior permite iniciar y trazar una línea para seguir en ella a través de la formación en investigación, permite evolucionar, en mi caso todos los elementos anteriores me han servido de sustento para poder diseñar, construir y presentar un protocolo de tesis, al presentarlo ser admitida en la Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia, y actualmente, la estrategia empleada por la Dra. Lozoya, también ha desarrollado el gusto por la investigación en mi persona y ha contribuido a que muchos alumnos más se formen como investigadores.

3.2 Segundo Testimonio

Un investigador educativo en formación, requiere tener un acompañamiento de un investigador de experiencia comenta Hernández (2016)[4].

La formación de investigadores educativos deberá ser un proceso que reúna metodologías, técnicas y competencias que le permitan abordar de diversas maneras la realidad, lo que implica orientarlos en el reconocimiento de sus propias ideas, necesidades y potencialidades que aporte no solo al fortalecimiento, sino que también abonen a los relevos de la comunidad científica (Anatolievna, 2014).

Bajo la premisa "a investigar se aprende investigando" entonces se entiende que este ejercicio intelectual, debe comenzar a

4 Hernández Díaz Citlali, alumna de la Maestría en Metodología de la Ciencia. Su testimonio fue cuando cursó el cuarto semestre. Actualmente está titulada.

entender su realidad y comenzar a describirlo a partir de ejercicios sencillos, de ensayos que intenten explicar el contexto y las circunstancias de la problemática que está tratando de abordar; es entonces cuando este trabajo escrito debe someterse a lectores que aporten sus comentarios, críticas y aportaciones que hagan de este ejercicio una retroalimentación necesaria para enriquecer el trayecto de formación de investigadores educativos.

Estoy hablando de ese trabajo de escritura que se hace de manera sencilla y de forma creativa, en donde aún el trabajo, de este futuro investigador educativo, no se limita a las normas o lineamientos que exige una publicación científica, pero que sienta las bases para su siguiente etapa, en donde los artículos y publicaciones serán necesarias para dar a conocer sus aportaciones al campo educativo.

Aquellos profesores de aula, investigadores educativos, estudiantes de escuelas normales, participantes de grupos interdisciplinarios o estudiantes de posgrado vinculados al campo de la educación deberán mostrar ciertas cualidades y aptitudes básicas, si su interés es convertirse en un investigador educativo. Pero entonces ¿cómo reconocer que las aportaciones que hace un educador pueden considerarse el inicio de su interés en la investigación educativa?

Quintero (2008) nos dice que el educador es el primer actor capaz de construir, a partir de su saber pedagógico para comprender su acción, reflexionarla, experimentarla, escribirla. La realidad es que el desarrollo de habilidades y técnicas necesarias para la formación de investigadores no pueden reducirse a un entrenamiento en el llamado método científico (Martínez, 1999). Como lo indica Morales (2011) la educación es un hecho social por excelencia, será entonces que debe hacer suyos los aportes teóricos, como metodológicos e interpretativos que las ciencias sociales le aportan.

Pero también se ha de reconocer que hacer uso solamente de los recursos metodológicos que provienen de un método científico permite conocer, comprender y explicar la realidad educativa con sus múltiples facetas, pero qué sucede con esa parte que no se ciñe a la rigurosidad de una ciencia, es decir a una mentalidad abierta a diversas formas de abordar el problema, de reconocer en ellos mismos las ideas, necesidades y potencialidades que aporten al trabajo de investigación (Anatolievna, 2014).

Estas últimas competencias deben ser necesarias en los futuros investigadores no solo deben ser reconocidas, sino que también se deben desarrollar en un proceso de formación que contemple el entono social que lo rodea.

El acompañamiento de un tutor o un investigador de mayor experiencia, en este proceso son de gran importancia, será este el encargado de guiar al futuro investigador educativo, orientando su investigación mediante la indagación en fuentes y haciendo planteamiento de las posibles interrogantes para sus objetivos de estudio.

Además, el tutor debe apoyar al investigador educativo en entrenamiento, para el desarrollo de una capacidad analítica, de reconocer la capacidad de análisis y síntesis, en especial la capacidad de expresión oral y escrita, que son la esencia de la investigación (Martínez, 1999). Será de gran apoyo para el dominio de técnicas pertinentes para la investigación, de trabajar las actitudes y habilidades necesarias para el trabajo en equipo, de desarrollar o potenciar su disposición de ser leído y cuestionado en sus aportaciones.

Los tutores en la medida de lo posible propugnarán el desarrollo de "programas semilla" que impulsen las primeras etapas de la formación de los investigadores, un ejercicio en donde sus primeros trabajos escritos sean leídos y tengan mecanismos de retroalimentación.

Estos programas deberán constituirse libremente en torno a problemas disciplinares o interdisciplinares, se deben definir estrategias de trabajo, de exposición de trabajos, así como establecer códigos de ética como los estándares de calidad que deben presentar los trabajos cada uno de los futuros investigadores educativos (Quintero, Ancízar y Munévar, 2008).

Como se puede ver el apoyo de un tutor que guíe los primeros pasos de un investigador son de gran importancia, además de que será responsable en gran parte de desarrollar actitudes y habilidades necesarias para complementar la parte metodológica que supone el proceso de formación de investigadores educativos.

Sintetizando podría decir en lo personal que la búsqueda y clasificación de fuentes bibliográficas fue para mí, una de las estrategias más significativas. Además en la práctica educativa realizada este semestre que concluyó se buscó aplicar algunas de las estrategia vistas en el curso a partir de considerar al alumno como estudiante-investigador que toma como marco de acción el temario del curso como referencia de su investigación, la cual debe ser previa a la acción del docente sobre el tema, las evidencias a considerar fueron: resúmenes, guías, reseñas a registrarse por escrito en un cuaderno de "Notas de investigación", aparte de otras evidencias como apuntes de clase, entre otros. Fue muy útil para mí haber realizado el esquema metodológico en el Curso-Taller y que mucho agradezco, ya que me hizo ver que mi trabajo tendría que tener congruencia entre tema, objetivo, pregunta de investigación y capitulado.

3.3 Tercer Testimonio[5]

Para mí la estrategia más relevante y significativa fue la formación para elaborar las bases de datos. Este proceso de inves-

5 Gema Pérez Pichón, del CECYT 3 IPN, actualmente cursa el 2º Semestre de la Maestría en Metodología de la Ciencia del CIECAS-IPN

tigación que resulta vital para la organización de la información que se va consultando, así como su manejo ágil y concreto.

Otra fue la demarcación de conceptos a través de las preguntas guía de investigación. A través de esta estrategia uno puede determinar de forma muy puntual cuál es el objeto de estudio en un proyecto de investigación.

Una más fue la elaboración de una matriz epistemológica o matriz de conceptos relacionados, dada la flexibilidad de los temas con los cuales se trabaja en Ciencias Sociales.

Después del taller, participé en la convocatoria de admisión a la Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia que ofrece el Ciecas-Ipn. Considero que la línea de investigación que desarrollé en el proyecto del Taller, me fue de gran utilidad para redactar el protocolo de investigación con el cual se inicia la selección de candidatos que solicitan ingresar a este posgrado. Actualmente, estoy concluyendo el primer semestre y definitivamente, me sirvió lo aprendido en el Taller.

Conclusiones

1) Los diferentes enfoques relacionados con la formación para la investigación, son los que se describieron en este trabajo vinculados 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 percibió que los rasgos de conducta o actitudes también son indispensables cultivarse en el investigador en formación, quizá como expresión de una mayor conciencia de la persona la que se compromete en una práctica como la de la investigación.
2) Es necesario considerar que la metodología para la formación de investigadores educativos deba poseer las es-

trategias más apropiadas y pertinentes a las condiciones y circunstancias del investigador que pretende consolidarse como tal, pues aun cuando se pueden elegir de manera muy general principios y técnicas metódicas y metodológicas de diversas ciencias tales como la filosofía, sociología, psicología, antropología, etnología, lingüística, cibernética y la estadística, etc., las circunstancias específicas de cada uno rebasan en mucho la visión monodimensional de una estrategia o técnica disciplinar. Se considera importante reflexionar de manera sustancial acerca de las perspectivas de abordaje y de allí considerar la naturaleza de los eventos a los que se van a enfrentar, ya sean socio-psicológico-antropológicos o incluso meramente lingüísticos, operacionales o mecánicos. Las circunstancias, fines, objetivos y metas a perseguir por cada investigador son esencialmente únicas, los intereses son particulares y las necesidades institucionales son muy peculiares y ello proporciona los elementos iniciales para plantear guías generales con los cuales se conformará un plan escolar de formación de investigadores en educación, por poner el caso, y para muestra considérense las múltiples técnicas y procedimientos referidos en los párrafos anteriores.

3) El papel del maestro como guía, facilitador, es un detonante positivo para el desarrollo armónico en la formación del investigador. Asimismo, el logro del desarrollo de habilidades cognitivas, sobre todo de la comprensión lectora, dependen en mucho de la creación, moldura y constancia en hábitos.

Entre las estrategias mejor posicionadas para la formación de investigadores en investigación educativa se encuentran: "los semilleros", mediante los cuales se forma al investigador, proporcionándole los elementos necesarios para su práctica, cuidando

que las condiciones sean óptimas, e incluso diseñando espacios de investigación inicial en donde los futuros investigadores, poco a poco van teniendo contacto con tareas investigativas, de tal forma que en el aprender haciendo, aprendan a trabajar de forma colaborativa. Esto se ha venido constatando con la implementación de diversas estrategias desarrolladas en curso-taller: Diseño de Proyectos en Investigación Educativa, según algunos de los testimonios presentados en la presente investigación.

Referencias

Acuña Gamboa, Barraza Macías y Jaik Dipp Coord. (2017) *Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica: Hacia la Construcción de un Estado del Arte*. México, Red Durango de Investigadores Educativos y de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. Editado en Chiapas, México. ISBN (EPUB): 978-607-9063-70-2. Capítulo 2. Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de investigadores en el campo educativo.

Aldana, G. M. (2012). *La formación investigativa: su pertinencia en pregrado*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte (No. 35), febrero-mayo.

Crowell, C. (2002) *Sobreponerse a la guerra por medio de la lectura*. En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. México: Trillas.

Chirino Ramos, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. (Tesis inédita de doctorado). La Habana, Cuba. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

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.

Ducoing, Patricia (1988). *La formación en investigación en el Colegio de*

Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudio. Cuadernos del CESU, núm. 9, México, UNAM.

Fiderer, A. (2002). *Hablar y pensar: convertir lo que leemos en una vivencia*. En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. p.p. 91-104. México: Trillas.

Fortes, J., y Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México.* México Siglo XXI.

García, M. (2012). *El investigador educativo: autoridad epistemológica y autoridad legal.* Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 4, 73-88.

Gonczi, A. (1997). *Problemas asociados con la implementación de la educación basada en competencia: de lo atomístico a lo holístico*. En Apartado IV. Educación Basada En Competencia Laboral del Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas, 1, Guanajuato, México, 1996. Documentos presentados. Montevideo: Cinterfor, 1997. Consultado en Diciembre de 2015. Disponible en www.oei.es/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf

Guerrero Useda, M. E. (2007). *Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado.* Acta Colombiana de Psicología, 10 (2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf Hancock 2002

Herrera-González, J. D. (2005). *La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica.* Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5).

Isakson, Marné y Boody, Robert (2002) *Preguntas difíciles sobre la investigación.* En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. México: Trillas

Jongsma, K. (2002). *Las reflexiones por escrito de los estudiantes y sus procesos de lectoescritura.* En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. México: Trillas

Latapí, Pablo (1981). *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica.

López Ruiz M, Sañudo Gutiérrez L. y Maggi Yáñez R. Coord. (2013) *Investigaciones sobre la Investigación Educativa* (2002-2011) COMIE/ANUIES 2013. Lozoya Meza E. Participó en los capítulos 3 y 6. ISBN: 978-607-451-083-6

Lozoya, E. (2012). *¿Cómo implementar y evaluar las competencias genéricas?* México, Limusa.

Lozoya, E. (2013). *Dos Décadas en la Formación de Investigadores Educativos.* México. CIECAS/IPN

Machado Ramírez, E. F., Montes de Oca Recio, N., y Mena Campos, A. (2008). *El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior*. Pedagogía Universitaria. XIII (1), 156-180. Recuperado de http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero/189408108.pdf. María de Ibarrola 1989:13)

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

Mc Farland, K. y Stansell, J. (2002). *Perspectivas Históricas.* En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. México: Trillas.

Menin, O. (2000). *La formación de los investigadores jóvenes.* Fundamentos en Humanidades, 1(1). México, D.F.: Limusa.

Minnick, C. (2002) *Renovar el entusiasmo por medio de la investigación*. En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. p.p. 135-138. México: Trillas.

Nocerino, M. (2002) *Una mirada al proceso.* En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. p.p. 125-132. México:

Trillas.

Patterson, L. y Shannon, P. (2002) *Reflexión, investigación y acción.* En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. p.p. 21-26. México: Trillas.

Patton, L. (2002) *El impacto de las actividades previas a la lectura* En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. p.p. 182-191. México: Trillas.

Pérez, E. (2001). *Investigación y formación posgraduada.* Cinta de Moebio(11).

Quintero, J., Ancizar, R., y Múnevar, F. (2008). *Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores*. Investigación pedagógica.

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.

Rincón, C. (2004) *La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación, 1-8.

Rogers, Carl. (2004). E*l Proceso de Convertirse en Persona.* Edit. Paidós. México

Sánchez Puentes R. (1991). *Enseñar a Investigar.* Colección Biblioteca de la Educación Superior. CESU-UNAM/ANUIES. México.

Shagoury, R. y Miller, B. (2002) *Cómo plantear una pregunta de investigación.* En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) *Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones.* México: Trillas.

Smith, K. (2002) *Cómo enfrentar el reto de la investigación en el nivel enseñanza elemental*. En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. México: Trillas.

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

Weiss, E. y Maggi R. Coords., (1993). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México* (1982-1992), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Whitin, P. (2002) *De la inseguridad a la lectura expresiva.* En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. México: Trillas.

Wood, K. (2002) *Aprender a partir de un estudio de caso.* En Patterson, Leslie, P., Minnick, C., Short, K. y Smith K. (Comp.) Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones. México: Trillas

IX

ENSEÑAR A INVESTIGAR: EL RETO DE DOCENTES, ASESORES Y DIRECTORES DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Bertha Ivonne Sánchez Luján
Martha Isabel Vázquez Duberney

Resumen

El trabajo plantea algunas reflexiones sobre la enseñanza de la investigación en educación superior pues al parecer la formación como investigador en México comienza a partir de que un estudiante ingresa a su posgrado; sin embargo, desde el pregrado se advierte la urgencia por implementar una nueva didáctica de la investigación en las prácticas educativas de los distintos perfiles de formación del nivel universitario. Se destaca la importancia de la formación de investigadores en la práctica, fincada en un acompañamiento constante por parte del investigador experto hacia sus estudiantes o tesistas de licenciatura y posgrado.

Introducción

Durante el segundo foro de investigación educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (Rediech), se implementó una dinámica a la que se llamó "círculos dialógicos", donde los participantes debatieron en torno a cuatro temas distribuidos por mesas con la intención de reflexionar acerca de cómo se construye el conocimiento científico y las condiciones en que los sujetos investigan.

En la mesa uno, se desarrolló un planteamiento acerca de los retos que implica enseñar a investigar y al mismo tiempo los integrantes se dieron a la tarea de replantearse aspectos medulares en la tarea investigativa: debates ontológicos y epistemológicos; construcción del objeto de conocimiento; condiciones institucionales y personales de la investigación, así como la didáctica de la investigación.

En la mesa número dos se abordó a la investigación en el campo de la educación como posibilidad de transformación. Se retomó, además, la tarea de desarrollar aspectos relacionados con el uso de la investigación en las políticas públicas; la investigación y toma de decisiones; los objetos de estudio pertinentes a las necesidades sociales y la dialéctica entre investigadores y tomadores de decisiones.

Por otra parte, en la mesa número tres se discutió en torno a la investigación en el mundo del libre mercado, y se profundizó sobre aspectos tales como: ¿para qué se investiga?, la colonialidad del conocimiento y la ética de la investigación.

Finalmente, los integrantes de la mesa cuatro analizaron el planteamiento que hace referencia a la investigación y sus posibilidades de transformación. Ahí, los participantes abordaron el marco de la relación entre formadores y tomadores de decisiones, donde se requiere persuadir a los segundos de que el conocimiento científico es el detonante para tomar decisiones pertinentes. En otras palabras replantearse la posibilidad de hacer alianzas con quienes ostentan algún nivel de responsabilidad en el servicio público. Ya que, precisamente, es la ausencia de una política de investigación, lo que ha dificultado establecer programas para la formación de investigadores (Rojas Soriano, 1992).

Desarrollo

La investigación educativa (IE) debe responder, de entrada, a las interrogantes ¿qué se investiga?, ¿para qué se investiga?, ¿cómo se realiza una investigación? En México, existe un vacío en relación al uso de la IE, entre quienes la desarrollan y los usuarios potenciales de esa investigación, y existe también un debate conceptual en torno a las acciones de divulgación, difusión, diseminación y distribución del conocimiento (Hinojosa y García, 2017).

Muñoz, Quintero y Muévar se preguntan: "¿Si la formación de investigadores es privilegio de las maestrías y los doctorados, cuál es el papel que le corresponde a los anteriores niveles de formación en el pregrado?"(2001, p. 20). La temática se centra en uno de estos planteamientos que tiene que ver con la siguiente interrogante, ¿podemos enseñar a investigar? La cultura de la investigación se presenta como un reto para la Educación Superior, los futuros profesionistas requieren de competencias investigativas, pues se enfrentarán al desafío de mantener un desarrollo sustentable que contemple la innovación científica y tecnológica dentro de la sociedad, como vía para mejorar la calidad educativa (Pinto y Cortés, 2017).

Los profesores investigadores, al reflexionar sobre los problemas pedagógicos, tienen la posibilidad de introducirse al campo del conocimiento, al relacionar la educación con diversas disciplinas como la psicología, la filosofía, la antropología, la economía, entre otras, en un intento por entender los fenómenos que ocurren alrededor de los procesos de aprendizaje, y se genera, de esta forma un conocimiento basado un proceso de formación profesional (Álvarez, 2017).

Los estudiantes en diversas ocasiones encuentran dificultades para incorporarse al trabajo de investigación, de ahí la importancia de que el tutor y/o asesor esté formado para ser un verdadero

guía, además de canalizarlos hacia los especialistas de acuerdo con su perfil, pues es necesario enamorar al estudiante en términos de que le guste su proyecto.

La investigación se puede usar como un medio para potenciar el pensamiento crítico, ya que no todos los estudiantes se convertirán en investigadores. Se debe pensar que esto favorece su formación y apoya al desarrollo tanto personal como académico. Investigar no significa simplemente adquirir una metodología: hay que regresar a "pensar" y a filosofar sobre lo que se hará y la utilidad que esto tendrá; a quienes puede favorecer, etc. (Unesco, 2011). Enseñar a investigar tiene que ver con la solución a un problema, pero además es un proceso de formación a lo largo de la vida.

Se entiende, entonces, que el proceso de investigar no sólo es definir qué se va a indagar, sino también, llevar a la práctica los procesos aprendidos. Regresemos a la reflexión sobre el ámbito universitario; no es posible enseñar a investigar de la misma forma a los estudiantes de áreas ingenieriles, económico-administrativas, de la salud, filosóficas o educativas, pues cada área del conocimiento tiene sus propios intereses y procesos de sistematización diferenciados. A partir de estas y otras consideraciones se plantea el objeto central respecto a la formación de investigadores, "investigar es un saber práctico que debe ser enseñado prácticamente" (Sánchez, 2014, p.37).

En la mayoría de los programas universitarios se incluye al menos una asignatura que trata sobre metodología o técnicas de investigación, algunas instituciones incluso tienen una serie de tres o cuatro asignaturas sobre el tema. Sin embargo, esto no asegura que se vaya a lograr el objetivo de aprender a investigar, es necesario enseñar desde la práctica (Rizo, 2016). Formarse en investigación, implica adquirir habilidades y modos de hacer diversas tareas como buscar la información necesaria para explo-

rar un tema o problematizar y construir deforma articulada los pasos para guiar la investigación.

Antes de iniciar con el desarrollo de las clases deben plantearse dos premisas: 1) Qué se va a enseñar (es decir, el contenido en temas y subtemas), y 2) de qué forma se va a enseñar (Sánchez, 2014). Es importante resaltar el hecho de que los conceptos son necesarios para comprender el "porqué" de determinadas situaciones y las decisiones que se toman al momento de planear y realizar una investigación, y no dejar de lado que la práctica es necesaria para aprender, es el momento en el cual se aplican los conocimientos cuando se hace posible empezar a "querer" la profesión de investigador. Una situación es entender y definir qué es investigar y otra es realizar una investigación.

Actualmente, de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies), las principales funciones de la Educación Superior son la docencia, la investigación y la extensión (Anuies, 2013). La extensión permite enfocar los nuevos conocimientos hacia la resolución de problemas de la sociedad; por su parte, la investigación es considerada una vía para la construcción del conocimiento, y junto con la docencia se relacionan en los procesos educativos, para la construcción activa de conocimientos en el estudiante. Se puede argumentar que por lo extenso de los programas o por razones institucionales, algunos cursos universitarios se quedan en la parte teórica, y fallan al no presentar la oportunidad de llevarse a la práctica.

Existen varias maneras de acercar los problemas de investigación y las tareas del científico a los estudiantes de forma amena. Bunge, Morgado y Martínez recomiendan:

a) Suscitar preguntas y discusiones en el curso de las lecciones magistrales;

b) Matizar la exposición científica con comentarios históricos y filosóficos;
c) Incitar a los estudiantes a leer artículos originales y de divulgación;
d) Mantener un club de revistas;
e) Organizar un seminario en el que los estudiantes hagan presentaciones (2008, p. 47).

Estas son algunas acciones iniciales para despertar la curiosidad e iniciar con tareas investigativas. Las clases sobre metodología pueden ser expositivas, teóricas, no así las sesiones de enseñanza para formar investigadores, estas últimas involucran la práctica investigativa y solo es posible enseñarse desde la actividad propia del sujeto.

Algunos principios, presentados por Morales, Rincón y Romero, para enseñar a investigar a estudiantes universitarios de licenciatura y posgrado, se muestran a continuación:

1) Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas;
2) Realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación, visto de manera global como un sistema;
3) Acompañar al estudiante/investigador en el proceso de investigación;
4) Enseñar a investigar, investigando;
5) Investigar en y con la comunidad;
6) Escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación;
7) Practicar la investigación significativa;
8) Evaluar formativamente;
9) Enseñar con el ejemplo;
10) Divulgar información sobre las líneas de investigación;

11) Mantener una relación asertiva tutor-tesista en el proceso de investigación (2005, p. 220).

Se requiere la creación de ambientes pedagógicos donde se ponga en práctica todo tipo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de los cuales se empodere al estudiante en la identificación del problema, búsqueda de la información y, sobre todo, en la construcción de conocimientos individuales y en colectivo (Sánchez Macías y Veytia Bucheli, 2015).

No existe un método único. El método hay que entenderlo como la organización de las operaciones que intervienen en la producción científica. El profesor investigador al formular el problema, planifica y conduce sus decisiones teóricas, prácticas, operativas e instrumentales con la intención de encontrar una solución al problema estudiado; es necesario impulsar la investigación y la innovación, y al mismo tiempo, atender las necesidades laborales en el proceso educativo en nivel universitario (OEI, 2010).

Algunas dificultades encontradas para iniciar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de investigadores, incluyen la propia experiencia del investigador y la manera de llevar la clase y el proceso de tutoría de tesis. Debe existir un vínculo entre las experiencias y los espacios actuales como una forma de visualizar objetos de estudio, crear un punto de encuentro para las preguntas y las pesquisas. Esto es relevante, ya que cada formador tiene su estilo y los estudiantes también, estos factores influyen en el aula; incluso las creencias que se tengan acerca de la investigación pueden presentarse como problemáticas.

Un estudio descrito por Torres, Andrade, Orellana y Salazar-Jiménez (2018), destaca la percepción por parte de los profesores hacia la asignatura de Metodología de la Investigación como un

espacio en que se proporcionan herramientas para la actividad profesional y promueve el interés por la investigación en el aula, sin embargo, se muestra que existe poco interés en las universidades por formar profesores investigadores. Existe poco tiempo para realizar la actividad, hay discrepancias en los métodos y técnicas empleados; la transmisión de conocimientos es en su mayoría expositivo y muy teórico, lo cual genera un rechazo entre los estudiantes. En ese mismo artículo, se muestran otras investigaciones que indican esa práctica común y una débil formación para la investigación por parte de los directores y lectores de tesis. Lo que confirma la necesidad de crear espacios de formación de investigadores.

La frase: "a investigar se aprende investigando" involucra un saber práctico, y la forma de transmitirlo se logra participando de las diversas etapas que esta comprende, como una forma de fortalecer la investigación científica.

La planeación estratégica dentro del proceso de enseñanza de la investigación en el nivel universitario se hace necesaria para tener mayor certidumbre de los resultados a obtener. Esta postura es puesta de manifiesto por Soto y Nieves (2018) quienes relatan la experiencia de llevar a estudiantes de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LIGE) a trabajo de campo después que han cursado materias de investigación, con el fin de que realicen intervención socioeducativa y aprendan en el propio contexto de enseñanza para que de esa forma se percaten del proceso socioeducativo mediante el reconocimiento de la educación no formal que se presenta en la comunidad.

Se tienen, al menos dos versiones de lo que significa la enseñanza en nivel superior: por un lado la forma tradicional centrada en el profesor, y por otro, aquella en la que el estudiante es parte activa, lo cual implica que éste critica y reconstruye el conocimiento con la guía del docente (Caballero y Bolívar, 2015).

Es de esta forma activa como se desarrolla e incrementa el aprendizaje y los profesores deben representar un doble papel: como divulgadores de conocimiento (docencia) y como generadores del mismo (investigadores). Deberá dejarse de lado la enseñanza basada en la descripción, análisis, explicación y crítica de lo que es construir conocimientos y fortalecer la realización de las operaciones reales y concretas, necesarias para un mejor aprendizaje en el proceso de investigación educativa (Sánchez y Veytia, 2015).

Los cursos universitarios incluyen diversos momentos, y están diseñados de diversas formas por cada institución, no obstante, se perciben puntos en común: los primeros cursos están dedicados al aprendizaje formal de la investigación, pueden ser Metodología de la Investigación I y II, Técnicas y métodos de Investigación; dentro de los cuales es posible aplicar las estrategias de leer publicaciones de experiencias similares y afines, con el objetivo de analizarlas desde diversas perspectivas: como usuarios lectores, para analizar el proceso de escritura y/o como investigador. Mediante estas lecturas es posible identificar recursos, estilos de escritura, caracterizar, etc. (Morales, Rincón y Romero, 2005; Soto y Nieves, 2018).

En referencia a la metodología, al examinar los diseños utilizados, comparar los métodos de recolección de datos y las técnicas de análisis de la información, lleva al investigador en formación a identificar y plantear problemáticas, identificar objetivos y preguntas de investigación, justificarla, operacionalizar variables, es decir, a delimitar su objeto de estudio y le proporciona, además, los elementos formales para presentar los resultados y discutirlos en su propio trabajo investigativo. Este proceso de formación de investigadores se considera como un método o procedimiento de aprendizaje para conocer, analizar y llegar a transformar la realidad mediante la generación de conocimiento (Morán, 1993).

La parte final del proceso escolar de formación comprende: a) el diseño del proyecto; b) ejecución: recolección de los datos, análisis, interpretación y discusión de los resultados, c) elaboración de las conclusiones, producción del informe, y elaborar la presentación (Bunge, Morgado y Martínez, 2008). En los estudios de posgrado se requiere, además, la presentación en congresos nacionales e internacionales, coloquios, seminarios; así como la defensa de la tesis (producto de la investigación) ante un sínodo de especialistas.

Otro punto a considerar en la formación de investigadores universitarios, es la parte ética, ya que se demanda una interrelación con otros investigadores, donde debe existir un clima de confianza y cooperación. De ahí, que filósofos y epistemólogos contemporáneos mencionen que no se puede separar conocimiento y ética, construcción de conocimiento y compromiso vital como individuos-sociedad-especie. El acto de reflexionar acerca de la responsabilidad y la ética se convierte en un asunto medular en la IE ya que se produce conocimiento sobre los procesos pedagógicos (López Calva, 2011).

El investigador mantiene un compromiso que impacta ampliamente en el proceso investigativo y es la incorporación de las nuevas tecnologías informáticas, el vivir en la era digital presupone la utilización de estas tecnologías, sin embargo, los asesores o directores de tesis, no todos cuentan con estas habilidades (Escobedo y Arteaga, 2016). Con el empleo de las tecnologías de la información, será posible generar una estrategia que permita al docente, promover el desarrollo de competencias investigativas al movilizar y poner en práctica los saberes involucrados.

La ausencia de políticas integradoras entre escuela–comunidad dificultan el establecimiento de programas de formación de investigadores. Por otra parte, los alumnos deben adoptar un papel activo con actitud crítica (Rojas Soriano, 1992).

Conclusiones

Después de este recorrido por algunos puntos que inciden en la formación de investigadores, se precisa retomar la pregunta inicial: ¿podemos enseñar a investigar? De entrada, y de una forma coloquial, sí; siempre y cuando los formadores hayan desarrollado proyectos que les proporcionen la experiencia necesaria para dirigir una tesis o un proyecto y que el estudiante tenga el deseo de aprender, de indagar, que se involucre y reflexione sobre los problemas que le aquejan y pueden ser investigados. Además, es deseable que el propio investigador sea un apasionado de la investigación, y se visualice junto al estudiante como creador de conocimiento.

Las Instituciones de Educación Superior deben promover espacios donde se conjugue la docencia con la investigación y sean proyectadas hacia la comunidad, con la intención de dar a conocer las investigaciones y en lo posible, aplicar el conocimiento generado en la solución de problemas comunes. El proceso de aprender y enseñar no es ajeno al conocimiento científico ni a los aspectos que conlleva. La IE requiere de espacios donde se promueva el proceso de transmisión y creación de esos conocimientos. La investigación, como tarea fundamental en la universidad "implica la búsqueda motivada y dirigida que desarrolla el conocimiento, que va en busca de lo desconocido a través de lo conocido, sirviéndose de la observación, de la experimentación, de la indagación del pasado y también de la razón" (Hernández Arteaga, 2007, p.4).

Es necesario impulsar la investigación y el desarrollo científico desde etapas tempranas, formar investigadores desde pregrado, como una forma de influir en la transformación de la sociedad mediante la identificación de áreas de oportunidad donde se pueda investigar y presentar alternativas.Aunque existen cada vez más posgrados profesionalizantes, la mayoría de los estudios

de maestría y doctorado pretenden formar investigadores, no así los programas universitarios de licenciatura (Orozco, 2006).

Se demanda una serie de financiamientos para realizar la IE, lo que hace urgente un cambio en las políticas públicas y más apoyo del sector privado empresarial que favorezca y potencie la investigación.

Fomentar la vinculación entre universidades y empresas para impulsar espacios de generación de conocimiento y redes interinstitucionales mediante la solución de problemas reales.

Impulsar la creación de programas de formación de investigadores.

Publicar libros y documentos que contribuyan a la difusión, análisis e interpretación de las investigaciones en educación, así como al conocimiento del impacto de formar investigadores.

Es el docente, en su doble misión de formar e investigar, quien guiará al estudiante, para que de manera eficaz, intervenga y se comprometa de una manera reflexiva, responsable y crítica, en el proceso de transformación de la realidad histórica y social en la que se encuentre inmerso.

Estos, son los aspectos más representativos en la formación de investigadores, en los cuales, tanto el formador, el estudiante, los directivos y autoridades educativas deberán involucrarse como verdaderos actores del proceso formativo si es que se desea obtener resultados alentadores en este proceso.

Referencias

Álvarez, M. (2017). *El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana*. IE Revista de Investigación Educativa,7 (13), 6-20.

Anuies (2013) *Estatuto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana*, A.C. México: Anuies.

Bunge, M., Morgado, I, y Martínez Selva, J. (2008). *Pasión por investigar, pasión por enseñar: La importancia de la noción científica en la labor académica*. Cuadernos de neuropsicología, 2(1), 46-56. Recuperado dehttp://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232008000100006&ylng=pt&tlng=es

Caballero, K. y Bolívar A. (2015) *El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación*. Redu-Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 57-77.

Escobedo, C., y Arteaga, E. (2016). *Rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de métodos de investigación en las disciplinas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco*. En ALAS (Ed.), Memoria XXX Congreso Latinoamericano de Sociología. "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales, ALAS 2015". Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología. Disponible en http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias

Hernández Arteaga, I. (2009). *El docente investigador en la formación de profesionales.* Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (27), 1-21. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432011

Hinojosa, R., y García, E. (2017). *El mundo académico y la política educativa: ¿Dos polos opuestos?* Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. XIV. SLP: COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1743.pdf

López Calva, M. (2011). *Conocimiento y compromiso vital. Los desafíos de la ética planetaria en la práctica profesional de la investigación educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,9(2). Disponible en: http://www.praxissociologica.es/images/PDF/2017-22/praxis05-22.pdf

Morales,O., Rincón, A. y Romero, J. (2005). *Cómo enseñar a investigar en la universidad*. Educere, 9(29). Universidad de los Andes, Mérida: Venezuela. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602910

Morán Oviedo, P. (1993). *La vinculación docencia investigación como*

estrategia pedagógica. Perfiles Educativos, 61. Distrito Federal, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.

Muñoz, J., Quintero, J. y Muévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Editorial Nomos.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos la generación de los bicentenarios.* Madrid: OEI. Disponible en: http://www.oei.es/metas2021/libro.html

Orozco, M. (2006) *Capítulo 1. Desarrollo de competencias en educación abierta y a distancia. Percepción del egresado.* En: S. Hernández, (Ed.). Procesos educativos y de investigación en la virtualidad. (pp.17-65). México: UDGVirtual.

Pinto, A. y Cortés, O. (2017). *¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa?* REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15(2), 57-75.

Rizo, M. (2016). *Articulaciones entre teoría y metodología en la enseñanza de lainvestigación en comunicación. Algunas reflexiones y propuestas desde la práctica docente en México*. Questión, 1(49). En: http://oaji.net/articles/2016/3111-1459775484.pdf

Rojas Soriano, R. (1992). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés.

Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE.

Sánchez Macías, A., y Veytia Bucheli, M. (2015). *Situaciones de aprendizaje mediante las TIC para la formación de investigadores desde una intención práctica.* Atenas, 4 (32), 31-48.

Soto, K. y Nieves, M. (2018). *Enseñar y aprender a investigar etnografía en educación*. Revista semestral de la asociación Latinoamericana de Antropología (ALA),1 (1), 161-186.

Torres Frías, J. C., Andrade Cázares, R. A., Orellana Fonseca, C. E., y Salazar-Jiménez, R. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica*. Acercamiento desde ALAS Costa Rica. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació,11(1), 54-66. http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119087

Unesco (2011). *Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: UAM.

X

ENSEÑAR Y APRENDER A INVESTIGAR UN ACTO PEDAGÓGICO PARTICULAR

José Luis Ramos Ramírez

Resumen

En este ensayo presento la distinción que implica enseñar y aprender la cultura científica. Contenido curricular que orienta, especialmente, el proceso pedagógico a diferencia de otros contenidos escolares de enseñanza. Son varios los aspectos a tomar en cuenta, sobresalen la complejidad del proceso y el necesario desarrollo de actividades experienciales. Finalmente, enfatizo la importancia que tiene, para el proceso de formación de nuevos investigadores educativos, que el docente cuente con experiencia en investigación.

Introducción

Al escuchar las diferentes participaciones de los asistentes al Foro Educativo organizado por la Rediech[1], acerca de sus preocupaciones en torno a formar investigadores me llamó la atención el énfasis puesto sobre la labor a nivel de posgrado, quedando ausente de la reflexión colectiva la importancia que representa la tarea en las licenciaturas. Incluso hay docentes que consideran que la investigación solo ocurre a nivel de posgrado, no así en la licenciatura donde a lo sumo los estudiantes pueden llegar a informarse sobre el oficio del investigador. Ideas que no comparto, por ello me he esmerado en generar una salida pedagógica para trabajar con alumnos de pregrado.

1 II Foro Regional Noroeste. Formación de Investigadores. Organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua, A.C. (REDIECH), que tuvo lugar el 19 de Febrero de 2018 en la Ciudad de Chihuahua (México).

Por otro lado, dentro de las problemáticas que señalan a nivel de posgrado: dificultad para la construcción del objeto de estudio, desarrollar una actitud positiva sobre la tarea de investigar, capacidad de análisis, etc., considero que bien pueden irse solventando desde la licenciatura. Ahora bien, al revisar alguna literatura sobre esta temática, encuentro que existen instituciones que consideran fundamental promover la formación de investigadores desde la licenciatura, como nos lo relata Jorge Rojas (2013) acerca de un proyecto interuniversitario donde uno de sus objetivos es fomentar la investigación. De esta manera es importante pensar en el vínculo sustancial entre licenciatura y posgrado.

Por ello, a lo largo del texto voy a exponer algunas reflexiones, a partir de mi experiencia docente con alumnos de licenciatura y posgrado en la tarea de enseñar y aprender a investigar dentro de las ciencias sociales (particularmente la antropología) y de la educación (antropología de la educación).

Inicio señalando la problemática educativa que ocurre al momento de formar nuevos investigadores en el campo de la educación. Enseguida, describo la complejidad del proceso pedagógico de formación académica y profesional. Y, por último, anoto posibles recomendaciones a partir de lo expuesto en la línea argumentativa.

La complejidad de la interacción educativa

El primer problema que contemplo en la tarea de enseñar a investigar refiere a que como docentes y alumnos no nos detenemos a revisar y reflexionar sobre la complejidad contenida en esta experiencia universitaria. Lo que implica la necesidad de adoptar una posición pedagógica y científica clara sobre este acto educativo, compuesto por diversos elementos.

Propongo apreciar a la formación[2] de nuevos investigadores educativos como una expresión particular del acto de educar, al cual concibo –desde la antropología– como un proceso sociohistórico de transmisión y adquisición cultural[3]. Es decir, cada evento educativo es histórico, tiene lugar en un contexto histórico y social particular. Acto comunicativo entre dos sujetos sociohistóricos (transmisor y adquiriente), donde la cultura[4] será el contenido a transmitir y adquirir[5]. Situación que expresa complejidad no solo por el carácter sociohistórico del proceso y sus actores, sino también en sus formas de transmisión (enseñanza), adquisición (aprendizaje) y fuentes de las que se nutre (Ramos, 2009).

A partir de esta definición general concibo, en un primer momento, a la formación de investigadores como un proceso sociohistórico de transmisión y adquisición de la cultura científica[6]. Y como lo distintivo de la ciencia apunta a la generación de un nuevo conocimiento, entonces convendrá incluir esta condición en la conceptualización anterior. El contenido de la enseñanza y aprendizaje para los futuros investigadores descansa en prepararlos para crear nuevo conocimiento[7]. Aspecto que no es claramente diferenciado respecto a los contenidos curriculares de otros cursos universitarios. La cultura científica representa mayores componentes y retos por resolver.

2 Aprecio al proceso de formación profesional compuesto por cuatro fases: escolar, universitaria, laboral-inicial y profesional con experiencia. Para este trabajo únicamente me referiré a la segunda etapa: la universitaria.

3 Considero importante como una condición inicial para el diálogo pedagógico, que cada actor defina el concepto de educación sobre el cual descansa su trabajo.

4 En una segunda lectura de la definición simbólica de cultura –siguiendo a Geertz (1987)- puedo reconocer como aspectos nodales a las ideas, normas y valores de una sociedad.

5 Existen antropólogos que aplican esta definición general de educación, pero que no la desglosan, por ejemplo: García Castaño (1999).

6 Entendida como un sistema de ideas, normas y valores relativos a la ciencia.

7 Incluyo la explicación y comprensión dentro del conocimiento.

Maestro y aprendiz, principales actores sociopedagógicos[8]

La definición que ofrezco sobre la formación de investigadores permite y obliga a identificar este proceso dentro de un contexto sociohistórico particular, promovido por dos actores históricos y sociales. Son dos planos que considero al hablar de maestro y aprendiz[9].

En el nivel inicial ubico –e invito a los estudiantes a que también lo hagan (aunque sea de manera general)– la trayectoria institucional científica de la universidad en la cual tiene lugar la formación de los nuevos investigadores.

En un segundo plano, conviene establecer el perfil sociohistórico de profesores y alumnos que compartirán el proceso de formación. Son varios los rubros que pueden incluirse: edad, género, especialidad, etc., pero, ahora prefiero concentrarme en algunos ítems específicos del campo de la investigación.

Con respecto a los docentes, un primer indicador a destacar refiere a su trayectoria como investigador. Sobre la cual puedo establecer cuatro tipos de enseñantes de la investigación: a) sin experiencia, b) con solo un trabajo de investigación, c) con experiencias previas y d) con una actividad investigativa permanente y actualizada.

Una queja inicial y constante de los estudiantes refiere a la falta de preparación profesional en el campo de la investigación de sus profesores, encargados de enseñarles a investigar. Entendemos que varias instituciones de educación superior enfrentan la necesidad de contratar a maestros sin la experiencia[10] suficien-

8 Con este término quiero dejar patente que si bien el carácter pedagógico es central en la interacción educativa, no quedan fuera las otras dimensiones sociales de los actores: edad, género, étnicas, etc.

9 Denominaciones que aprecio como formas básicas, las cuales dependiendo de los modelos pedagógicos particulares serán reconocidas de distintas maneras: educador, profesor, docente, facilitador, guía, etc.

10 La importancia de la experiencia estriba en haber vivido de manera completa un proceso y, además, de hacer conciencia sobre la trayectoria seguida (Ramos y Macías, 2012).

te para formar nuevos investigadores. La dificultad de llevar a bien el proceso formativo de investigación se acrecienta debido a la falta de esta condición. La cultura científica solo puede ser aprendida y desarrollada a partir de ampliar y consolidar cierta experiencia directa con ella.

En cuanto a los docentes del segundo tipo, pienso en aquellos cuya única experiencia remite a la elaboración de su tesis de grado, pero que ya no volvieron a cubrir otras labores de investigación.

Un mejor profesor lo representa el del tercer tipo, ya que él guarda experiencias previas de trabajo científico. Una limitante estriba en la falta de actualización sobre nuevos procedimientos o enfoques para llevar a cabo la actividad científica. Aunque, existe la posibilidad de contar con profesores que se encuentran en una etapa reflexiva de sus experiencias, lo que será un aporte importante para los alumnos.

Ahora, por el tipo de tarea (preparar nuevos investigadores), lo recomendable es invitar a profesores que estén realizando actividades científicas, en el momento, de manera permanente, que les permita ofrecer a los estudiantes una formación actualizada y avalada por la experiencia renovada.

La cultura científica como contenido curricular

Señalé en líneas anteriores que, en el acto educativo, el contenido –por transmitir y adquirir– es la cultura, entendida como un sistema de ideas, normas y valores. Que para el caso de formar investigadores hablo específicamente de cultura científica: ideas, normas y valores científicos. Campo cultural donde existe además la tarea de generar nuevo conocimiento científico, complejizando la labor educativa. No solo cabe enseñar y que los alumnos aprendan información científica, también hay que

atender la función de crear un nuevo conocimiento, me refiero a un doble contenido curricular.

El docente debe promover entre los alumnos: conocimientos, habilidades y actitudes. Conocimientos expresados y concentrados en teorías, conceptos, metodologías e información monográfica de los diversos temas de estudio. En cuanto a las habilidades, el profesor debe procurar que los alumnos desarrollen un pensamiento lógico (para cumplir con labores de análisis y abstracción), reflexivo (permitiendo evaluar y corregir las actividades a realizar), problematizador (formulando preguntas que orienten y den sentido a la indagación), creativo (imaginar posibles respuestas y soluciones a las cuestiones planteadas) y técnico (para aplicar lo imaginado y que adquieran cierta experiencia a través del saber-hacer). Una habilidad que denomino social, corresponde a la capacidad para lograr una adecuada interacción social, considerando que la investigación en el campo social necesariamente coloca al investigador en una constante interacción con otros sujetos y actores sociales.

En cuanto al rubro de las actitudes, interesa poner atención en primer término a la disposición (interés y curiosidad) favorable para investigar, que debe tener el estudiante, si no cumple este requisito todo lo demás queda en segundo orden, incluso la misma formación como investigador.

Formas y procedimientos pedagógicos

Hasta aquí he referido al contexto sociohistórico inmediato: sujetos sociopedagógicos y cultura científica (contenido curricular que media en la interacción educativa). Ahora voy a detenerme en lo relativo al propio proceso formativo, a las maneras en cómo puede operar el docente.

Normalmente se enfatiza o aparece como exclusiva la forma explícita de comunicar los contenidos curriculares, las expresio-

nes directas sobre el conocimiento científico y su contexto. Sin embargo, existen referencias culturales que son ofrecidas de manera no explícita, implícita, que da lugar a otras interpretaciones sobre lo abiertamente dicho y no siempre es patente la segunda forma de comunicar.

Otra diferencia radica en el constante lenguaje codificado para enseñar lo relativo a la ciencia (condición sustancial). Codificación que se complementa o divorcia de la forma ejemplar de comunicar información científica. Para los estudiantes es difícil la comprensión analítica entre lo teórico y empírico, provocando un malestar hacia la teoría.

Considerando que la tarea científica conduce a la gestación de nuevo conocimiento, debe existir un tránsito del trabajo mental a una labor práctica, aplicada del conocimiento. Por ello, aprender a investigar se logra investigando. Pero, también es necesario ir configurando una experiencia, lo cual implica la necesidad de seguir practicando, ejercitándose en la actividad misma de la investigación.

Procedimientos y formas que van a tener como objeto de trabajo la información teórica, conceptual, metodológica y empírica con respecto a los temas específicos de estudio que elijan los alumnos. Información que provendrá de distintas fuentes, aunque por lo regular en el momento de la enseñanza, únicamente estemos pensando en la información que proviene directamente de la literatura científica.

El reto de aprender a investigar

Un problema nodal estriba en las dificultades que tienen los estudiantes de situarse dentro del campo científico, en el plano creativo y no solo informativo. La mayoría de estudiantes universitarios fueron escolarizados bajo el tenor de manejar información enciclopédica, siendo escasa la oportunidad de aplicar,

practicar y mucho menos generar nueva información a partir de lo que les han enseñado.

Sufren pánico escénico ante el horizonte de tener que construir conocimiento nuevo, lo que se manifiesta al momento de acercarse a lo teórico. En principio devalúan fácilmente los antecedentes teóricos, que consideran pasados de moda, inadecuados para el presente. A las teorías las aprecian como información engorrosa, inútil, confusa. Consideraciones que limitan las posibilidades de integrar la teoría con una determinada práctica investigativa. Además, la idea del proceso de investigación es desarticulada. Atienden de manera aislada cada fase y nivel de trabajo; olvidando el sentido sistémico y sistemático del proceso y estructura de la investigación.

Cuando realizan una práctica investigativa, solo ocurre en una ocasión, dejan de ejercitarse las diferentes actividades o procedimientos. Tampoco existe una retroalimentación del docente sobre las labores que vienen realizando los estudiantes; profesor y alumnos no revisan ni reflexionan sobre la lógica del trabajo de investigación.

Otro aspecto importante sin atender es la falta de control de la subjetividad del aprendiz de investigador, no acotan los parámetros ideológicos y de sentido común.

Pesadez intelectual pautada por la ausencia de una buena disposición para descubrir y aprender. Expresada en la falta de sistematicidad y disciplina en el trabajo. La investigación es apreciada como una labor incómoda, prefieren la tranquilidad de los otros cursos, donde no tienen que tomar decisiones ni imaginar posibles respuestas a preguntas que no han sido respondidas.

El problema del problema de investigación

A los futuros investigadores les resulta demasiado difícil problematizar la realidad social. La falta de información, procedi-

mientos sistemáticos para interrogar y una actitud indagatoria limitan a los estudiantes en su posibilidad de construir problemas de investigación.

Preguntan y preguntan, pero de manera desordenada. No jerarquizan ni distinguen tipos de interrogantes. Y sobre todo, de ese cúmulo de preguntas no logran identificar aquella cuestión central que jugará el papel del problema de investigación que oriente y ordene todo el proceso. Carencia que se vuelve grave cuando los docentes frecuentemente la pasan por alto. Reconocer y elegir una pregunta central les lleva tiempo, demasiado en varios casos, la toma de decisiones se posterga, afectando el avance necesario en un tiempo adecuado.

Otra expresión que muestra esta dificultad estriba en no lograr transitar de la descripción de una problemática social[11] hacia la formulación del problema de estudio. No existe un enunciado en forma de pregunta (es patente por la ausencia de los signos de interrogación).

Ausencia de respuestas pertinentes (hipótesis de trabajo)

A diferencia del problema de investigación, las hipótesis[12] están constantemente presentes en los ejercicios de investigación que realizan los estudiantes. Sin embargo, esto no significa que sean las respuestas adecuadas a las preguntas y, principalmente, al problema de investigación.

Disparidad que llega al extremo cuando el novel investigador propone, en los informes o tesis, una hipótesis frente a la ausencia de un problema de estudio; es decir, indica una respuesta a

11 Por lo regular cuando leemos en un proyecto el apartado denominado "planteamiento del problema" encontramos la problemática social descrita, pero nunca la indicación expresa y explícita del problema de estudio. Por lo tanto, en realidad los autores nunca plantean (formulan, enuncian) su problema de investigación.

12 Así aparecen indicadas, aunque yo prefiero hablar de hipótesis de trabajo en tanto guías para la investigación y no tanto como enunciados por confirmar.

una pregunta ausente. Hay una respuesta, pero no hay una interrogante. Falta constante que es habitualmente ignorada por los docentes, asesores, tutores o como se les designe (incluidos los sinodales en un examen)[13].

Para entender esta constante ausencia, algunas razones descansan en la falta de trabajo teórico, es una forma de expresar la distancia que establecen entre teoría y práctica. Los marcos teóricos no son empleados para formular problemas de investigación y mucho menos para proponer posibles respuestas. Son frecuentes los casos en donde el primer capítulo no tiene nada que ver con los siguientes apartados de la tesis y cuando llegan a incluir el problema de investigación con una hipótesis de trabajo, no siempre muestran correspondencia entre sí. Se pregunta una cosa y se responde sobre otra cuestión. No existe una correspondencia lógica entre ellas.

Al dejar de lado el contenido del marco teórico, la base para proponer las hipótesis es el sentido común del estudiante; es decir, ideas que no tienen una estructura teórica, que provienen más de experiencia cotidiana y por ello aparecen como evidentes. Bases de carácter implícito y ambiguo, en tanto no aparecen indicados los argumentos por los cuales descuentan lo señalado en su marco teórico.

Delineando sugerencias de trabajo

Una preocupación central y constante en la labor docente es encontrar o inventar respuestas pedagógicas y didácticas para los diferentes problemas educativos que enfrentan constantemente profesores y alumnos. Por supuesto que no es la excepción la tarea de formar nuevos investigadores sociales.

Por ello, a partir de reconocer una serie de dificultades pe-

13 Razón por la cual insisto a mis alumnos que revisen en las tesis o publicaciones la formulación explícita del problema de estudio y su correspondiente hipótesis de trabajo (Ramos, 2014).

dagógicas, propongo una estrategia didáctica que contemple lo siguiente:

Establecer un vínculo claro y explícito entre teoría y práctica. Que los alumnos aprendan a emplear las referencias teóricas, darle un lugar destacado a la teoría, sin dejar de lado su aplicación, el poner en práctica lo pensado, imaginado. Promover el diálogo entre docente y alumno, al igual que entre pares, que permita problematizar, revisar y reflexionar sobre lo dicho, pensado e imaginado alrededor de los avances de investigación llevados a cabo por el aprendiz. Por último, enseñar, invitar y solicitar a los estudiantes a que realicen un trabajo ordenado, sistematizado y sistémico que realmente les posibilite transitar del sentido común a la producción de conocimiento científico sobre lo social.

La didáctica debe operar no solo con un lenguaje codificado, que es básico y necesario, sino también ofrecer ejemplos adecuados que ilustren las abstracciones desarrollados a través de las formulaciones teóricas. Y un ejemplo central corresponde al propio docente, que la experiencia investigativa del formador de investigadores sea un elemento de referencia destacado.

Me interesa marcar dos niveles aplicados que ayudarán en el proceso de formación de investigadores. Llevar a cabo determinadas prácticas de lo visto en el aula, de poner en acción lo aprendido académicamente, es el nivel experiencial usualmente más desarrollado. Sin embargo, considero que puede ser enriquecido con un nivel previo de trabajo, al que denomino como ejercicios de simulación; es decir, poder aplicar parte de lo imaginado teórica y conceptualmente a situaciones posibles, lógicas, en forma de simulación, para ejercitar los conocimientos y habilidades que se van a requerir al momento de llevar a cabo la investigación.

Otro aspecto muy ligado a las prácticas y simulaciones, corresponde a la ejercitación de determinadas actividades del

proceso de investigación. No solo importa llevar a la práctica lo concebido teóricamente, sino de ejercitarse (lograr varias aplicaciones) en esas prácticas, de tal manera que el nuevo investigador aprenda paulatinamente a investigar. A la manera de un deportista o artista que requiere de una continua ejercitación para lograr dominar el acto performativo, lo que le permite ofrecer un resultado o producto de calidad.

También importa que el aprendiz aprenda y realice procesos de evaluación sobre sus avances y tareas, que le permitan reconocer de manera sistemática sus errores y aciertos, dificultades y potencialidades dentro del proceso de investigación.

Finalmente, para cerrar la estrategia general de trabajo, está que el estudiante aprenda y desarrolle una disciplina de trabajo, que ligada a la buena disposición original, podrá contar con las bases necesarias para convertirse en un nuevo investigador social.

Estrategia didáctica: vínculo entre el aprendiz y el maestro

Estrategia didáctica que pretende atender a los diferentes problemas señalados en las páginas previas, al revisar lo que implica enseñar y aprender a investigar. Sin olvidar que una condición indispensable consiste en que el formador de investigadores sea él mismo un investigador permanente y actualizado. De otra manera se rompe el diálogo fructífero y necesario entre maestro y aprendiz, disminuirá la calidad formativa ante la ausencia de esta condición.

Si queremos que los nuevos investigadores aprendan a serlo, que cumplan con los requisitos indicados a lo largo de esta presentación, debemos reconocer el perfil deseable del formador.

Si bien apunté como requisito inicial el que los estudiantes cuenten con una disposición favorable hacia la investigación,

que se traduce en querer aprender a ser investigador; de manera similar se necesita de formadores de investigadores que deseen serlo. Que el docente sea un modelo vivo del profesional de la investigación, que comunique ejemplarmente a los estudiantes su experiencia y su perfil, que ilustre y haga patentes los conocimientos, habilidades y actitudes propias de un investigador.

Con ello se cumpliría la condición nodal dentro del proceso formativo de investigadores educativos, que un investigador-docente forme a nuevos investigadores.

Referencias

García C., J. y Granados M., A. (1999). *Lecturas para educación intercultural.* Madrid: Trotta.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas.* México: Gedisa.

Ramos, J.L. (2014) *Guía para diseñar Proyectos de Investigación*. México: Colegio de Chihuahua.

Ramos, J.L. y Macías, C. (2012) *Formación profesional en la ENAH. La experiencia de vivir una trayectoria escolar* en: CPU-e, Revista de Investigación Educativa, www.uv.mx/cpue, no. 14, enero-junio.

Ramos, J.L. (2009) *Antropología, cultura y educación. Veredas interdisciplinarias,* en: Matices. Revista de Posgrado, año 4, cuatrimestre 2, no.9, 81-96.

Rojas, J. (2013) *Proyecto Formación de Investigadores.* México: Instituto Tecnológico de Monterrey.

XI

EL MÉTODO ESTUDIO DE CASO Y SU SIGNIFICADO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Enrique Ramón Soto Ramírez
Elmys Escribano Hervis

Resumen

El objetivo del capítulo es precisar la importancia del estudio de caso como método de investigación y sus principales características, así como sus posibles aplicaciones en escenarios educacionales en el trabajo científico de estudiantes, docentes, investigadores o directivos. Tres fuentes principales confluyen para propiciar la escritura del texto: la revisión de fuentes teóricas que se consideran significativas en torno al tema; la experiencia docente de los autores en la impartición de metodología de la investigación en diferentes programas de formación académica y científica; y, la dirección de proyectos de investigación, así como la asesoría científica de un número considerable de tesis de maestría y de doctorado.

Se sustenta el estudio de caso, dentro de la metodología científica educacional como un método que, a su vez, se compone de un sistema de métodos que, de forma lógica y coordinada se complementan entre sí, con el propósito de llevar a cabo un estudio en profundidad acerca de un problema en particular, previamente determinado. Su esencia es cualitativa. Se aplica para caracterizar el desarrollo y las peculiaridades de un caso. Permite describir y profundizar en los rasgos determinados de su individualidad. Resulta de utilidad para diagnosticar o evaluar en profundidad una determinada situación en el ámbito escolar-educativo.

Se señalan algunos pasos básicos para su concepción y conducción: Diseño del estudio de caso; Recopilación de la información; Aplicación de los métodos para la obtención de la información, los datos y evidencias relevantes en la misma; Análisis de la información obtenida; y, Redacción del informe.

Introducción

El conocimiento de los métodos investigativos y sus posibilidades de aplicación a disímiles problemáticas en diferentes ramas del saber y de la práctica profesional, constituye un aspecto de primera importancia en la labor a desarrollar por parte de los investigadores.

En lo que concierne a las investigaciones educativas, se emplea con frecuencia el "estudio de caso", el cual es considerado una herramienta que propicia al especialista de la educación la obtención de resultados de interés ante situaciones propias de su desempeño profesional cotidiano.

El presente trabajo se propone como objetivo fundamental, precisar la importancia del estudio de caso como método de investigación, sus principales características, así como sus posibles aplicaciones en escenarios educacionales a todos los que se desempeñan como estudiantes, docentes, investigadores o directivos.

Asisten a los autores en este trabajo, en primer lugar, el análisis de un conjunto de fuentes de información acerca del tema, que reúne algunos autores que se consideran "clásicos" por distinguir sus aportes y posiciones de algún modo; en segundo lugar, la impartición de la metodología de la investigación como curso en diferentes programas de formación académica y científica en educación; en tercer lugar, la práctica en la dirección de colectivos de investigadores organizados en proyectos, a lo que

se le adiciona la asesoría científica de más de setenta tesis por cada uno en los referidos programas de formación.

Desarrollo

Sobre el estudio de caso: toma de posición

En diferentes publicaciones sobre el tema se observa que el estudio de caso, es considerado o clasificado de diferentes modos.

En ámbitos no escolares ha sido asumido como un modelo de investigación (Stott y Ramil, 2014). Por su parte, el Banco Interamericano Desarrollo, en su Sector de Conocimiento y Aprendizaje, lo define como una metodología que facilita la generación y captura de conocimiento en las organizaciones, y la reflexión sistemática y colectiva de los equipos de trabajo con el fin de identificar lecciones aprendidas(BID, 2011).

En obras de referencia, como el Diccionario de Ciencias de la Educación, se señala:

> …el estudio de caso es una técnica o instrumento ampliamente utilizado en las ciencias humanas tiene una doble utilidad: para el aprendizaje de la toma de decisiones y como una modalidad de investigación…
>
> Desde una perspectiva metodológica, el estudio de caso es un paradigma científico y de investigación que comienza a ser una vía muy importante para la realización de diseños que por su validez pueden ser incluidos dentro de los denominados estudios cuasi experimentales.
>
> En el campo de la investigación pedagógica comienza a introducirse como pujanza como paradigma de investigación (Diccionario de las ciencias de la educación, 2005, p. 232).

También se le considera como una estrategia investigativa (Yin, 2001). Wolcott en(Rodríguez, Gil, y García, 1999) lo asume como una estrategia metodológica para el diseño de investi-

gación. Además, se caracteriza como la expresión particular de métodos de investigación de esencia naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y etnográficos (Stake, 2007). Otros autores lo defienden como un procedimiento general, utilizado para organizar un conjunto de datos disponibles, válidos para determinada investigación (Castro, 1997).

Los autores de este trabajo consideran de validez los enfoques y argumentos que se han considerado en las obras referidas. Se reconoce el carácter polisémico del concepto de estudio de caso. Dentro del ámbito de la metodología científica de investigación en educación lo apreciamos como un método que, a su vez, se compone de un sistema de métodos que, de forma lógica y coordinada se complementan entre sí, con el propósito de llevar a cabo un estudio en profundidad acerca de un problema en particular, previamente determinado. Esto significa que mediante el empleo de este método es posible penetrar en la esencia de una problemática dada, detallando cada una de sus partes constituyentes, para lo cual se requiere de un desempeño metodológico que no puede sustentarse en la aplicación de un método investigativo único, de ahí, la concepción que presentan los autores sobre el método estudio de caso como un verdadero sistema de métodos. Su esencia es cualitativa, aunque no excluye el auxilio en un momento o situación específica del empleo de algún método, procedimiento o técnica de naturaleza cuantitativa.

Lo expresado pone de manifiesto que una característica propia del estudio de caso es su carácter particular, por lo que puede emplearse para profundizar, por ejemplo, en el conocimiento sobre los cambios de conducta de un estudiante, o de un grupo de ellos, para analizar una situación docente determinada o para diagnosticar problemas susceptibles a ser posteriormente investigados en una institución educativa. Se emplea, además, para precisar necesidades educativas especiales, con la intención de

establecer estrategias de intervención que promuevan los cambios necesarios en el desarrollo individual y colectivo de las personas. El estudio de caso lleva el propósito intrínseco de particularizar y profundizar. No es posible generalizar (Stake, 2007).

En correspondencia con lo anterior, el estudio de caso suele ser definido como una forma de descripción intensiva, que se dirige a establecer un análisis de una entidad singular, o de un fenómeno propio de una entidad social. Se considera, además, que los estudios de casos son particularistas, descriptivos y que se apoyan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1987).

La comprensión del estudio de caso y su aplicación sistémica en el estudio de una problemática de la vida, dependerá de la filosofía de la ciencia del investigador, los paradigmas científicos que reconoce y a los que se acoge en su desempeño profesional.

La sistematización de la teoría y de las experiencias acumuladas sobre el empleo de estudio de caso en el ámbito educacional, permite precisar que entre los principales problemas y contradicciones que pueden ser estudiados con la aplicación de este método, para su posterior transformación, se encuentran las siguientes:

- Insuficiencias en el aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes.
- Problemas de autorregulación en el estudio y la conducta.
- Falta de responsabilidad ante los deberes e incumplimientos de las exigencias y tareas escolares.
- Ausencias e impuntualidades reiteradas que afectan el desempeño estudiantil de los escolares.
- Cambios bruscos de los educandos que muestran indisciplina e inadaptación escolar. A ello se le pude adicionar el estudio del abandono o la deserción escolar en algún(os) estudiante(s).

- Inadecuadas relaciones interpersonales que limitan el aprovechamiento académico y crean inestabilidad individual y/o grupal.

De lo expresado se infiere que la puesta en práctica del método estudio de caso se dirige a conocer con exactitud y llegar a caracterizar el desarrollo y las peculiaridades de un caso en cuestión, lo que permite describir y profundizar en los rasgos determinados de su individualidad, así como sentar las bases para llevar a cabo clasificaciones, emprender acciones organizativas y sintetizar informaciones, cuestiones estas esenciales en las investigaciones científicas.

A partir de las consideraciones anteriores se puede precisar que el estudio de caso, además de ser calificado como un método empírico de la ciencia, y más que eso, como un sistema de métodos, también se cataloga como un tipo de investigación cualitativa, cuyos resultados pueden llegar a ser muy valiosos en procesos de análisis, reflexión y debate entre investigadores.

Por lo general, el estudio de caso se aplica con la intención de estudiar y evaluar un caso determinado, a fin de llegar a explicar objetivamente la evolución del mismo, sus particularidades y las causas que generan la situación que demanda llevar a cabo un proceso investigativo de esta naturaleza.

Muchas veces los estudios de casos constituyen un punto de partida para acometer investigaciones ulteriores, por lo que desde esta perspectiva adquieren significado exploratorio o de diagnóstico, lo que sienta pautas para desarrollar otros empeños científicos de mayor alcance. Por otra parte, es común que a partir de los resultados alcanzados en los estudios de casos se implementen acciones estratégicas dirigidas a la solución o mitigación de los problemas que han sido objeto de atención investigativa.

Este método ofrece la posibilidad de obtener resultados científicos confiables a corto plazo, que facilitan la resolución de

contradicciones y posibilitan soluciones que en otros proyectos investigativos requerirían de extensos períodos de tiempo. No obstante, todo estudio de caso requiere en primera instancia de una correcta planificación, determinando el caso a investigar y la bibliografía publicada en relación con el mismo, aspectos esenciales para la preparación del investigador o del colectivo que llevará a cabo la aplicación de esta herramienta investigativa.

Un análisis preliminar del caso seleccionado posibilitará emprender la búsqueda de los recursos teórico - prácticos disponibles, así como de las experiencias acumuladas que puedan estar vinculadas al mismo, a fin de determinar, seguidamente, los métodos a aplicar y la forma de combinar los mismos de acuerdo al objeto que se investiga.

Tipos de estudio de caso

Los investigadores reconocen diferentes formas o tipos de estudio de caso. Las clasificaciones que se conocen responden a criterios muy diversos.

Hans Gundermann señala que el estudio de caso se puede clasificar dependiendo si éste se usa como fin o como medio (El método de los estudios de caso, 2004). Como fin, su valor está dado en la profundidad del estudio y la riqueza de información e interrelaciones que afloran. Como medio, es un recurso, momento o parte de una investigación de mayor escala que se inserta dentro de una concepción investigativa más general.

Tipos	Modalidades	Descripción
Estudio de caso único	Histórico – organizativo	Se ocupa de la evolución de una institución
	Observacional	Se apoyan en la observación participante como principal técnica de recogida de datos
	Entrevistas	Buscan, a través de extensas entrevistas con una persona, una narración en primera persona
	Comunitario	Se centra en el estudio de un barrio o comunidad de vecinos
	Situacional	Estudian un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo
	Microetnografía	Se ocupan de pequeñas unidades específicas dentro de una organización.
Estudios de casos múltiples	Inducción analítica modificada	Persiguen el desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general.
	Comparación constante	Pretenden generar teorías contrastando las hipótesis extraídas en un contexto dentro de contextos diversos.

Tabla 1. Fuente: (Rodríguez, Gil, y García, 1999, p. 94)

La fuente anteriormente citada, a su vez, refiere la perspectiva de Yin (1984) que señala cuatro tipos básicos de estudio de caso de entrecruzar diseños de caso único y casos múltiples con dos variantes: global (unidad simple de análisis) e inclusivo (unidades múltiples de análisis). Continúan (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 94), refiriendo que Yin (1993) amplió a seis combinaciones relacionándolas con el objetivo de explorar, describir o explicar.

En resumen, la tipología de estudio de caso está dada por el tipo de investigación, su objetivo fundamental y el resultado que aporta.

Procedimiento metodológico general del estudio de caso

En este particular, de igual manera, existen diferentes posiciones, que están dadas por la concepción de la investigación de que se trate y los presupuestos teóricos y metodológicos que sigan los investigadores. No obstante, se sitúan algunas posiciones básicas (Díaz, Mendoza, y Porras, 2011). Según el (Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2011, p. 2), recomiendan el siguiente proceder:

- Diseño del Estudio de Caso
- Recopilación de la información
- Análisis de la información
- Redacción del informe
- Diseminación

Piedad Cristina Martínez, realiza un estudio crítico de los aportes brindados por Yin en su "protocolo de estudio de caso"(Martínez, 2006) y logra el planteamiento de un proceder metodológico consistente y sostenible para la aplicación sistémica de este tipo de método. La obra de Yin (2001), también representa un referente completo y coherente.

Para los autores de este trabajo el establecimiento de un procedimiento metodológico claro en la aplicación del método del estudio de caso es un factor clave para el éxito del mismo en el proceso investigativo.

El procedimiento metodológico a seguir estará regido esencialmente por el tipo de investigación que se lleva a cabo y su objetivo, así como por la tipología de estudio de caso que se aplica. No obstante, se señalan algunos pasos que se consideran básicos:

1. Diseño del estudio de caso
2. Recopilación de la información
3. Aplicación de los métodos para la obtención de la información, los datos y evidencias relevantes en la misma

4. Análisis de la información obtenida
5. Redacción del informe

A continuación, se explica el contenido de cada paso:

1. Diseño del estudio de caso

La proyección de manera anticipada de la estrategia investigativa y el enfoque a aplicar, resulta imprescindible. Se hace necesario el establecimiento de los siguientes elementos:

- Determinación de los antecedentes en el tema.
- Formulación del problema o pregunta científica de investigación y argumentación de la misma, su pertinencia, actualidad y significación para la ciencia y la vida práctica.
- Determinación del propósito final o resultado a obtener con el estudio de caso.
- Por último, en esta primera etapa, se debe seleccionar los métodos de investigación a emplear

Entre los métodos que se aplican con más regularidad y que se integran al sistema de métodos propios de un estudio de caso, se encuentran la observación en alguna de sus distintas modalidades: directa, indirecta, abierta o encubierta; la entrevista, ya sea grupal o individual, estructurada, semiestructurada o en profundidad y el test, además de la revisión de documentos que aporten información sobre el caso que se investiga.

El investigador (o colectivo de investigadores) que llevará a cabo un estudio de caso va a requerir, de antemano, de una selección adecuada de estos y otros métodos investigativos posibles a emplear, en correspondencia con el objetivo de dicho estudio y con las características propias del contexto en que este se aplicará. Se recomienda llevar a cabo un análisis exhaustivo en este sentido y, sobre todo, socializar con investigadores de experiencia la metodología precisa a emplear en el estudio de caso.

Método	Especificidad	Características	Observaciones
Observación	directa	Relación directa sujeto - objeto de investigación	Cuando la presencia del investigador no afecta los resultados de la observación
	indirecta	El investigador se auxilia de otra persona para que realice la observación	Cuando la presencia del investigador pude distorsionar los resultados de la observación
	abierta	Los objetos de investigación conocen de la presencia del observador	El observador debe ejercer su trabajo con naturalidad, evitando todo tipo de tensión en los observados
	encubierta	El observador se mantiene oculto	Cuando se requiere que los observados no conozcan que son monitoreados
Entrevista	grupal	Intercambio con un grupo limitado para discutir respuestas a diferentes interrogantes	Cuando se necesita obtener informaciones generales y no personales
	individual	Intercambio personalizado	Cuando se necesita obtener informaciones personales
	estructurada	El cuestionario de la entrevista se elabora detalladamente	Se necesita la obtención de información muy específica
	semiestructurada	El cuestionario de la entrevista se elabora sobre aspectos generales	Se necesita la obtención de información no tan específica
	en profundidad	El diálogo con los entrevistados es flexible y bastante abierto	Se necesita la obtención de información muy general
Test	Usados para medir conocimientos, inteligencia, habilidades, agudeza de los sentidos, etc.	Por lo general los test se seleccionan a partir de los existentes en la bibliografía, aunque se pueden modificar según los intereses del investigador	Se pueden dirigir a medir rasgos de la personalidad, de comportamientos, reacciones ante situaciones, etcétera
Revisión de documentos	Relación investigador - documentación oficial	El investigar acude a documentos que le ofrecen información valiosa para su trabajo investigativo	Se trata de documentos que orientan políticas; evalúan académicamente, dictaminan estado de salud, etcétera

Tabla 2. Métodos más empleados en los estudios de casos y sus especificidades

Para la aplicación del estudio de caso en educación, la entrevista a padres y otros familiares de los investigados puede aportar información valiosa, siempre que se planifique y lleve a cabo en forma precisa y adecuada, sin perderse de vista la concepción propia del estudio de casos, como un sistema de métodos que dialécticamente se complementan.

En muchos estudios de caso, sobre todo en aquellos que se llevan a cabo con niños, resulta muy importante contar con las llamadas historias de vida, donde se recogen aspectos de interés para la aplicación consecuente de este tipo de método.

Las historias de vida permiten conocer antecedentes imprescindibles a tomar en consideración sobre el historial de los investigados, como es el caso de su desarrollo físico y psicológico, el tipo de conducta que asumen en la escuela, la familia y la comunidad, de su calidad de vida, las enfermedades que han padecido y/o padecen, así como de las insuficiencias y resultados que han obtenido durante su vida preescolar y escolar.

La información que se obtiene mediante las historias de vida se puede corroborar y profundizar con el estudio de los expedientes académicos, siendo muy importante las entrevistas a realizar con los familiares y amigos de los investigados, así como los intercambios con los educadores que han trabajado con ellos. En todos los casos se requiere de la confección de instrumentos investigativos que respondan a los objetivos del estudio del caso, en correspondencia con los métodos del nivel empírico de la ciencia que sean necesarios aplicar.

2. Recopilación de la información

Como toda investigación, la aplicación consecuente de un estudio de caso, responde a los requerimientos epistemológicos válidos para la ciencia, en tal sentido, requiere de referentes teóricos claros y precisos. Se deben establecer, tanto los anteceden-

tes como el estado del arte en el tema y sobre esta base definir los conceptos básicos sobre los que se erige la investigación.

3. Aplicación de los métodos para la obtención de la información, los datos y evidencias relevantes en la misma

La práctica investigativa ha demostrado que todo estudio de caso debe desarrollarse con sistematicidad, recogiéndose detalladamente todas las informaciones que de manera paulatina se van obteniendo. En tal sentido, resulta importante el empleo riguroso de cada método, procedimiento o técnica para obtener la información, los datos y las evidencias que resulten relevantes. Trabajar por la objetividad es una meta de todo investigador, algo que también es propio del estudio de caso.

Se recomienda la elaboración de un diario donde se acoten todas y cada una de las informaciones que deriven de la aplicación de este método, precisándose el resultado de los análisis llevados a cabo y las interrogantes que puedan ir surgiendo en el trabajo, a fin de profundizar y delimitar todas aquellas cuestiones de interés para arribar a un resultado objetivo y provechoso.

4. Análisis de la información obtenida

El procesamiento y análisis de la información obtenida debe poner al investigador en posición de elaborar conclusiones y recomendaciones sobre el problema que estudia.

La rigurosidad en el manejo da la información, datos y evidencia es algo inherente al proceder científico deseado para esta etapa de trabajo.

Es importante que se lleve a cabo un proceso de contrastación de los resultados mediante procedimientos como la triangulación, lo cual le atribuye mayor solidez y profundidad a lo que se aporta.

5. Redacción del informe

Al proyectarse la realización de un trabajo investigativo con esta característica, resulta imprescindible no perder de vista que dicho trabajo constituye una generalización y aplicación de contenidos vinculados a una temática, curso, o carrera determinada, dirigidos a la solución de un problema particular de la práctica profesional pedagógica en un centro docente, mediante el empleo de herramientas científicas (Ramírez, Castellanos y Figueredo, 2008).

Lo expresado con anterioridad es absolutamente válido para los estudios de caso, los cuales deben de especificar, en sus conclusiones, la información necesaria sobre las causas y posibles consecuencias de la problemática investigada. Por otra parte, en las recomendaciones del informe derivado de este estudio, resulta imprescindible precisar la forma en que deben ser atendidos los casos estudiados y quiénes podrían participar en esa atención, además recomendar, en la situación que lo requiera, la posible continuidad investigativa de los mismos.

Las habilidades que se deben dominar para la realización de un estudio de caso y para su presentación del informe final investigativo del mismo, son básicamente las siguientes:

- Dominio del objeto investigado de donde se determinó el problema o pregunta de investigación que condujo al desarrollo del estudio, de sus antecedentes y de las vías para su posible solución.
- Hacer uso adecuado de métodos, procedimientos y técnicas investigativas, justificando su empleo ante la situación objeto de investigación.
- Llegar a una correcta interpretación de los datos e informaciones obtenidas.
- Proponer y argumentar soluciones científicas al problema

investigado, con un fundamento consecuente con las experiencias teórico - prácticas alcanzadas en la especialidad correspondiente a la investigación emprendida.

- Asumir posiciones críticas ante la teoría y la práctica que sirven de fundamento al trabajo desarrollado.
- Elaborar un informe escrito que refleje, con claridad, el trabajo llevado a cabo, así como las posiciones y valoraciones de los resultados alcanzados.
- Participar en un acto de presentación o defensa del estudio realizado, con el fin de socializar el resultado o proceder a su evaluación, demostrando dominio de la metodología empleada, así como de los conocimientos y habilidades propias de la investigación.

Se recomienda que una posible estructura podría ser: introducción, desarrollo, conclusiones y recomendaciones, además de la presentación de la bibliografía y finalmente los anexos.

Sobre la introducción. La redacción de la introducción hará referencia, brevemente, a la significación del tema en cuanto a su importancia y actualidad. Seguidamente se presentarán los antecedentes del problema que motivó el trabajo y la redacción del mismo de manera clara y precisa, ya sea en forma interrogativa o explicativa.

En la introducción no podrán faltar, además, el objeto de investigación, el objetivo que se propuso el autor (o autores) para desarrollar el estudio de caso, las preguntas científicas, hipótesis o idea a defender, las tareas de investigación y los métodos empleados, además de las unidades de análisis que se seleccionaron, la novedad y la contribución que se logra en el proceso científico desarrollado.

Se precisa el carácter opcional al poder desarrollar el estudio mediante preguntas científicas, hipótesis, o idea a defender y al

poderse emplear unidades de análisis, o en su lugar, población y muestra, si es que se llevarán a cabo valoraciones estadísticas que así lo requieran.

Sobre el desarrollo. En la primera parte del desarrollo se deben presentar los aspectos esenciales de la fundamentación teórica del proceso investigativo, incluyendo las definiciones de aquellos conceptos y categorías que resulten fundamentales en el trabajo. Es importante que el autor (o autores) realice una valoración crítica de la información teórica que consulta, de manera que sea capaz de tomar partido, expresando sus criterios y puntos de vista sobre distintos aspectos de su objeto de investigación.

Un segundo momento del desarrollo se corresponde con las precisiones diagnósticas a que haya arribado el investigador, a fin de caracterizar el estado actual del problema que motivo la realización del estudio, para luego presentar y argumentar el resultado elaborado para dar tratamiento a dicho problema. Este resultado se dirige, por lo general, a presentar un sistema de acciones estratégicas encaminadas a solucionar las dificultades detectadas o a establecer condiciones que propicien el mejoramiento del caso, delimitándose quiénes y cómo deben ser cumplimentadas esas acciones.

Sobre las conclusiones. Es importante advertir que las conclusiones deben derivar del trabajo desarrollado por el autor, además de ser generalizadoras y precisas.

Sobre las recomendaciones. Estas deben sentar pautas para la continuidad del trabajo y para prestar la debida atención a la problemática investigada por parte de aquellas personas, especialistas y/o instituciones que puedan brindar apoyo o dar soluciones de importancia al caso particular que ha sido objeto de investigación.

Sobre la bibliografía. Se consignará la bibliografía consultada por el autor que se relaciona con el objeto de su investigación,

además de la bibliografía citada y la referenciada. Se empleará una norma de asentamiento bibliográfico elegida por el investigador (o investigadores) y se deberá ser consecuente con ella en todo momento. Se recomienda prestar debida atención a la actualidad de la bibliografía consultada y asentada en el informe, así como a la consulta de los principales autores que han publicado sobre la temática objeto de investigación.

Sobre los anexos. Los anexos que se presentan deberán reflejar resultados de interés para una mejor interpretación del trabajo científico realizado. Podrán ser tablas, gráficos, instrumentos investigativos empleados y pruebas pedagógicas aplicadas, entre otros. Se deberá prestar atención a no utilizar los anexos para redactar contenidos y ofrecer informaciones que pueden presentarse en el texto del informe de investigación.

Lo anterior justifica la necesidad de emplear, con más rigor y sistematicidad, el método de estudio de caso como estrategia de investigación científico educativa que dé solución a problemáticas importantes del contexto escolar en que se desempeñan los estudiantes, llevando a cabo, por esta vía, la presentación de informes finales investigativos que pueden tener un alto sentido evaluativo.

Conclusiones

Los resultados que se obtienen a partir de un estudio de caso en particular, van a ser válidos solo para este y no para otros casos, aunque en apariencia sean muy similares, de ahí su carácter singular.

El estudio de caso puede ser considerado como una estrategia investigativa, un método, un sistema de métodos o como un procedimiento para obtener y organizar datos de interés para una investigación determinada, además de ofrecer las condiciones necesarias para desarrollar el diagnóstico de una situación

particular. Es también considerado el estudio de caso como una forma de investigación esencialmente cualitativa.

Una posibilidad que ofrece el estudio de caso es la obtención de un resultado científico mediante un trabajo especializado que tiene lugar en un período de tiempo relativamente corto.

Los estudios de caso a desarrollar por parte de estudiantes propician el desarrollo y aplicación de conocimientos, la puesta en práctica de métodos de la ciencia y la obtención de resultados que pueden ayudar a la transformación de los contextos socioeducativos donde estos interactúan. Es por ello que pueden ser presentados en forma de trabajos finales de culminación de estudios, en aquellos centros docentes donde proceda este tipo de evaluación estudiantil.

Referencias

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2011). *Pautas para la elaboración de estudios de casos*.Washington, DC.: BID.

Castro, P. L. (1997). *El método clínico en la investigación en el campo de la educación. Concepción del diagnóstico. El estudio de casos*. La Habana: ICCP.

Departamento de Formación Pedagógica General. *Indicaciones para el trabajo científico estudiantil en los ISP*. Ministerio de Educación. Documento en soporte digital, La Habana, 2007.

Díaz, S. A., Mendoza, V., y Porras, C. (2011). *Una guía para la elaboración de estudios de caso*. RAZÓN Y PALABRA. (75), 1-25. Obtenido de www.razonypalabra.org.mx

Diccionario de las ciencias de la educación (2da ed.). (2005). México: Santillana.

Gundermann, H. (2004). *El método de los estudios de caso*. En M. L. Tarrés, Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. (págs. 251-288). México: Colegio de México.

Martínez, P. C. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica dela investigación científica*. Pensamiento y gestión(20), 165-193.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1987). *El Método del estudio de Casos. Aplicaciones prácticas,"investigación cualitativa",* Cuaderno, No. 6.

Ramírez, I.,Castellanos R. M.y Figueredo, E. (2008). *El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.

Rodríguez, G., Gil, J.,y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.*Granada: Aljibe.

Stake, R. E. (2007). *The Art of Case Study Research* (4ta ed.). United State, London, New Delhi: Sage Publications Inc.

Stott, L.,y Ramil, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de casos*. Madrid: Centro de Innovación en Tecnología para el desarrollo humano.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2da ed.). (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman.

XII

ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CRISIS, COMPLEJIDAD Y DESAFÍO FORMATIVO

Juan Martín López Calva

Resumen

Este trabajo presenta una reflexión acerca de la relevancia de la ética en la investigación educativa. Partiendo del contexto de preocupación por la proliferación de conductas no éticas y comportamientos éticamente cuestionables en el contexto de la investigación a nivel nacional, se expone la doble relevancia de la dimensión ética en la investigación educativa, por ser indispensable en cualquier trabajo de investigación y por tratarse del campo educativo que por ocuparse de la formación humana debe ser especialmente ejemplar. Se plantean como razones de la ausencia de la ética en el trabajo académico la separación del juicio de hecho y el juicio de valor que plantea el proyecto de la modernidad a partir de una falsa noción de objetividad y el contexto de la sociedad centrada en el mercado que promueve una visión pragmática de obtención de máxima rentabilidad con el menor esfuerzo. Se propone un análisis de la restauración de la ética en el trabajo de investigación educativa a partir de la estructura dinámica del bien humano en construcción desarrollada por el filósofo canadiense Bernard Lonergan (1904-1984) y desde una visión humanista compleja de la ética profesional sustentada en los planteamientos de este autor y del pensador francés Edgar Morin (1921-) se hacen algunas propuestas para la formación ética de investigadores en Educación.

Introducción: un contexto preocupante

El tema de la ética en la investigación científica ha cobrado mucha importancia en nuestro país en los últimos años debido al descubrimiento y la denuncia de múltiples casos de conductas no éticas en el trabajo académico.

El caso más claro y escandaloso de conductas no éticas es el plagio, del que se han conocido casos muy importantes en los últimos tiempos. En agosto del 2015 por ejemplo, el Conacyt expulsó del Sistema Nacional de Investigadores (sni) a dos académicos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y del Colegio de San Luis por comprobarse que habían plagiado muchos de sus trabajos de investigación (Conacyt, 2015). En este año, el director de la Facultad de Estudios Superiores de Aragón (FES) tuvo que renunciar a su cargo por la misma causa de plagio en este caso en su tesis de maestría (García, 2016).

En este segundo semestre de 2016 se han presentado otros casos de gran relevancia y cobertura mediática como el del plagio del artículo de opinión del académico Germán Álvarez por parte de Fausto Alzati (Erick Juárez Pineda, Educación Futura, 22/09/2016), famoso por haber incurrido en la conducta no ética de presentarse como doctor sin tener el grado durante su breve paso por la Secretaría de Educación Pública al inicio del sexenio del presidente Zedillo y el caso del plagio de la tesis de licenciatura del Presidente de la República.

Lo más grave de estos casos de plagio es que se han intentado minimizar o justificar por parte de quienes los han cometido argumentando razones por demás inverosímiles como errores de imprenta o deseos de dar mayor difusión a las ideas plagiadas y que la misma sociedad ha reaccionado restando importancia a estos comportamientos bajo la idea de que se trata de acciones que no son la excepción sino la regla en el proceder de estudiantes y profesores y que si se hiciera una revisión exhaustiva habría

muy pocas instituciones y personas que se salvaran de haber caído en algún tipo de plagio.

Además de esta conducta, existen otras formas de actuar éticamente cuestionables que también son, desafortunadamente, bastante comunes en el ámbito de nuestras instituciones de educación superior tales como la autoría ficticia o la apropiación del trabajo de los estudiantes y tesistas para beneficio de los profesores y asesores de trabajos de investigación (Hirsch, 2012; Escalante, Ibarra y Fonseca, 2013).

1. La doble relevancia de la ética en la investigación educativa

> El conocimiento que procede de la investigación no es ciertamente la solución a los graves problemas del presente; pero cuando va unido a un compromiso vital y existencial, es una energía que se difunde y que puede detonar procesos positivos en todos aquellos actores de los que depende el destino de la educación…Por ello somos en el panorama nacional una semilla de esa esperanza que hoy nos urge reconstruir (Latapí, 2007, p. 13).

Si bien durante mucho tiempo y bajo la idea de neutralidad axiológica en el trabajo científico se hizo a un lado la reflexión sobre los valores en la construcción de conocimiento por considerar este campo como subjetivo, hoy resulta muy claro y es ampliamente aceptado el vínculo indisoluble entre conocimiento y ética, entre trabajo de investigación e implicaciones de lo que se descubre y construye en las ciencias en la vida de los individuos y las sociedades humanas.

En estos tiempos de crisis se ve cada vez con mayor urgencia la vinculación entre ética e investigación tanto en el proceso de planteamiento y desarrollo del trabajo científico como en los resultados y su aplicación.

Por una parte se están generando y asumiendo códigos y protocolos éticos a los que tienen que ser sometidos los proyectos de investigación para ser aprobados (Declaración de Helsinki, 2015; Consejo de Europa, 2012). Protocolos que exigen la previsión de todos los pasos del trabajo de recogida de información o de experimentación cuidando meticulosamente el respeto a la naturaleza, a los animales en el caso de experimentos que los impliquen y por supuesto a la dignidad de los seres humanos en el caso de la investigación en ciencias humanas y sociales. En ese sentido los investigadores deben ser extremadamente cuidadosos de la forma en que se realiza todo el proceso de generación de conocimiento.

Por otro lado, resulta indispensable también la planeación cuidadosa del impacto y las consecuencias ambientales, humanas y sociales que pueden tener los resultados de todos los proyectos de investigación y sus posibles aplicaciones. El investigador debe también ser cuidadoso en anticipar en lo posible las consecuencias que puede tener lo que se genere a partir de su trabajo.

Si esto es válido para todas las ciencias, resulta especialmente delicado para el caso de la investigación educativa. No solamente porque se trata de un campo de investigación de las ciencias humanas y sociales, es decir, un campo que trata de indagar distintos aspectos relacionados íntimamente con la vida de las personas y en muchos casos, de menores de edad, sino porque siendo la educación el campo que tiene como función social la formación integral de los seres humanos, específicamente de las nuevas generaciones, la forma en que se hace la investigación educativa y el uso que se hace de sus resultados tiene en sí misma también una función educativa.

Es por lo que Latapí (2007) insiste en que en el proceso de investigación deben ir ligados el conocimiento que se genera con un compromiso vital para que el trabajo del investigador educa-

tivo tenga realmente probabilidades de ser eficaz para la transformación social. La investigación educativa puede y debería ser una semilla de esperanza para la transformación del panorama nacional tan necesitado de cambios profundos y tan dominado por la desmoralización.

2.-La crisis ética en la investigación

La ética tiene su fundamento según Edgar Morin (2005) en la experiencia común de todos los seres humanos de un deber de religación: un deber para construir integración consigo mismo, con el mundo, con los demás, con la sociedad y con la especie humana. De este modo, la ética es al mismo tiempo auto-ética –deber de religación consigo mismo y con los suyos–, una socio-ética –deber de religación con la sociedad– y una antropo-ética –deber de religación con la especie humana.

Por tanto, la crisis ética de nuestra época es una crisis de religación. El sujeto humano vive escindido en su experiencia personal, separado de los suyos, desligado de la sociedad en la que vive que está marcada por un fuerte individualismo y una competencia feroz y ajeno también a su pertenencia a la especie humana como destino común.

Esta crisis ética produce según el mismo autor:

- Aumento del deterioro del tejido social en innumerables campos;
- Debilitamiento del espíritu de cada uno, del imperativo comunitario y de la ley colectiva.
- Fragmentación y, algunas veces, disolución de la responsabilidad en la compartimentación y en la burocratización de las organizaciones y empresas;
- Un aspecto cada vez más exterior y anónimo de la realidad social en relación con el individuo;
- Hiperdesenvolvimiento del principio egocéntrico en detri-

mento del principio altruista;

- Desarticulación del vínculo entre individuo-especie;
- Desmoralización que culmina en el anonimato de la sociedad de masas, en la avalancha mediática y en la supervalorización del dinero (Morin, 2005, pp. 27-28).

Esta crisis de religación, en el caso de la investigación se produce en gran medida por lo que Morin llama la separación entre el juicio de hecho y el juicio de valor, característica de la modernidad y su visión racionalista que desarrolló una noción errónea de objetividad entendida como anulación de la subjetividad, con la consecuente alienación del sujeto que conoce, que se experimenta como ajeno y separado totalmente del conocimiento que genera.

Pero como afirma Lonergan, el juicio de hecho "involucra un compromiso personal…un juicio es responsabilidad exclusiva de quien juzga" (1999, p. 336) y, por tanto, juicio de hecho y juicio de valor son inseparables y no existe ningún conocimiento que sea axiológicamente neutral.

3. La ética y el bien humano: una estructura compleja

En su obra Filosofía de la Educación, Lonergan (1998) plantea que el bien humano –objeto de la ética– es un proceso en permanente construcción y que tiene una estructura compleja que contiene tres niveles: el de los bienes particulares, el del bien de orden y el del valor o los valores terminales.

Para entender y emprender el proceso de reversión de la crisis ética en la investigación educativa habría que pensar en términos de esta estructura compleja y atender de manera simultánea los tres niveles de desarrollo de la búsqueda del bien humano en construcción.

3.1. La ética y los bienes particulares en la investigación

El primer nivel de construcción del bien humano es el de los bienes particulares que tiene como contraparte el del mal como fenómeno estadístico. Un bien particular es todo aquél que satisface alguna necesidad humana de cualquier tipo, es decir, no se trata solamente de bienes materiales sino de elementos que contribuyen a la realización humana en lo biológico, psicológico, estético, social, espiritual, etc. El mal como fenómeno estadístico es lo que se opone a la satisfacción de estas necesidades humanas.

De manera que el nivel de los bienes particulares en la investigación se refiere a la dimensión en la que cada investigador o equipo de investigación toma decisiones que optan por lo que será realmente benéfico para que el proceso de indagación llegue a resultados legítimos por medios legítimos cuidando la dignidad e integridad de todos los sujetos que intervienen en el trayecto.

Este es el nivel en el que los investigadores como individuos o como miembros de equipos de trabajo tienen la mayor responsabilidad y control porque se trata de las elecciones concretas que van haciendo durante el planteamiento, el desarrollo, la conclusión y la aplicación de la investigación que puede hacerse orientando todos los pasos hacia lo que es éticamente válido o por el contrario, usando medios no éticos y llegando a resultados ilegítimos desde el punto de vista de lo humanamente deseable.

En este nivel podemos ubicar los ejemplos que se presentaron en la parte inicial de este trabajo y a partir de ellos y de la recopilación y sistematización de todos los casos de este tipo que están siendo cada vez más frecuentes y numerosos afirmar que el mal como fenómeno estadístico en la investigación educativa y en la investigación científica en general está aumentando de manera alarmante.

3.2. La ética y el bien de orden en la investigación

Existe un segundo nivel que es el del bien de orden que se opone al mal estructural. Según Lonergan, el bien de orden es la organización de ciclos de esquemas de recurrencia de actividades que garantizan el flujo de los bienes particulares para todos los miembros de una comunidad o sociedad. Por el contrario, el mal estructural es una forma distorsionada e interesada de los ciclos de esquemas de recurrencia de actividades que hacen que los bienes particulares se concentren en ciertas personas o grupos y sean inaccesibles para los demás. En este nivel se encuentran las instituciones, las leyes, las políticas públicas y las formas de ejercer los presupuestos para organizar la búsqueda del bienestar común.

Para poner un ejemplo relacionado con lo educativo, el bien particular podría ser una escuela que atiende a un número determinado de niños y les proporciona la formación que necesitan para su desarrollo humano y ciudadano. El bien de orden sería un sistema educativo que garantizara que todos los niños del país recibieran de manera sistemática y con la calidad necesaria la formación que necesitan.

En el caso de la investigación educativa y de la investigación científica en general, resulta necesario ser conscientes de la incidencia de este nivel en las carencias éticas del proceso investigativo.

Porque la recurrencia y el aumento de conductas no éticas en la investigación no es producto únicamente de decisiones individuales o de sujetos o grupos que actúan deliberadamente de mala fe. Existen muchos factores estructurales o sistémicos que generan la probabilidad emergente de conductas no éticas en la investigación.

Como ejemplo de estos factores podrían señalarse las exigencias distorsionadas y de enfoque cuantitativo de los sistemas de

estímulos establecidos en el sistema de educación superior. En efecto, las exigencias cada vez más estrictas del Sistema Nacional de Investigadores o del PRODEP respecto a la evaluación según el número de artículos publicados en revistas de cierto factor de impacto sin importar los elementos cualitativos de lo que se publica en términos de pertinencia social, impacto real en procesos de transformación, etc., resultan elementos que van configurando un mal estructural que orilla a muchos investigadores a comportamientos no éticos como el plagio o a conductas éticamente cuestionables como la autoría ficticia o inapropiada (Escalante, Uribe y Fonseca, 2012).

3.3. La ética y la cultura de la investigación

El tercer nivel de la estructura del bien humano es de los valores terminales que podríamos también caracterizar como el nivel de lo cultural. Se refiere a la capacidad para valorar lo que realmente es valioso y desdeñar lo que es contrario a la realización del ser humano y a la humanización de la humanidad. El elemento en tensión dialéctica en este nivel es el de la cultura distorsionada, llamado por Lonergan (1998) "aberración cultural". Se trata de la distorsión en la capacidad valorativa de las sociedades humanas que van tendiendo a valorar lo que en realidad destruye lo humano o según Morin (2005), rompe la religación (diabolus es lo que separa) y a despreciar lo que realmente vale la pena.

En el caso de la investigación se tiene también que tomar en cuenta este tercer nivel de la estructura porque se ha ido creando una cultura de la investigación que se transmite de generación en generación y que consiste en cierto conjunto de significados y de formas de valorar que determinan la forma en que se vive cotidianamente el proceso de investigación y habría que preguntarse críticamente si esta cultura es éticamente aceptable o está

justificando y legitimando conductas no éticas en el proceso de construcción de conocimiento.

¿Cuántos comportamientos no éticos o éticamente cuestionables se aceptan sin ningún reparo porque se consideran parte de "la forma en que se hacen las cosas" entre los académicos y en los programas de licenciatura o posgrado? ¿Qué tipo de comportamientos no solo no se rechazan sino que son reforzados por la cultura académica como naturales y válidos?

4. Una visión humanista compleja de la ética en la investigación educativa

Por razones de espacio resulta imposible hacer un planteamiento completo de la perspectiva ética que se propone en este trabajo. Sin embargo resulta pertinente hacer un breve planteamiento de la perspectiva teórica que aquí se denomina humanismo complejo y que resulta de la puesta en diálogo de la ética de la realización humana de Lonergan (1988, 1998, 1999) y Morin (2001, 2005). Lo haremos retomando algunas ideas de un artículo previamente publicado en la Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y educación (López-Calva, 2011).

En primer lugar diremos con Morin que: "el problema ético surge cuando dos deberes antagónicos se imponen" (2005, p. 47). Por lo tanto, el investigador está siempre desafiado por contradicciones que se vuelven auténticos dilemas morales si toma en serio su compromiso social. ¿Cuáles son las contradicciones que enfrentan los profesionales de la investigación educativa en un sistema que considera la estética, la comodidad, el confort y la ganancia económica o los intereses políticos como fundamentales por encima de las consideraciones humanas?

Por otra parte, la práctica del investigador que tome en cuenta la ética se tiene que vivir tratando de conciliar las exigencias

antagónicas entre la resolución de lo inmediato y la visión de mediano y largo plazo. La vivencia ética tiene que ser entonces la de un actuar que responda al presente viendo hacia el futuro y que al mismo tiempo resuelva el futuro pensando en el presente. Aquí aparece el antagonismo entre el riesgo y la precaución.

Finalmente, otra fuente de contradicción ética es la que se deriva del error y la ilusión, pues así como el conocimiento está sujeto a ellos, también lo está la actuación moral. Las desviaciones éticas son muchas veces el resultado de una insuficiencia de sentido crítico y de una carencia de conocimiento pertinente. A partir de ello se produce con frecuencia lo que Morin llama "auto-ceguera" y que tiene en el autoengaño una manifestación muy común.

El reconocimiento de la dimensión política de la ética y de la dimensión ética de la política resulta indispensable también para emprender la reflexión y la acción hacia el restablecimiento de la relación entre ética e investigación.

Conclusiones: la formación ética de investigadores educativos

Vivimos hoy en un escenario preocupante en el que proliferan las conductas no éticas y los comportamientos éticamente cuestionables entre los investigadores y los futuros investigadores en formación. Para enfrentar los desafíos que implica esta realidad y restablecer la vinculación entre ética e investigación es necesario en primer lugar superar la visión moderna de la ciencia que se sustenta en la separación entre juicio de hecho y juicio de valor para reinsertar al sujeto que conoce en el conocimiento a partir de la constatación de la inseparable relación entre conocimiento y ética.

Para lograr el cambio necesario en este sentido, resulta muy pertinente analizar el problema desde la noción de la estructura

compleja del bien humano en construcción que plantea Lonergan (1998) y entender los elementos del problema que tienen que ver con el bien particular –las decisiones éticas o no éticas de los investigadores–, con el bien de orden o el mal estructural –las condiciones estructurales y los sistemas de estímulos a la investigación que condicionan las formas de hacer investigación y provocan muchas veces conductas éticamente inadecuadas– y el nivel de la cultura de investigación que a partir de ciertos significados y valores determina la forma en que se vive cotidianamente el proceso investigativo y lo que se acepta como válido en este proceso.

Este análisis y la ulterior formación de los futuros investigadores educativos será mucho más eficaz para restablecer la relación entre ética e investigación si se plantea desde la perspectiva de una ética humanista compleja que considere los dilemas éticos y las contradicciones que enfrentan los investigadores, el riesgo de error e ilusión que conducen al autoengaño en materia ética y la relación entre ética y política en el proceso de generación de conocimiento por parte del investigador. Como afirma Morin (2001), esta tarea puede parecer imposible, pero la dimisión resulta igualmente imposible.

Referencias

Asociación Médica Mundial (2016). *Declaración de Helsinki*. Recuperado el 3 de octubre de 2016 de: http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/

Conacyt (3 de agosto de 2015). Comunicado de prensa 492. México. Recuperado el 15 de octubre de 2016, de: http://conacyt.gob.mx/index.php/comunicacion/comunicados-prensa/492-conacyt-no-tolera-faltas-eticas-que-ponen-en-duda-la-integridad-del-sistema-nacional-de-investigadores

Consejo de Europa (2012) *Guía para los miembros de los Comités de ética de investigación*. Recuperado el 8 de octubre de 2016 de:

http://www.isciii.es/ISCIII/es/contenidos/fd-investigacion/fd-evaluacion/fd-evaluacion-etica-investigacion/Guia-para-los-miembros-de-los-Comites-de-Etica-de-Investigacion-CoE-2011.pdf

Escalante, A., Ibarra, L. y Fonseca, C., (2013). *Ética en la coautoría de la productividad académica de posgrados*. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Guanajuato. Recuperado el 14 de octubre de 2016 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0840.pdf

García, C. (16 de octubre de 2016). *Plagio y deshonestidad académica. Los plagiosos*. Educación futura, México. Recuperado el 16 de octubre de 2016 de: http://www.educacionfutura.org/plagio-y-deshonestidad-academica-los-plagiosos/

Hirsch, A. (2012). *Conductas no éticas en el ámbito universitario*. Perfiles educativos, Vol. XXXIV, no. Especial. UNAM. México.

Latapí, P. (2007). *¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro*. Conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yuc., 5-9 de noviembre de 2007. Recuperado el 12 de octubre de 2016 de: http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n36/v13n36a12.pdf

Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca. Ed. Sígueme.

Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación*. Ed. Universidad Iberoamericana. México.

Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana.* Ed. Sígueme-Universidad Iberoamericana. Salamanca.

López-Calva, M. (2011). *Conocimiento y compromiso vital. Los desafíos de la ética planetaria en la práctica profesional de la investigación educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 9, Número 2. Recuperado el 10 de octubre de 2016 de: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/Reice%209,2.pdf

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. Ed. Nueva visión.

Morin, E. (2005). O Método VI. Ética. Brazil. Editora Sulina.

David Manuel Arzola Franco, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SIN, Nivel 1), y cuenta con el Perfil Deseable para Docente de Tipo Superior de PRODEP. Profesor-investigador de tiempo completo en el Centro de Investigación y Docencia, institución de posgrado dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Tiene un Doctorado en Educación otorgado por el Centro Universitario de Tijuana. Es Maestro en educación, campo "Investigación Educativa". Miembro fundador del Centro de Investigación y Docencia, institución en la que se ha desempeñado como profesor-investigador, fue además Subdirector Académico y Director de esa institución. A lo largo de 20 años ha participado en varios proyectos de investigación, enfocados a la educación básica, en el área de Política, gestión y organización de centros escolares. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Se desempeñó por seis años como Director de la Revista de Investigación Educativa de la REDIECH (2010-2016). Es coordinador del Cuerpo Académico de "Política y Gestión en Educación" y Coordinador del "Doctorado en Ciencias de la Educación" del Centro de Investigación y Docencia.

Yolanda López Contreras, es Licenciada en Educación. Cuenta con dos especialidades: en Orientación Educativa y en Gestión Educativa. Maestra en Educación en el campo de la formación de profesores. Doctora en educación en la línea de formación docente y prácticas institucionales por la UPN Ajusco. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y del Consejo Técnico de la Red de Investigación de Educación Rural. Coordinadora del Doctorado Latinoamericano en Educación. Políticas Públicas y Formación Docente, sede México con las líneas de investigación: Gestión y Formación de Profesores e Investigación de la Investigación Educativa. Actualmente coordina los diagnósticos nacionales de la investigación educativa.

Javier Guerra Ruiz Esparza, obtuvo el grado de Doctor en Gestión Institucional en 2013, en el Centro de investigación en Administración y Docencia de San Luis Potosí. Es Maestro en Educación, por la UA de SLP (1994-1995). Es profesor investigador de tiempo completo en el Instituto de Ciencias Educativas y de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. De 1996 a la fecha (2018), participa como docente en la Maestría en Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Fungió como coordinador del Programa Nacional de Comparabilidad del Consorcio de Universidades Mexicanas (Cumex) del 2006 al 2008. Es integrante de la Red Mexicana de Investigadores de la investigación Educativa (REDMIIE), de la Red de Investigación Educativa de San Luis Potosí (REDIE), Así como de la Red de Innovación Educativa (RIE). Participa en el Seminario: Antropología y Psicoanálisis, organizado por la Facultad de Psicología de la UASLP y el Colegio de San Luis, A.C., cuya temática gira en torno a los aportes teóricos de Cornelius Castoriadis y Sigmund Freud, junto a los de otros autores contemporáneos.

Juan Andrés Elías Hernández, es Licenciado en Educación y Maestro en Investigación Educativa Aplicada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ); estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación en el Centro de Investigación y Docencia (CID). Alterna la docencia y la investigación para el programa de la Licenciatura en Educación de la UACJ, y en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), Unidad Juárez. Se ha especializado en formación, acompañamiento y evaluación de docentes de distintos niveles educativos: Básica, Media Superior y Superior; y en distintos aspectos del fenómeno educativo: investigación e intervención educativa, análisis multirreferencial de la práctica docente, procesos de enseñanza-aprendizaje y diseño curricular. Ha sido consultor externo para el desarrollo de procesos educativos, en distintas instituciones educativas, universidades, organizaciones y asociaciones civiles; y posee experiencia en el desarrollo de proyectos de evaluación, investigación e intervención educativa, procesos de vinculación, implementación de modelos de educación en línea y uso de plataformas virtuales. Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento incorporan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sujetos de la educación y metodología de la investigación educativa.

Sandra Vega Villarreal, es Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana. Miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). Publicaciones recientes: "Comunicación y poder en la escuela. Una mirada desde la pedagogía crítica", 2018, publicado por el Instituto de Pedagogía Crítica; Capítulo de libro en Investigaciones sobre la Investigación Educativa 2002 – 2011 publicado por ANUIES 2013, y libro "Senderos de la investigación. Diálogo con la realidad educativa" publicado por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua en 2015. Experiencia editorial como dictaminadora de textos en editorial Routledge, Nueva York; Miembro editorial de The international journal for critical pedagogy de The University of North Carolina Geensboro y en revistas institucionales nacionales. Experiencia profesional en Educación Superior, en programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín, es Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es doctor en educación por su misma universidad, maestro en educación por la Universidad Pedagógica Nacional, especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid y licenciado en educación primaria por la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Ha publicado 15 libros como autor individual, en coautoría y como coordinador, entre los que destacan "La educación socialista en Chihuahua 1934-1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado" (2015); "Villa Juárez, Chihuahua. Un recorrido por la historia de mi ranchería" (2016), "Acercamientos a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico" (2017) y "Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio"(2018). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Recibió el Premio Chihuahua 2013 en el área de ciencias sociales y actualmente es director de la publicación arbitrada IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH.

Guillermo Hernández Orozco, es Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico "José Enrique Varona" (Cuba). Cuenta con perfil PRODEP, pertenece a un cuerpo académico consolidado y es socio activo de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Tiene el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. Cuenta con una trayectoria docente de 50 años, de los cuales 30 los ha dedicado a rescatar la memoria histórica de Chihuahua, a través de la publicación de 25 libros y una gran cantidad de capítulos, artículos y ponencias especializadas en el área de historia e historiografía de la educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentran "José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua", en IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH(2017) y "La historiografía de la educación en las regiones occidente y centro-norte". Libros y capítulos, en "Historiografía de la educación en México, hacia un balance. 2002-2011" (2016). En 2018 recibió el reconocimiento "Eduardo Flores Kastanis" que otorga la REDIECH, por sus aportaciones a la investigación educativa de Chihuahua.

Francisco Alberto Pérez Piñón, es Profesor de carrera adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Tiene reconocimientos como miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Es Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico "José Enrique Varona" (Cuba). Entre sus publicaciones recientes se encuentran "Apuntes para una historia posmodernista", en Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología (2016) y "La Hacienda de Coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos", en Acercamientos a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico(2017). Es líder del cuerpo académico de Historia e historiografía de la educación y participa como catedrático en la Maestría en Innovación educativa y en el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, ambos reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Su línea de investigación es historia e historiografía de la educación, en la cual ha publicado libros, capítulos y artículos en diferentes revistas académicas nacionales e internacionales. Actualmente es director de la revista electrónica Debates por la historia.

Romelia Hinojosa Luján, es profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, Maestra en Educación y Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional y Doctora en Educación de la Universidad de Tijuana. Su producción académica en la investigación educativa, la ha realizado en las líneas de Educación y Género, Formación de Docentes, Educación y Diversidad, Investigación de la Investigación e Historia de la Educación. Cuenta con al menos nueve publicaciones en formato de libro y capítulos de libro. Además, ha participado en congresos estatales, nacionales e internacionales. Fue presidenta fundadora de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C. (REDIECH) de la que sigue siendo miembro y es miembro del Comité Directivo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Del año 2012 al 2016 fue Jefa del Departamento de Investigación en la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua. En la función pública combinó la producción académica y la innovación, al promover que los procesos de investigación alimentaran la política educativa de la entidad. El proyecto emblemático fue el programa denominado "Proyecto de Vinculación entre la Investigación y la Política Educativa". Actualmente es consultora independiente sobre políticas públicas y género para diferentes instancias.

Esteban García Hernández, es Profesor de educación primaria, egresado de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. En la Unidad 081 de la Universidad Pedagógica Nacional cursó la Licenciatura en Educación Primaria y la Maestría en Educación con Campo en Práctica Docente, en esta institución actualmente cursa el Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. De su experiencia laboral destaca el trabajo realizado como investigador del Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua (2006 a 2013), su participación en la Evaluación de los cursos de Red de Liderazgo Escolar de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Estuvo comisionado a la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la SEByN para participar en la Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (2001-2006) a cargo de Heurística Educativa S.C. En México coordinó el estudio El Aula Refor-

mada: buenas prácticas de actualización y buenas prácticas docentes (2000-2001). Es coautor de los libros: "Así se hace en escuelas públicas mexicanas", SEP (2007), "Caja de herramientas para colectivos escolares", SEP (2007) y" La práctica pedagógica videograbada", UPN (2006).

Ana María González Ortiz, es Docente-investigadora del Centro de Investigación y Docencia (CID) desde 1994. Tiene estudios de educación normal en preescolar, licenciaturas en ciencias naturales y educación primaria, Maestría en educación y estudios de Doctorado en Educación, realizados en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Experiencia laboral como docente, directora y supervisora en educación preescolar. Directora del CID en el periodo de 2012-2016. Docente de maestría y doctorado del CID. Perteneciente al Cuerpo Académico en consolidación "Política y gestión en educación". En este momento participa en el proyecto de investigación: "El clima participativo en centros escolares en educación primaria", en colaboración con los integrantes del CA y estudiantes de la Maestría en Educación del CID. Con participación en diversos congresos internacionales y nacionales.

Esperanza Lozoya Meza, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Doctora en Ciencias, en Administración de Instituciones Educativas por el IPN, cuenta con dos Maestrías: una en Pedagogía (UNAM) y otra en Metodología de la Ciencia (IPN). Además es Psicoterapeuta Gestalt con Enfoque Humanista por el Colegio de Especialidades Psicoterapéuticas. Ha cursado 13 Diplomados y una Especialidad en "Psicología del Adolescente". Ha publicado 6 libros y coautora en 9 capítulos más. Es socia activa de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y fungió como Secretaria General del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2014-2015. Sus líneas de investigación son: Formación de Investigadores en el campo educativo e investigación de la investigación educativa. Actualmente es docente investigadora educativa del Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) del Instituto Politécnico Nacional.

Ernesto Alejandro Ocampo Reyes, es Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Cuenta con la Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia por el Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales del IPN. Tiene dos diplomados: Diplomado de Profesionalización en Docencia Universitaria e Investigación para el Perfeccionamiento Docente. Actualmente es profesor de Asignatura de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en el Módulo Teórico de la etapa de Formación Básica y en el Modulo de Investigación de la etapa de Formación Profesional Supervisada. Ha trabajado en el ámbito Privado como Psicólogo Clínico desde un enfoque Interconductual desde hace trece años y como Coordinador de Recursos Humanos en diversas empresas, y se ha desempeñado como docente a nivel superior desde hace ya cinco años. Ha formado parte de diversos proyectos de investigación y ha presentado diversas ponencias en foros y coloquios de investigaciones nacionales e internacionales.

Bertha Ivonne Sánchez Luján, es Docente investigadora en el TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, con experiencia docente de 30 años en el área de ciencias básicas en las distintas carreras de ingeniería. Es miembro del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. Líder del Cuerpo académico reconocido por PRODEP "Innovación Educativa y Matemáticas en Nivel Superior". Obtuvo el grado de Doctora en Matemática Educativa en el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional en enero del 2009. Acreedora al Premio estatal de Ciencia Tecnología e Innovación Chihuahua 2014. Investigadora reconocida de los Veranos de la Investigación Científica avalados por la Academia Mexicana de Ciencias. Ha participado como ponente y conferencista en congresos científicos nacionales e internacionales. Cuenta con publicaciones en revistas científicas arbitradas e indexadas, memorias de congresos, y capítulos de libro. Es asesora de proyectos de investigación y sus líneas de trabajo e investigación versan sobre la enseñanza de la matemática a nivel de ingeniería, el diseño de modelos didácticos para conceptos de la matemática escolar, así como representaciones y prácticas sociales en esta misma área.

Martha Isabel Vásquez Duberney, es Coordinadora del área de Desarrollo y Profesionalización de la Universidad México Americana del Norte en Reynosa, Tamaulipas. Pedagoga, Maestra en Enseñanza de la Educación Superior y Dra. en Investigación Educativa. Un año del Doctorado en Administración y Alta Dirección. Certificada en competencia laboral: Impartición de cursos de capacitación presenciales. Ha realizado diez diplomados en los rubros de Educación, Competencias, Humanidades y Valores. Ha sido instructora de procesos pedagógicos de los cuerpos académicos de las universidades públicas y privadas del norte de México desde hace veintiocho años. Fue directora del consejo editorial de la revista Cuestión Docente de UMAN, durante 15 años. Realizó una estancia de investigación en la Universidad Politécnica de Cartagena España, con la finalidad de actualizar los programas pedagógicos de cursos, talleres, seminarios y diplomados tanto en su diseño como en la puesta en escena con docentes del nivel superior. Ha participado como jurado del premio a la excelencia FIMPES, en los trabajos de investigación de docentes de las universidades privadas que estan adscritas a la Federación de Instituciones Mexicanas y Particulares de Educación Superior. Miembro de la Red de investigadores educativos de Chihuahua (REDIECH), su linea de investigación es la Profesionalización Pedagógica de los docentes universitarios.

José Luis Ramos Ramírez, es Profesor-investigador, titular C, adscrito a la Licenciatura de Etnología/ENAH. Doctor en Antropología. Líneas de trabajo: Antropología de la educación, representaciones sociales, juego y educación, identidad socioétnica, metodología para la investigación social y etnografía sobre museos. Profesor invitado: Argentina, Bolivia, Colombia, El Salvador, Eslovaquia, Estados Unidos y Perú. Algunas Publicaciones: "Prácticas lúdicas <interculturales>. Niñas rarámuri en un internado religioso (México) En: Revista Lúdicamente, Vol. 7, N°13, Dossier: "Experiencias lúdicas interculturales" Noviembre 2017- Mayo 2018, Buenos Aires (ISSN 2250-723x). "Etnología de las infancias y fronteras. Un posible modelo" en Actas Oficiales del Tercer Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. EUMED/ Universidad de Málaga, Málaga, España, Marzo 2018. ISBN-13: 978-84- 17211-78-3. "Estudios etnográficos y etnológicos de público. Gaceta de Museos, INAH, México, Tercera Época, No. 67, Abril-julio de 2017, ISSN: 1870-5650. Aprendiendo a vivir. Infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad. UACJ, México, 2017, ISBN: 978-607-520-276-1. "Etnografía concéntrica y didáctica. Notas para no-antropólogos" en: Revista Nóesis, No. 52, UACJ, 2016. Guía para diseñar Proyectos de Investigación. Colegio de Chihuahua, México, 2014, ISBN: 978-607-8214-27-3.

Enrique Ramón Soto Ramírez, es Doctor en Ciencias Pedagógicas (Rusia, 1983) y Profesor Titular (La Habana, 1995) de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas, Cuba. Posee más de 45 años de experiencia en la docencia y en la investigación científica, desempeñándose como profesor de Metodología de la Investigación Educativa y de Genética Ecológica, así como profesor adjunto del Instituto Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), radicado en La Habana, Cuba. Ha publicado libros, artículos y folletos para la docencia y como resultados de investigaciones científicas. Entre los reconocimientos que ha recibido se encuentran la Medalla por la Educación Cubana; la Moneda por el XXX Aniversario de la Constitución de la Academia de Ciencias de Cuba y el Premio Nacional al Mérito Científico. Ha trabajado como tutor, oponente y tribunal en maestrías y doctorados en Cuba y en el extranjero: Brasil (2001), Perú (2005), Venezuela (entre 2007 y 2013) y en Bolivia (2016). Ha trabajado y colaborado con el Convenio Latinoamericano "Andrés Bello", donde ha impartido conferencias y tutorado investigaciones educacionales. Actualmente es profesor de las maestrías en Gestión Ambiental y Educación en la Universidad de Matanzas perteneciendo, además, al Comité Académico de la Maestría en Educación de la referida universidad.

Elmys Escribano Hervis, es Licenciado en Pedagogía – Psicología (1985) Doctor en Ciencias Pedagógicas (1998) y Profesor Titular de la Universidad Matanzas. Fungió desde mayo 1997, hasta julio de 2014 como Vice-Rector de Investigaciones, Postgrados y Relaciones Internacionales de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Matanzas. Su tesis de grado: "La concepción de la educación en la obra de José Martí", fue merecedora del Premio Nacional a la mejor Tesis de Grado. Ha publicado el resultado de sus investigaciones en varios libros, capítulos de libros y revistas cubanas y extranjeras. Es Coordinador General del Simposio Internacional Educación y Cultura en Iberoamérica, Coordinador de la Maestría en Educación de su Universidad. Director de la revista ATENAS, que está alojada en la Web de la ciencia. Miembro de la Junta de Acreditación Nacional, del Tribunal Estatal de Grado Científico de Ciencias de la Educación y del Consejo Técnico Asesor del Ministerio de Educación. Es experto del Programa Nacional: Problemas actuales del Sistema Educativo Cubano. Ha integrado claustros de formación doctoral en universidades de

México, Venezuela y Bolivia. Ha fungido como consultor internacional en el Ministerio de Educación de Nicaragua. Ha sido conferencista en eventos internacionales en Cuba, México, Venezuela, Ecuador y Bolivia.

Juan Martín López Calva, es Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como Lonergan Fellow en el Lonergan Institute de Boston College (1997-1998 y 2006-2007) y publicado veintisiete libros –como autor, coautor, coordinador–, cuarenta y ocho artículos y veintisiete capítulos de libro. Actualmente es Decano de Artes y Humanidades de la UPAEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) que presidió de 2011 a 2014 y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Trabaja en las líneas de Educación humanista, Educación y valores, Ética profesional, Pensamiento complejo y pensamiento crítico y creativo en el aula. Es coordinador del Cuerpo Académico de Ética y Autorregulación en el Proceso Educativo de la UPAEP y miembro del Cuerpo Académico de Profesionalización Docente en la misma institución. Forma parte del comité editorial de la revista Perfiles Educativos y es miembro de comités dictaminadores de otras revistas académicas como la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, REDIE, Sinéctica y Espiral entre otras.

Biblioteca REDIECH

Formación de investigadores

Procesos formativos en la investigación educativa
Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias

Desde Sócrates hasta nuestros días el diálogo es el medio por excelencia para la formación de los seres humanos y no puede ser la excepción en el caso de la formación de investigadores. El componente pedagógico, como el comunicativo, están indisolublemente vinculados con la dialogicidad, ya que el aprendizaje, el crecimiento, el desarrollo colectivo, se dan siempre a partir de la interacción. De esta manera, el investigador se hace, aprende a investigar, al contrastar su experiencia y sus inquietudes con la experiencia y las inquietudes de otros investigadores.

La investigación educativa solo puede concretarse en la medida en que los participantes forman comunidades abiertas que analizan y discuten los problemas relacionados con su materia de trabajo. La tarea de investigación no puede ser una labor solitaria, requiere de la conformación de equipos y la integración de redes de colaboración. La generación de conocimiento comienza justamente cuando los resultados se someten al escrutinio de la comunidad académica, de los actores involucrados y del público en general, se trata entonces de un proceso esencialmente dialógico.

REDIECH
Red de Investigadores Educativos
CHIHUAHUA

CID

CAMJ