



FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN: VACIOS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Professional Development in Research: Gaps in Knowledge Production

López-Ruiz Martha*

*Investigadora independiente
Miembro del COMIE y REDMIIE*

Schmelkes Corina

*Investigadora independiente
Miembro del COMIE y REDMIIE*

**Correo para correspondencia:
maloru_02@hotmail.com*

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

Resumen:

Se incluye una síntesis del Estado de Conocimiento sobre Formación para la investigación 2002-2011 del COMIE, en el que participaron 62 profesores de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y se analizan los vacíos en la producción detectados en él. Éstos fueron: 1. No hay investigación histórica de los procesos de formación para la investigación en las instituciones. 2. Existe escasez de construcción conceptual y de teorización sobre este tema, reconocida desde la década anterior. 3. En la producción recuperada, ninguna investigación abordó aspectos epistemológicos vinculados con la formación. 4. La producción sobre esta formación fue mínima en normales. Se recuperan limitantes para la investigación en estas instituciones. Los retos metodológicos investigativos implican, según Fourtoul (2013^a) pasar de un discurso anecdótico a uno reflexivo-

completo y retomar el contexto y la teoría requeridos para analizar y valorar las prácticas docentes consideradas clave de la calidad educativa.

Palabras clave:

Formación para la investigación, investigación histórica, respaldo epistemológico, construcción conceptual, práctica reflexiva,

Abstract:

Included in this article is a synthesis of the State of Knowledge on professional development (PD) in educational research from 2002 to 2011 published by COMIE in which 62 research professors of the Mexican network on research on educational research participated. The gaps of the production on this theme are analyzed: 1. The historical processes of PD are not registered and therefore there is no research on this topic. 2. There is a lack of conceptual construction and theory building on PD. This



LÓPEZ, M.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN: VACIOS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

was also detected during the research made in the previous decade. 3. The production on PD of educational research has no epistemological background. 4. The production on PD in research in Teachers colleges is nil. Some difficulties are discussed in these colleges. The methodological challenges imply, according to Fourtoul, (en Ducoing, 2013) passing from an anecdotic dialog to a reflexive comprehensive one besides considering the context and the theory required to analyze and value the teaching practices, which are considered the key to educational development.

Key words:

Professional Development, Historical Research, Epistemological Background, conceptual construction, reflexive practice.

I. Introducción.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) tiene como una de sus principales funciones publicar los Estados de Conocimiento (EC) de la investigación educativa cada década. Éstos son elaborados por profesores investigadores de distintas entidades de la República e implican el análisis sistemático y valoración del conocimiento en la producción generada, la identificación de objetos de estudio y referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, las tendencias, temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación, sus ausencias, su impacto y las condiciones de producción en el lapso definido.

Las autoras de este artículo participamos como miembros del COMIE y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) en la elaboración del EC denominado Formación para la investigación (Schmelkes, 2013) integrado en el EC titulado Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011 (López, Sañudo y Maggi, 2013) editado por ANUIES y COMIE. La colección de EC correspondiente a esa década consta de 17 volúmenes.

El objetivo principal de este artículo es compartir los principales hallazgos en el EC Formación para la investigación, destacando aspectos que a la fecha no han sido abordados o respecto a los cuales la producción de conocimiento es mínima.

Respecto a los antecedentes de esta temática y sus fundamentos cabe destacar que el EC de la década 1982-1992 se centró en la categoría Formación de investigadores en educación y que el correspondiente a los años 1992-2002 (Moreno, et al, 2003) se hizo en torno a la Formación para la investigación, cuyo significado incluye como una de sus modalidades la formación de investigadores, pero no se reduce a ésta.

En el EC correspondiente a la década 2002-2011 (Schmelkes, 2013) se ratificaron y complementaron los fundamentos planteados por Moreno y colaboradores en el 2003 en relación con el tema, con base en diversos teóricos de la formación (Heller, Ferry, Filloux, Barbier, Sánchez) recuperando el debate sobre éste y precisando la posición de sus autores. De estos fundamentos se recuperan y comentan aquí algunas ideas centrales para favorecer su comprensión y dimensionar los objetivos y planteamientos de esta comunicación.

Respecto al debate sobre si alguien puede ser formado por otro, Ferry (1991 en Moreno, et al, 2003) considera que el binomio formador y formado puede dar la falsa idea de un ser activo y otro pasivo. Es este paradigma el que hay que romper. La noción de formación se entiende en sentido amplio como “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre”. (Heller en Moreno, et al 2003:51). “La formación es la dinámica de un desarrollo personal” (Ferry, 1997:54), siempre con apoyo de diversas mediaciones; los formadores son mediadores humanos.

Es posible entonces que uno se forme a sí mismo, sí con la ayuda de un mediador, pero no a causa de él. Son también mediadores las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros; así los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan en la escuela o en programas institucionales de formación. El formado tiene que aprender a adquirir de su vida la dirección que él mismo debe tomar. Esta independencia del que se está formando es lo que hay que contribuir a desarrollar en él.

En cuanto a la formación para la investigación (FI) ésta es entendida

como 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 que consiste 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 de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno, et al 2003: 52-53).

Así, la FI se concibe como “la función mediadora que consiste en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de evolución de sus potencialidades, o transformación de sus capacidades según Barbier” (1999 en Moreno, et al 2003); involucra apropiación del saber (con fines de enseñanza) y desarrollo de competencias (profesionalización).

Con base en los planteamientos de Filloux (1996) se hace la distinción entre formación “en”, “por” o “para” en relación con la investigación, concluyendo que en realidad cualquiera de las tres expresiones involucra a las otras dos y que su uso hace referencia a lo que interesa enfatizar

en la formación en cada caso. La formación para la investigación está relacionada con el acceso a la cultura de producción de conocimientos en una disciplina determinada; tiene un énfasis distinto y se realiza con apoyo en diferentes procedimientos, según el objetivo fundamental que la orienta y las necesidades de los involucrados.

La formación es diferente para quienes se dedican profesionalmente a la investigación, tarea que se denomina formación *de* investigadores; es un caso particular de la FI, distinto de quien requiere la investigación como apoyo para mejorar su desempeño profesional o de los profesores que la incorporan a sus tareas cotidianas para enriquecer su práctica.

La FI es atendida con énfasis e intensidad diferentes en la educación superior; es de interés común en el posgrado, aunque haya diferencia en el grado de prioridad que se le asigna y en las estrategias para propiciarla según estén o no orientados a la investigación los programas.

Al respecto en el EC coordinado por Schmelkes (2013) se precisó lo siguiente:

La formación *en* investigación se asocia con una preparación para la práctica de la investigación de tipo técnico –instrumental que se adquiere a partir de inducción, imitación, ayuda, entrenamiento, práctica y certificación para habilitar a los investigadores potenciales en el dominio de métodos y técnicas de investigación en ambientes de trabajo intelectual. Se sustenta en autores como Rodríguez, Gil y García (1999).

Se definió el papel del formador como una persona con experiencia investigadora para ayudar al alumno en su formación académica de posgrado. Es el formador el que diseña la formación investigadora, recomendando los cursos más apropiados dentro del programa de posgrado y otras actividades de carácter complementario al



LÓPEZ, M.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN: VACIOS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

trabajo de investigación. Debe aconsejar al alumno respecto a la naturaleza del tema y respecto a su interés en él.

En todo caso, debe establecerse una profunda relación entre formador y formado, logrando la autonomía de éste, respecto a su investigación y controlando conjuntamente la marcha de ésta (Baudrit, 2000). Por otra parte, López J. plantea

El investigador no nace se hace. Se forma, efectiva y simultáneamente, mediante la vía de los cursos de formación en las técnicas investigadoras, mediante las permanentes orientaciones de su tutor y de su director de investigación, y mediante el ejercicio de la propia investigación (López, 1995: 6).

Además, el formador, al configurarse como mediador, ha de tener disposición a continuar formándose al lado del otro, reconociéndose como sujeto en formación y dispuesto a aprender del otro, en donde es posible que se presente un conflicto en su identidad, en la manera de comprender otras identidades y el temor de perder el "status" profesional logrado. (Schmelkes, en López, 2013).

La FI no únicamente considera aspectos técnico instrumentales sino que es parte de un estilo de vida y sus alcances no tienen límites espaciales ni temporales; toma en cuenta una trayectoria ontológica profesional, un trabajo intelectual; tiene un compromiso; concreta productos; produce conocimientos (Schmelkes en López, 2013: 351).

Al respecto podemos agregar que el formado tiene que aprender a adquirir de su trayectoria la dirección que él mismo debe tomar. Esta independencia del que se está formando es lo necesario por desarrollar en él a través de la praxis.

La FI supone una gran variedad de aprendiza-

jes de formas de pensamiento, construcción conceptual, análisis de teorías. Necesariamente culmina con la producción de productos formales de investigación (Ibarrola, Moreno y Sañudo, 2011)

Con base en estos planteamientos el objetivo para el EC fue:

Realizar un análisis y valoración de las investigaciones efectuadas sobre la formación para la investigación educativa en el período 2002-2011.

De los objetivos específicos el que interesa aquí es el siguiente:

1. Derivar, de lo anterior, algunas orientaciones y sugerencias para el desarrollo de futuras investigaciones sobre la formación para la investigación educativa, a través de identificar problemas redundantes, problemas que requieren ser estudiados con mayor profundidad, amplitud o desde otra perspectiva teórico metodológica, problemas no considerados aún por los investigadores.

Para la elaboración del EC se establecieron las preguntas que los miembros de la subárea de REDMIIE se hicieron sobre el tema de Investigación sobre formación de investigadores. En total fueron 31 preguntas las cuales se conjuntaron en 11 categorías que fueron las siguientes:

Proceso histórico, Contenidos curriculares, Epistemología de la investigación sobre FI, Autores – teorías – construcciones conceptuales, Debates en la investigación de la FI, Contextos, condiciones institucionales y personales, Asesoría y tutoría, Evaluación, Métodos y estrategias en las investigaciones sobre FI, Propuestas de formación de investigadores educativos, Experiencias exitosas.

Es precisamente esto lo que da pie a escribir este artículo. Varias de las categorías definidas no fueron para nada reflejadas en lo localizado por

la búsqueda que se hizo de la producción de investigación sobre el tema entre el 2002 y el 2011.

Los materiales que se analizaron fueron libros, capítulos, artículos de revistas, ponencias y tesis de maestría y doctorado. Los 62 miembros de la subárea aportaron resúmenes analíticos sobre lo detectado en sus localidades. Finalmente los resultados sobre el material recuperado fueron los siguientes:

Se encontraron 10 libros y 6 capítulos de libros. En cuanto a los artículos fueron 19, concentrados en 14 revistas. La mayoría localizados en: *Perfiles educativos*, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y la *Revista Iberoamericana de Educación*. Solo se realizaron 8 tesis de maestría y 5 doctorales. Fueron pocas, pero fue un 325% de aumento sobre la década anterior. Las ponencias sí se duplicaron al doble, pues fueron 77 en 17 congresos nacionales, un coloquio y un foro.

Dentro de estos resultados encontramos lo siguiente: Hay tres autores que escribieron libros, ponencias y artículos durante esta década. La Dra. Guadalupe Moreno Bayardo publicó 3 libros, 3 ponencias y 3 artículos. Catorce de los miembros de la subárea de Formación de investigadores en REDMIIE, tuvieron más de un documento publicado en la década. San Luis Potosí destacó por haber iniciado dos redes sobre investigación educativa y formación de investigadores, realización de seminarios, conferencias y talleres documentados con este fin. Existe interinstitucionalidad en este estado.

Adicionalmente se recuperó información sobre FI en los diagnósticos estatales de investigación educativa que se realizaron como parte del EC de Investigaciones sobre la investigación educativa 2002- 2011. Finalmente se analizaron todos los datos recabados utilizando el programa para datos cualitativos denominado MAXQDA; se retomaron y analizaron nuevamente los resulta-

dos obtenidos mediante el diálogo de los equipos de trabajo, participantes para establecer los ajustes necesarios, las conclusiones y recomendaciones.

Síntesis de conclusiones del EC.

- La escasez de construcción conceptual y de teorización en la producción, ya detectada en la década anterior, persiste.
- Las actividades de los cuerpos académicos están generando oportunidades de investigación sobre la formación de investigadores.
- Los aspectos humanos están relacionados con los significados, contextos y objetos de estudio que se construyeron.
- Los aspectos institucionales se relacionan con procesos y modalidades de formación: presenciales, abiertas, móviles, virtuales; estrategias de investigación, aportes y propuestas.
- Las apreciaciones y debates acerca del concepto vinculación, evidencian diferencias que se concretan también en su aplicación en la IE
- Las políticas educativas posibilitan una participación más plural
- Los recursos económicos siguen siendo escasos y la calidad de la producción de IE es heterogénea
- La publicación de 50 libros sobre metodología de la investigación en general, es motivo de indagación actual en la subárea
- La gestión de conocimiento no aparece en las investigaciones.
- La carencia de formación epistemológica afecta la selección de métodos acordes con cada objeto de estudio.
- La formación que reciben los nuevos investigadores es de carácter academicista y está vinculada al posgrado.
- Los enfoques interpretativos y los métodos cualitativos predominaron, con menor presencia de los cuantitativos.



LÓPEZ, M.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN: VACIOS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Una de nuestras grandes limitantes fue que la recuperación de la producción realizada no abarcó todas las entidades del país. Es necesario tener más cuidado en esto, pues aunque se analizó la producción de más de la mitad de los estados, y se dice que eso es “representativo” del país, sería mucho mejor poder contar con un censo de la producción en los estados.

II. Procedimiento

Para la elaboración de esta comunicación se **retomaron** las categorías en las que se reportó ausencia o mínima producción de investigación sobre FI en el EC sobre esta temática correspondiente a la década 2002-2011.

Se complementó la indagación con información relacionada obtenida de otros EC de las colecciones referidas, publicaciones pertinentes citadas en éstos, documentos publicados posteriormente e información producto de asistencia a eventos académicos o de experiencia en escuelas normales en años recientes.

III. Resultados

Proceso Histórico. En esta categoría no se encontró investigación alguna. Hubo un vacío de producción completo. Aunque esto no fue reportado en el estado de conocimiento, fue muy impresionante darnos cuenta de la memoria histórica que no han tenido las instituciones en relación con el tema de formación para la investigación.

No hay una cultura de historicidad. Son pocas las instituciones que tienen por escrito los sucesos a partir del inicio de las instituciones y cuando se encontraron, no se indicaba la formación de investigadores que habían desarrollado en el transcurso de sus actividades normales. En años recientes (2009-2011) se han detectado congresos, coloquios o foros sobre investigación

que han instituido ya las instituciones analizadas, pero, aún eso, no está documentado.

Nuestra recomendación es hacer hincapié en la necesidad y conveniencia de que en todas las instituciones exista alguna instancia responsable de recuperar y sistematizar información sobre las actividades que se desarrollan en cada una de ellas. Esto es un primer requisito para hacer el seguimiento institucional de su quehacer y poder realizar gestión del conocimiento. Ésta tiene como objetivo fundamental soportar la creación, la transferencia, y la aplicación del conocimiento en las organizaciones (Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2009). El conocimiento generado en la universidad debe tener un valor útil para la sociedad y debe ser transmitido adecuadamente como principal fuente de ventaja competitiva. (Huanca, 2012).

Construcciones conceptuales fue otra de las categorías en la cual encontramos un vacío de producción en relación con la formación de investigadores. La escasez de construcción conceptual y de teorización en la producción, ya detectada en la década anterior, persistió en la década 2002-2011. Este hecho es confirmado en otros EC de la colección del COMIE, por ejemplo en el EC La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011. Yurén, Hirsch y Barba (en Hirsch y Yuren, 2013:37) presentan una visión de conjunto de la investigación en este campo y respecto a aportaciones y métodos (pp.64-65) mencionan que cerca del 12% de los trabajos hacen alguna aportación teórica.

En el EC Procesos de Formación Volumen I, en el apartado de Balance y perspectivas, Fourtoul (2013b) plantea “Los estudios de carácter teórico son los menos, frente al volumen de los empíricos” (p.595); como parte de las perspectivas se menciona “avanzar paulatinamente en la construcción de redes conceptuales que posibilite explicaciones más robustas” (ibídem) y más

adelante se enfatiza como un reto en el que no se lograron avances suficientes “la teorización en torno a lo que es la formación vista como un todo o en sus adjetivaciones referidas a los sujetos que participan en ella” (p.597).

Cabe señalar que es difícil que los alumnos de maestría o doctorado puedan hacer un trabajo conceptual cuando ya en la licenciatura existe la opción cero (sin tesis) para titularse; la mayoría de las maestrías son profesionalizantes (Pérez, en Orozco y Pontón, 2013:236) no de investigación; por lo que un porcentaje importante de aspirantes llegan a programas doctorales sin haber incurrido en un solo trabajo de investigación.

Por otro lado los profesores investigadores, que en su mayoría son profesores de programas de posgrado, viven actualmente condiciones laborales y académicas no favorables para el cumplimiento cabal de sus responsabilidades institucionales de docencia, investigación, extensión y administración (Díaz, Ibarra y Roitman, 2014). Tales condiciones limitan el desarrollo de la investigación en general y la producción teórica o conceptual en particular, dado que **ésta** no responde a necesidades inmediatas o a problemas derivados de las prácticas educativas. Por otro lado, en general, la mayoría de los teóricos que se utilizan en la docencia y la investigación en educación son traducciones de autores extranjeros. Algunos excelentes, tales como Piaget, Vigotsky, Forbes, Ferry, lo cual no excluye la necesidad de producción teórica nacional. Es importante propiciar que los profesores universitarios inicien o aumenten su producción de investigación teórica para incrementar el conocimiento educativo con el que se cuenta en México y que éste sea acorde al contexto nacional. No obstante lo dicho, cada vez más en la década estudiada, se citaron autores mexicanos con algunas aportaciones teórico-conceptuales al campo.

Otro vacío: Existe una carencia de formación epistemológica que afecta la selección de métodos acorde con cada objeto de estudio. En la investigación realizada respecto a formación para la investigación, la producción de conocimiento sobre aspectos epistemológicos fue nula. Al respecto hoy sabemos por resultados publicados por Pérez, (en Orozco y Pontón, 2013:311) “que la formación en teoría, filosofía, epistemología en los posgrados en educación, en la década estudiada, ha sido caracterizada por la marginación, la exclusión y el desplazamiento de los saberes alusivos”. En este contexto, como lo indica Juan García Cortés (2009), es muy difícil para los alumnos de posgrado entender los problemas del abordaje de los métodos sin ubicar la posición epistemológica que el investigador, o sus asesores, están asumiendo de acuerdo con sus propias prácticas. Son pocos los campos de conocimiento en donde se llegan a discutir aspectos ontológicos o epistemológicos y cuando los alumnos llegan a un posgrado, la procedencia formativa de los compañeros es diversa y es muy difícil asumir posiciones reflexivas en general y mucho menos en el área de formación de investigadores. En este sentido, tal como lo plantea Pérez, (en Orozco y Pontón, 2013:11) se requiere la revisión y problematización más a fondo de los giros y procesos de reforma en los posgrados en educación, su impacto en los procesos formativos y en la producción y calidad de la investigación educativa.

El gran vacío de investigación sobre la FI en las escuelas normales del país ha sido otro problema que hay que enfrentar. Son diversas las limitaciones que existen en las normales para realizar investigación, pero lo principal es estar conscientes de que no era ese el objetivo que tenían estas instituciones. Su objetivo siempre fue mejorar la docencia y hacer intervenciones al final de la carrera para que esto pudiera verse



LÓPEZ, M.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN: VACIOS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

reflejado en los trabajos de los normalistas egresados. Al respecto Ducoing (2013) plantea que lamentablemente la formación para la docencia ha sido conceptualizada e interpretada, en el pasado y aun en la actualidad, en términos exclusivamente del *hacer*, esto es, desde el punto de vista instrumental y técnico.

Esto implica considerar formación y docencia como *poïesis*, (Arendt, 1998 en Ducoing, 2013), la cual se relaciona con la producción, la fabricación; en la formación supone negar al sujeto no dando lugar a su proceso de autonomización, limitándose a su instrucción o entrenamiento. Por otro lado la *praxis* –la acción– es una actividad estrechamente vinculada con la condición humana y su capacidad transformadora o, más bien, autotransformadora. Desde la mirada de la *praxis*, la autonomía del sujeto no es un fin que se logra a partir de la enseñanza, de la educación, como enfatiza Ardoino (1999, en Ducoing, 2013), sino que es sólo la *praxis* la única que puede desarrollarla.

El estudio de la formación en las escuelas normales, espacios considerados de formación inicial, pueden producir conocimientos que no sólo tengan repercusión en el momento de la formación de formadores, sino que estos saberes permitan replantear el trabajo educativo en el nivel de la educación básica (Cruz en Ducoing, 2013: 60).

Si la exigencia a la escuela normal es la generación de conocimiento, una temática de anudamiento es la formación docente, pero su consolidación tendrá que estar vinculada particularmente con la educación básica y con una dimensión epistemológica.

En 1996, la Secretaría de Educación Pública traza el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales*

(PTFAEN), el cual surge con el propósito de generar condiciones favorables en las escuelas normales para el cumplimiento de su misión institucional: la formación inicial de los maestros para la educación básica, acorde con las exigencias del desempeño profesional. El programa está organizado en líneas de acción y dos de ellas plantean el análisis y valoración de las experiencias docentes como herramientas centrales que promueven tanto la formación inicial y continua, de los futuros docentes y de los formadores de docentes, así como la mejora de sus prácticas docentes y la de las escuelas. Estas dos líneas son: la reforma de planes y programas de estudio y la evaluación de las escuelas normales (Fortoul, 2013^a en Ducoing, 2013:270).

Ambas líneas de acción se basan en el análisis y valoración de las prácticas docentes en las escuelas normales. Como uno de los criterios establecidos para ello, de interés para respaldar la necesidad de investigación respecto a la FI en las escuelas normales, se recupera aquí únicamente: el fomento de intereses, hábitos y habilidades que propician la investigación científica.

El análisis y la valoración de las prácticas docentes en las Escuelas Normales enfrenta a retos de muy distinta índole, relacionados entre sí y que se agrupan como: “institucionales, éticos, metodológicos-investigativos, personales y metodológicos didácticos” Fourtoul (2013^a en Ducoing, 2013: 279). Todos los retos requieren superarse para lograr la formación cabal de los docentes; en este caso los de interés particular son los retos metodológicos investigativos.

El análisis y valoración de las prácticas docentes propias y de otros maestros, requiere de conocimientos teóricos y metodológicos, relacionados con la investigación y la evaluación, que permitan concretar ambos procesos. Esto implica (Fourtoul (2013 en Ducoing, 2013: 284) en lo general:

- a) Pasar de un discurso anecdótico a un discurso reflexivo – comprensivo.
- b) Analizar el lugar, la cantidad y la teoría requeridos para poder valorar dichas prácticas.

Estos retos engloban la necesidad de transitar en las instituciones de un saber cercano al sentido común a un saber más científico en el que se integren lo teórico y lo práctico. En lo específico, implica la búsqueda, recuperación y organización de información teórica especializada pertinente para respaldar la detección de problemas; la planeación de la intervención; la delimitación de categorías y de unidades de análisis pertinentes para la valoración y la comprensión de las prácticas docentes; el diseño de instrumentos para recuperación de datos con un grado aceptable de validez y coherencia; el procesamiento de la información recolectada; la estructuración del documento recepcional y de contribuciones académicas para participar en congresos, coloquios o eventos académicos y científicos.

Saber cómo se están afrontando estos retos actualmente en las escuelas normales del país representa entonces un vasto campo de investigación respecto a la formación para la investigación de los docentes.

IV. Conclusiones

La formación para la investigación educativa es una tarea no sistematizada. El investigar es un oficio que se aprende de manera “artesanal” **aún en programas de doctorado**. Esto implica que los profesores asesoran como ellos han aprendido en la práctica, en su experiencia, pero no hay estrategias específicas para este acompañamiento. Una asesoría puede ser muy diferente a otra, dependiendo de las cualidades tanto del asesorado como del asesor. Aunque hay procesos escolarizados, en estos programas de investigación, el propio proceso de formación es más intuitivo.

Habrá que determinar cómo se han formado los investigadores que publican en este campo.

Los EC del COMIE son fuentes terciarias de consulta obligada y útil para instituciones y personas relacionadas con la formación para la investigación educativa.

El proceso histórico de la formación para la investigación en las instituciones no fue motivo de indagación en el lapso estudiado. Recuperar y sistematizar información sobre las actividades de FI que se realizan en cada institución, es requisito de entrada para hacer seguimiento de su quehacer y realizar gestión del conocimiento con propósitos de mejoramiento cualitativo y cuantitativo en sus resultados.

La escasez de construcción conceptual y de teorización en la producción sobre FI, ya detectada en la década anterior, persistió en la década 2002-2011. Este hecho es confirmado en otros EC de la colección del COMIE; se propone asociado al impacto de las reformas en los procesos formativos de los posgrados en educación y en la producción y calidad de la investigación educativa.

Adicionalmente, en general, las condiciones laborales y académicas de los docentes investigadores de los posgrados no son favorables para el cumplimiento cabal de sus responsabilidades institucionales de docencia, investigación, extensión y administración. Tales condiciones limitan el desarrollo de la investigación en general y la producción teórica o conceptual en particular.

La investigación de la FI en las escuelas normales implica conocimientos teóricos y metodológicos, relacionados con la investigación y la evaluación, que permitan concretar el análisis y valoración de las prácticas docentes en la formación inicial de los maestros para la educación básica y su congruencia con las exigencias actuales de su desempeño profesional.



LÓPEZ, M.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN: VACIOS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

A futuro sabremos si los vacíos referidos han sido superados o permanecen.

Resúmenes Curriculares:

Martha López Ruiz. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Fue profesora de TC y funcionaria en el IPN, la UNAM y el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Actualmente es investigadora y asesora educativa independiente, miembro activo del COMIE y de REDMIIE. Investigación de la investigación educativa (IE), formación para la investigación, condiciones institucionales para la gestión de la IE son sus áreas de trabajo. Cuenta con diversas publicaciones y coordinó con Lya Sañudo y Rolando Maggi el Estado de conocimiento Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011, publicado en el 2013 por ANUIES y el COMIE.

Corina Schmelkes del Valle. Doctora en Administración de Educación Superior; jubilada del Sistema de Institutos Tecnológicos y trabaja ahora por su cuenta como asesora independiente. Su interés principal es la preparación de profesores de educación superior en el desarrollo de Investigación Educativa así como de alumnos que aún no han terminado sus tesis o disertaciones. Su publicación más conocida es el Manual para la elaboración de anteproyectos e informes de investigación editado por Oxford University Press.

Referencias bibliográficas:

- Arduino, J. 1999. *Éducation et Politique*, 2ème ed., Paris: Antrhropos. (Éducation). En, Ducoing, P. Coord. 2013. *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México. UNAM-IISUE.
- Arendt, H. 1998. *La condición humana*, Barcelona: Paidós. En, Ducoing, P. 2013. *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México. UNAM-IISUE.
- Baudrit, A. 2000. *El Tutor procesos de tutela entre alumnos*. España. Paidós Ibérica
- Cruz, O. P. 2013. "Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión". En, Ducoing, P. Coord. 2013. *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México. UNAM-IISUE. 49-78.
- Díaz, M. C., Ibarra, L. Roitman, P. 2014. Contratación de académicos, desigualdad laboral que afecta vinculación docencia-investigación. 4º Congreso Nacional de Ciencias Sociales. 24-28/04/2014 San Cristóbal las Casas, Chis. <http://www.comesco.com/congreso/memoriasc.html>
- Ducoing, P. (Coord.) 2013. *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México. UNAM-IISUE
- Ferry, G. 1997. *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Serie Los Documentos 6. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Ferry, G. 1991. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós/UNAM-ENEP-I.
- Filloux, J. C. 1996. *Intersubjetividad y formación. Formación de formadores*. Serie Los documentos, núm. 3, Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.
- Fortoul, M. B. 2013^a. "Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales". En, Ducoing, P. Coord. 2013. *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México. UNAM-IISUE. pp. 269-294.
- Fortoul, M.B. 2013b. "Balance y perspectivas", en Ducoing, P. y B. Fortoul Coord. 2013. *Procesos de formación 2002-2011*. volumen 1, México: COMIE-ANUIES. Colección Estados del Conocimiento. pp. 589-597.
- García, J. 2009. Epistemología y ontología en la formación de investigadores en educación. México. COMIE. Recuperado de: comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/po-nencias/at08/PRE1178940078.pdf
- Huanca, J. C. 2012. Modelo de Gestión de conocimiento para la gestión académica de las uni-

- versidades públicas de Bolivia. Tesis Universidad Boliviana.
- Ibarrola, M., Moreno, G. y Sañudo, L. Coord. 2011. *Profesionales de la educación con formación de posgrado*. Informe, conclusiones y recomendaciones del Segundo Foro Internacional de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación. Guadalajara, México: Ediciones de la Noche.
- López, J. 1995. *La aventura de la investigación científica*. España. Síntesis.
- López, M., L. Sañudo y R. Maggi. Coord. 2013. *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011*. Col. Estados de Conocimiento. DF, México. ANUIES y COMIE.
- Moreno, M. G. y Col. 2003. "Formación para la Investigación" en Ducoing, P. 2003. *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. I*. La Investigación Educativa en México 1992-2002. DF, México. COMIE. pp.41-111.
- Pedraja, L., E. Rodríguez y J. Rodríguez (2009). La influencia de la gestión del conocimiento sobre la eficacia organizacional: un estudio en Instituciones Públicas y Empresas Privadas. *Revista Facultad de Ingeniería Universidad de Antioquia*, 47, 218-227.
- Pérez, D., A.S. Limón y J. García. 2013. "Marginalización, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la Epistemología y la teoría educativa en los posgrados en Educación", en Orozco, B. y C. B.
- Pontón (Coords.) 2013. *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES. Colección Estados del Conocimiento. pp. 213-283.
- Rodríguez, G., J. Gil y E. García. 1999. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 2º edición, Málaga, España. Aljibe.
- Schmelkes, C. Coord. 2013. "Formación para la Investigación". En, López, M., L. Sañudo y R. Maggi. Coord. 2013. *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011*. Colección Estados de Conocimiento. DF, México. ANUIES y COMIE. pp. 337-391.
- Yurén, T., A. Hirsch y B. Barba. 2013. "Educación y valores. Formación del campo de investigación; Avances y perspectivas" En Hirsch, A. y T. Yurén. Coord. 2013. *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES. Colección Estados del Conocimiento. pp. 37-77.