



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Registro Padrón Nacional de Editores
978-607-98139
<https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog>

ISBN: 978-607-98139-6-3
<https://rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/14>

Armando Martínez Torres

2020

Aproximación a la noción de formación para
la investigación: Realidades y
confrontaciones desde la experiencia a nivel
posgrado

En B.I. Sánchez Luján y R. Hinojosa Luján (coords.). *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 293-304). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

Aproximación a la noción de formación para la investigación: Realidades y confrontaciones desde la experiencia a nivel posgrado

ARMANDO MARTÍNEZ TORRES

Investigador independiente

RESUMEN

Este trabajo parte de la construcción teórica de la noción de formación, se reconstruye el concepto de formación para la investigación desde la experiencia vivida a nivel posgrado, se analizan los componentes formativos derivados del trayecto formativo que acontecieron durante el proceso, y se reflexiona a partir de las confrontaciones y realidades coexistidas. Se considera también la experiencia como eje formativo, donde se vislumbra la vivencia humana durante el proceso de formación. Con base en lo descrito, se ofrecen elementos clave para poder comprender la formación como un proceso ajustable y flexible a las condiciones dadas en los programas de posgrado. Se trata de acercar a los lectores a repensar la formación para la investigación destacando al hecho educativo como eje rector de los procesos formativos y confrontando las realidades ineludibles del quehacer de esta profesión.

Palabras clave: Formación; formación de investigadores; componentes formativos.

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna hablar de la formación de investigadores demanda de un minucioso análisis de los factores que conjugan esta profesión-oficio como una de las principales propuestas para la solución de problemas no solo educativos, sino también sociales, económicos, entre otros, además de la ineludible necesidad de la producción de conocimiento científico y tecnológico.



Este texto tiene la finalidad de brindar a los lectores un acercamiento a la noción de formación, a partir de las condiciones que favorecieron y limitaron el proceso a través de la experiencia formativa a nivel posgrado, dentro de los componentes formativos que constituyen esta profesión.

LA FORMACIÓN

Para brindar un acercamiento con relación a la formación de investigadores de la educación, se discutirá la noción de formación desde dos aristas. La primera, a partir de un saber exteriorizado que no solo exige habilidades intelectuales, sino un continuo quehacer durante la construcción del conocimiento a través de las competencias requeridas. En esta lógica, formarse como investigador deriva del desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos, a partir de lo personal e interno, mediante el reconocimiento de una transformación interior (Cruz-Pallares, 2015).

Durante la experiencia en el proceso de formación, uno de los principales retos que se vivieron fue la necesidad de atender habilidades básicas como la lectura y la escritura de textos académicos, que un principio resultaron un camino arduo y dificultoso, ya que la complejidad de las lecturas para su reporte final derivó en una extensa puesta en marcha de habilidades de orden superior, como la metacognición, a partir de la identificación y discernimiento de las principales tesis de los autores a los que se consultaba.

Del mismo modo, el reconocimiento propio de seguir estos trayectos formativos ofreció una visión más amplia para comprender mejor este proceso de formación, enfrentando día a día el umbral de dolor para quienes nos preparamos y queremos incursionar en esta profesión. En forma paralela, ya con un relativo acervo cultural de diferentes posicionamientos teóricos propios del campo educativo, brindó elementos para la construcción de la problematización y el objeto de estudio de este.

En esta lógica, Rincón (2004) manifiesta que la formación de investigadores de la educación ha seguido una tradición durante su trayecto. Es decir, investigadores que desde las ciencias de la educación observan a la misma como su objeto de estudio,

donde la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad son los ejes formativos por excelencia.

Todas estas observaciones coadyuvaron a la comprensión del perfil de egreso al terminar los estudios de posgrado, atendiendo a la formación de investigadores de la educación desde una misión y una visión articulada a los factores interdisciplinarios y multidisciplinarios, propios de las ciencias de la educación. Sin embargo, conviene aclarar que estos no dejaron de estar en el plano conceptual, sin advertir aún que los mismos entrelazaban el camino del trayecto formativo desde dos puntos. El primero, durante la construcción del problema de investigación, con base en las lecturas de apoyo que guiaban la parte inicial de los seminarios de investigación establecidos en los planes y programas de estudio. El segundo punto, por medio de la práctica institucionalizada de cómo se lleva a cabo la formación, respaldado por las generaciones de egresados de las promociones anteriores.

[En] las ciencias de la educación, ...la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad son los ejes formativos por excelencia.

Al respecto, Gutiérrez (2014) arguye que, de manera frecuente, los programas y modelos institucionales y académicos guardan relación con los trayectos formativos sobre cómo se debe formar y cómo se sigue formando, a partir de un proceso sistematizado, mediado por el currículo de los estudios de posgrado.

Con lo anterior, es significativo mencionar que solo a partir de estos magros acercamientos iniciales al proceso de formación surgieron cuestionamientos con relación a cómo entenderlo y qué significaría durante el trayecto.

La disposición jugó un papel crucial que articuló tanto planes y programas, como la anticipación a comprender el extenso y complejo camino del proceso de formación. También cabe señalar que durante algunos seminarios la idea de comprenderse como investigador y aprender a mirar de la misma manera fue lo que causó más revuelo. Por lo tanto, desvelar qué significaría la formación inicialmente fue uno de los incesantes pensamientos aquedados durante el trayecto.

En este sentido, Cruz-Pallares (2015) advierte que la connotación de formación expone una complejidad epistemológica a razón de la multiplicidad de campos a los que puede ser asociado. Sin embargo, la intención que nos llevó a la redacción de este texto ha sido aproximarse desde la experiencia vivida y dentro del campo educativo vinculado a la formación de investigadores. Para ello es conveniente rescatar algunos apuntes de Ferry (1990).

En primer lugar, la formación no se da como un trabajo de sí mismo; por el contrario, esta es mediada por dispositivos como la cultura, las instituciones y lo social, sobre el reajuste de las acciones del sujeto en un *continuum*, que se interiorizan y se superan y reproducen como una nueva forma. Por tanto, las interacciones se convierten en el medio para formar y ser formado.

Con base en lo anterior, uno de los dispositivos mediadores que se hicieron presentes durante el trayecto formativo fue el institucional, a través de prácticas derivadas de los modelos y normatividades que se desarrollaron en ese espacio. Ferry (1990) lo caracteriza como la transmisión de un saber. En concreto, saber-hacer y saber-ser en beneficio de la cultura propia dominante. Así entonces, el intercambio entre tutores y tutorados, dio cabalidad a diversas acciones transicionales y transaccionales de los reajustes en el proceso.

La reproducción de los modos de hacer investigación fue una de las características que se observaron de manera gradual durante el proceso de construcción del documento. Esto se evidenció a partir de iniciar en un punto sin partida, hacia la consolidación de una problemática educativa apoyada por la pertinencia y relevancia del objeto de estudio.

En este orden de ideas, la formación en este texto será entendida como un proceso gradual e individual, ajustable a las influencias externas dentro del campo de las ciencias de la educación, para la formación de investigadores.

Desde otra perspectiva, la formación aunada a la investigación promovió la enseñanza como una actividad intencionada por parte de los investigadores experimentados. En este sentido, una de las características propias en el proceso de formación fue transitar

de la formación como investigador por medio del quehacer científico para la producción del conocimiento.

Al respecto, Reyes (1993) comenta que se debe saber si la investigación será o no la actividad medular de la profesión, a partir de la formación para la investigación o formación de investigadores.

Es necesario recalcar que lo expuesto en el párrafo anterior originó una discusión de carácter epistemológico. Es decir, si la información obedecía a la premisa de investigar, se estaba logrando con base en el trabajo colegiado entre el tutor y el novicio investigador; entonces, el desarrollo de habilidades y conocimientos, así como los modos del quehacer científico, se vieron reflejados en la formación de investigadores.

Sánchez (2000) argumenta que la formación de investigadores es un oficio en donde el saber organizar, mediar y fundar es un arte del ser maestro, como resultado del fomento y desarrollo de habilidades propias de la investigación, para la producción científica, dentro de una comunidad de especialistas. Visto de esta manera, la formación de investigadores guardó relación con las maneras de hacer y enseñar este oficio, reasentando los procesos de formación a través de mediaciones que aportaran a la construcción del conocimiento. En otras palabras, las metodologías y técnicas propias empleadas para hacer investigación.

La reproducción de los modos de hacer investigación fue una de las características que se observaron de manera gradual.

Por tanto, el proceso estuvo directamente vinculado a la formación de investigadores tanto como a formar para la investigación; no fueron vistas como dos líneas paralelas y equidistantes, a razón de la correspondencia inherente como un agregado de las acciones de ambas.

Recapitulando, la formación de investigadores con base en la experiencia vivida durante el trayecto obedeció a tres elementos clave que conjugaron este oficio. El primero, por medio de la información recibida como un sujeto pasivo dentro del proceso que se fue desarrollando y que, de manera temporal, comenzó a reajustarse en las formas de hacer investigación. El segundo se refiere a la investigación que dio cuenta de la

sofisticación de hacer y generar conocimiento, propio de los diferentes campos de las ciencias de la educación, así como de los recursos metodológicos con los que se enseña a hacer investigación. El tercero, como parte fundamental del *habitus* del oficio que demandó producciones de conocimiento auténtico, mediante las coproducciones alternas con los tutores, y que, de manera temporal, se tendrían que realizar de forma individual, para consolidar así el modo de hacer y formar en este oficio.

COMPONENTES FORMATIVOS

Con relación a los componentes formativos que conjugan la formación de investigadores, la experiencia formativa ha sido tradicionalmente estudiada desde la relación ética — formación (Álvarez, y Álvarez, 2011), el análisis sobre las culturas académicas (Jiménez, 2010), la construcción de *habitus* científicos y comunidades especializadas o epistémicas (Moreno, 2003), así como la tutoría como mediación en la formación (Moreno, 2011). Este apartado ahondará en este último componente.

La relación con el tutor derivó el compromiso de ambos, a partir de la atención personalizada en el ejercicio de la enseñanza de este oficio, de manera inicial, la adecuación por parte del tutor, a partir del reconocimiento de las habilidades con las que se comenzó el proceso de formación y que, gradualmente, repercutieron en la eficacia del resultado asumido por ambos.

De los mecanismos implementados, el rigor entre exigencia y superación de este, dirigieron el aprendizaje en función a cómo hacer investigación y mediante qué parámetros. El resultado de ello fue la medición de avances y empuje que ambos asumimos como eje rector para la consolidación no solo del documento, sino de la formación.

Hay que mencionar que la reflexión fue una parte sustancial entre lo que se hacía y lo que se pretendía, afianzando así el proceso de formación de este oficio, la conceptualización sobre las experiencias derivadas de las vicisitudes del día a día entre compromisos y quehacer de la investigación, lo cual posibilitó repensar la actividad desde la experiencia.

Gutiérrez (2014) subraya que uno de los enfoques que han trabajado recientemente la experiencia formativa parte de la reflexividad como una característica insoslayable aunada al quehacer de esta profesión, que es considerada como una forma de vida y experiencia personal que respalda la formación de investigadores.

Por lo que refiere a la experiencia, se representó mediante las interacciones vividas en la formación, a través de las exigencias del tutor con base en las expectativas que se planteaba. La confrontación de emociones fue una particularidad presente en todo momento durante las reuniones con el comité tutorial. La apertura para madurar las observaciones realizadas por parte del comité desembocó en un desentrañamiento emocional que causaba la impotencia de no ser eficaces en las tareas, o conducía a pensar que no se cubrían las expectativas de cada integrante, de manera que reflejaran sus modos de hacer la investigación, e incluso el uso de técnicas que apoyaran el trabajo metodológico en la construcción del dato empírico.

Las interacciones se convierten en el medio para formarse y ser formado.

De lo comentado hasta ahora, la reestructuración mental que surgió de los acontecimientos ayudó a ubicar mejor el posicionamiento de debía seguir durante el trayecto formativo en un tiempo y un momento en concreto, logrando así superar las condiciones que fueron un obstáculo al inicio y que posteriormente apoyaron la construcción y reformulación de ideas y sentimientos como parte de la experiencia, afirmando así que la misma se constituyó como una forma de vivir y hacer dentro del proceso de formación.

De tal manera la experiencia formativa se desplegó por lo que Larrosa (2002) denomina como contenido de la experiencia humana, es decir, pensar, sentir y hacer desde la realidad percibida por el sujeto. Así mismo, Lewin (1979) sostiene que la noción de experiencia es conexas a tres características. La primera, de tipo emocional: mediante lo que siente el sujeto y percibe emocionalmente del objeto en un acontecer. La segunda, por medio de la cognición a través de la abstracción representada del objeto y su vínculo con el acontecer. La tercera, la conducta de las acciones que realiza el sujeto, a partir de lo que sabe y siente del objeto en el acontecer.

Todo esto confirma que la experiencia es parte fundamental del componente personal en la formación de investigadores. Dicho de otra manera, la experiencia se configura de factores externos que se van engranando a las condiciones internas del sujeto, toda vez que las creencias y las opiniones cualifican argumentos para su validez.

Aunado a lo anterior, el componente institucional configuró la integración del alumno en su proceso de formación, por medio de la dinámica que establece el tutor con relación a la normatividad académica, es decir, bajo las exigencias de los programas institucionales. Por tanto, las instituciones han tenido el papel de ser dinamizadoras y determinadoras de dicho proceso.

En esta lógica, Gutiérrez (2014) refiere que la relación alumno-tutor desencadena una serie de encuentros dentro del proceso formativo, donde el espacio de interacción brinda libertad al alumno para reflexionar desde la intersubjetividad como parte de su formación y producción del conocimiento de manera autónoma.

Derivado de las vivencias durante el trayecto, uno de los objetivos principales de la relación que se estableció con el tutor fue la motivación extrínseca mediante la generación de ambientes de inclusión entre quienes ya tenían mayor desarrollo de competencias y los que estaban en el proceso; ambos, desde la cordialidad y el respeto durante la lectura de pares, por medio del trabajo colaborativo. Del mismo modo, con la musicalización de las sesiones del seminario de investigación fue posible generar un ambiente relajado y seguro que permitió el avance progresivo de la construcción del trabajo de investigación, así como la buena disposición y compromiso.

En contraparte, algunos estudios han demostrado que los propósitos académicos trascienden más allá, al dar cuenta de los posicionamientos de autoridad, subordinación y poder derivados de la relación vertical que establece el tutor con el alumno, discrepando del desarrollo del trabajo autónomo de los novicios investigadores (Moreno, 2011). En este sentido, la generalización sobre los modos de hacer investigación bajo el rigor metodológico sugerido por el tutor reflejó la ausencia de la autonomía, que se obvió como una manera de entender la postura del tutor, mas no como un argumento para contradecir el porqué sí o no debería tomarse otro sendero. Esto planteó la

disyuntiva entre lo que se debe hacer y lo que se quiere hacer, que de algún modo afianzó el proceso de formación.

Todos estos planteamientos expuestos se agregan a la urdimbre del componente institucional que va delineando lo que Moreno (2011) denomina como las reglas del juego no habladas, pero sí actuadas dentro los programas de estudios de posgrado en el proceso de formación de investigadores. Pedraza (2018) distingue otro componente y lo denomina académico, el cual refiere a la función estructurante que deriva de los contenidos y programas de los estudios de posgrado en la experiencia formativa de los alumnos.

A partir del estado de la cuestión de algunos trabajos –que se ha recapitulado–, los procesos colaborativos se encuentran vinculados a la conducción del tutor, así como los aportes de los comités en los coloquios de investigación. De los procesos colaborativos dentro de las experiencias formativas de los investigadores, la relación interpersonal del tutor con el alumno (Abovsky, Alfaro, y Ramírez, 2012) tiene un papel determinante para la calidad de la relación entre ambos. Por un lado, la concreción de los estudios por parte del tutorado y, por otro lado, la motivación y el interés por el trabajo del noviciado han mostrado respaldar el hecho para la obtención del grado. De esta manera se confirmó que el número de egresados estaba relacionado con los tutores que apoyaban, motivaban y prestaban especial atención al trabajo de los tutorados, mediante exigencias que pasaron del plano teórico al plano práctico, a través de sugerencias pertinentes entre las formas de hacer la investigación, partiendo de la teoría y confrontándola en la práctica.

El número de egresados estaba relacionado con los tutores que apoyaban, motivaban y prestaban especial atención al trabajo de los tutorados.

Garza y Garza (2010) exponen que una de las estrategias que se hace presente es la de aprender haciendo o investigar investigando. Es decir, con base en la práctica, la teoría cobra sentido como una herramienta ineludible dentro del campo del aprendizaje.

Del mismo modo, Chavoya (2002) sostiene que el juego del ensayo y error es una constante en los procesos de construcción del oficio de investigador. Como resultado, el componente académico nos señala la ineludible influencia de factores simultáneos

que intervienen y se viven durante el proceso de formación, dado que la experiencia no solo se construye por medio de andamiajes de herramientas intelectuales, sino de habilidades metodológicas esenciales para el modo de hacer investigación.

REFLEXIONES FINALES

Por último, dentro de este corpus teórico vale la pena reflexionar en relación con la orientación en la formación de investigadores educativos, reconociendo la imperiosa necesidad del desarrollo no solo de habilidades propias del oficio que se ha enunciado a lo largo de este escrito, sino de replantear el hecho educativo desde diferentes aristas.

Por un lado, repensar si la formación de investigadores debe continuar desde la matriz de origen, o superar la condición dada del campo educativo. En otras palabras, invertir el proceso del objeto de estudio de la educación desde lo exterior a lo interior de la disciplina.

Por otro lado, la confrontación de paradigmas de otros campos de estudio ajenos a la perspectiva de la ruta teórico-metodológica del esquema de la formación de investigadores. De este hecho, surge la acción interdisciplinaria desde la teoría de diferentes disciplinas, en el agregado de la colaboración multidisciplinaria de la intervención metodológica y técnica.

Cosa parecida sucede con las ciencias de la educación y la epistemología, la primera, al brindar las bases teóricas para el sustento de los procesos educativos, y la segunda, como la mediación de la teoría con la realidad, a partir del análisis, la reflexión y la crítica. En este punto de ruptura sería prudente pensar en la reflexión como objeto de la epistemología, posibilitando un pensamiento crítico y, por tanto, lo que define Espinosa (2009) como un pensamiento epistemológico.

En resumen, la formación de investigadores debe enfrentar y superar los antagonismos precedidos por el viejo esquema de reproducción; más aún, reflexionar en torno a la producción del conocimiento más amplio de los problemas educativos relacionados con factores múltiples.



Referencias

- Abovsky, A., Alfaro, J., y Ramírez, M. S. (2012). Relaciones interpersonales en los procesos de formación de investigadores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (39), 1-14.
<http://www.redalyc.org/pdf/998/99826889009.pdf>
- Álvarez, A., y Álvarez, V. (2011). Formación de investigadores educativos y eticidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 98-04.
<http://www.rinace.net/reice/números/art/vol9num2/art06/pdf>
- Chavoya, M. L. (2002). *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara.
- Cruz-Pallares, K. (2015). La formación inicial de investigadores: México. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 91-100. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71242/62936>
- Espinosa, A. (2009). Epistemología y ciencias de la educación: relación, obstáculos y perspectiva. En *Lecciones sobre epistemología y educación*. Lucerna Diógenes.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Garza, B. A., y Garza, D. A. (2010). La formación del docente y la formación del investigador. Entre la teoría y la práctica. *Memorias del VI Congreso de Investigación Educativa. Procesos de formación para la investigación en Educación*. Puerto Vallarta.
- Gutiérrez, N. G. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 43.
http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_produccion_de_conocimiento_y_formacion_de_investigadores
- Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores en dos comunidades académicas de México*. Universidad de Guadalajara, colección Graduados, serie Sociales y Humanidades, núm. 8.
http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/13_Las_culturas_de_formacion_de_investigadores_de_la_educacion_en_dos_comunidades_academicas_de_Mexico.pdf
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Lewin, K. (1979). *Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers* (Edited by Dorwin Cartwright). Harper & Brothers.
- Moreno, G. (2011). La formación de investigadores para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(158).
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158_S2A3ES.pdf
- Pedraza, J. S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>
- Reyes, R. (1993). La investigación y la formación. *Revista Cero en Conducta*, 8(33-34), 72-81.
<https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista3334/Revista3334Sello%20%28arrastado%29%207.pdf>

- Rincón, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 34(2), 1-8.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2993/3897>
- Sánchez, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. Centro de Estudios sobre la Universidad, CESU / UNAM / Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ricardo%20Sanchez%20Puentes,Enseñar%20a%20investigar.pdf>