

## Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión

*José de la Cruz Torres Frías*

La complejidad de lo educativo en el marco del proyecto ético-político de la nación, ha marcado la necesidad del desarrollo de la Investigación Educativa (IE) como resultado en la construcción de un espacio propio, de un *status*, de métodos y de ámbitos institucionales específicos para su ejercicio.

Desde esta perspectiva, a partir de la década de los 70 la formación de investigadores educativos se torna una preocupación constante de las Instituciones de Educación Superior (IES), dada la consideración de la educación como agente de desarrollo. Dicha consideración, impulsó la investigación científica en las IES por parte del Estado (en el caso de México), creándose Centros, Institutos y Departamentos de Investigación Educativa,\* lo cual ilustra el reconocimiento del vínculo docencia-investigación, con miras a favorecer el desarrollo del campo de la investigación educativa.

Digamos que este impulso hacia la investigación científica y la formación de investigadores educativos a través de las IES, nos da evidencia de un crecimiento cuantitativo y de un reconocimiento del campo, en virtud de que “las disciplinas más importantes en el ámbito de la investigación social son además de la educación, la antropología social, economía, historia y sociología,<sup>1</sup> no obstante, hace falta una reflexión permanente sobre aspectos cualitativos del campo.

Respecto a la formación de investigadores educativos, han surgido reflexiones, análisis, debates, investigaciones y propuestas, que apuntan al fortalecimiento y búsqueda de calidad de la educación y de la IE como campo científico. En este sentido, la formación de investigadores constituye una veta importante de estudio, puesto que el fortalecimiento y crecimiento del campo depende en gran medida de la calidad de formación en investigación con que egresan los nuevos investigadores.

---

\* Para 1988, como producto del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, se detectaron en el país 39 unidades de investigación en Escuelas Normales, 24 en Universidades Públicas, 9 en Institutos y Asociaciones, 4 en Institutos Tecnológicos y 2 en Universidades Particulares.

<sup>1</sup> Béjar Navarro Raúl y Hernández Brinjas Héctor H. *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, México, 1996, p.35.

## 1. Un acercamiento a la realidad

Dada la importancia de la formación de investigadores educativos como objeto de estudio, se ha llegado a la consideración y al reconocimiento, de que, si bien el proceso de formación puede empezar antes, es en un marco institucional-curricular dirigido a esta actividad a nivel posgrado (maestría y doctorado), específicamente en los estudios de maestría, donde se promueve una formación indispensable para la investigación. Dicha afirmación se sustenta en que:

a partir de 1987, 82% de los investigadores que están en la práctica poseen estudios de Maestría y sólo 3% Doctorado, además, en 1989 del total de estudiantes de posgrados inscritos, el 35% realizaba alguna especialización, el 62% una maestría y tan solo el 3% un doctorado.<sup>2</sup>

En lo formal, como deseable, en 1992 Rojas Soriano afirma que “en el país se considera que es en el posgrado, concretamente en el doctorado donde los individuos se forman como investigadores;”<sup>3</sup> sin embargo, en México, el nivel de maestría sigue siendo el nivel educativo prevaleciente donde se forman investigadores educativos, ya que, de manera general “en 1995 estaban inscritos en algún programa de doctorado en educación 315 alumnos,”<sup>4</sup> y para el 2000, “de los 118,099 estudiantes que cursaban posgrados en nuestro país, lo hacían 27, 406 en una especialidad, 82,826 en maestría y 8,407 en doctorado.”<sup>5</sup>

Esto indica la necesidad de estudiar las maestrías tanto por ser prácticamente el inicio de la formación como investigador, como por ser en muchos casos la única experiencia formativa en investigación educativa en México. En este sentido, las propuestas de formación de investigadores educativos planteadas hasta el momento, deben tomar en cuenta varias consideraciones: la de la complejidad de lo educativo, su pertenencia al campo de las ciencias sociales, los diversos enfoques en la investigación social y los modelos de formación de investigadores.<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> Miguel José Yacamán. “Presente, futuro y esperanza del Posgrado Nacional”. *OMNIA*, Número, 29-30, México, 1994, p. 68.

<sup>3</sup> Raúl Rojas Soriano. *Formación de Investigadores educativos una propuesta de investigación*. Plaza y Valdez. México, 1992, P. 24.

<sup>4</sup> Francisco Chocarreras Villa. “La formación de investigadores educativos en México”. *LA ACADEMIA*. Mayo-Junio de 1997 (consultado el 04 de noviembre del 2003, 14:55), [en línea], URL: [http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vol12/sec\\_75.html](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vol12/sec_75.html). P.6.

<sup>5</sup> Sonia Reynaga Obregón. “Los posgrados: una mirada valorativa”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol, XXXI, no, 124, octubre-diciembre del 2002, p, 49.

<sup>6</sup> Cf. Ricardo Sánchez Puentes. “El caso de la formación de investigadores en ciencias sociales”. *Cuadernos del CESU*, No. 6, UNAM, México, 1991, p. 56.

Esto conduce a ubicar el análisis hacia las rupturas entre los paradigmas y sus modos particulares de concebir la investigación y de llevar a cabo el proceso formativo de los investigadores.

## 2. Implicaciones de la formación de investigadores educativos.

Hablar de formación de investigadores educativos, es referirse a una formación para la investigación en un marco institucional, en instituciones de educación superior encargadas de ofrecer programas de posgrado dirigidos a esta actividad, la cual puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y curriculares, desde las políticas nacionales e internacionales de financiamiento, desde las condiciones de los programas, su impacto socio-educativo, la organización académica-institucional que se asume para formar su personal, el ejercicio de la actividad de investigación como actividad cotidiana, etcétera. En este sentido, De Ibarrola, considera 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.<sup>7</sup>

Sin embargo, aclara que “la institución de investigación no sólo forma a través de los programas escolarizados que la ponen en práctica, la formación más seria y más profunda la adquieren los investigadores al igual que cualquier profesional a través del desempeño cotidiano de su profesión,<sup>8</sup> esto es, que a investigar se aprende investigando.

## 3. Una delimitación conceptual.

Dada la estrecha relación entre docencia e investigación, resulta pertinente establecer los límites entre docente e investigador, puesto que en el discurso existente sobre el proceso formativo de investigadores, encontraremos propuestas que van encaminadas a la formación de profesores-investigadores o de investigadores educativos propiamente, donde se delimitan o unifican aspectos y criterios según sea el caso.

Pretender delimitar conceptualmente los procesos de formación de investigadores educativos, implica definir cómo se concibe al investigador

---

<sup>7</sup> María de Ibarrola. “La formación de investigadores en México”. *Universidad Futura*. Vol. 1, No. 3 octubre de 1989, México, p. 13.

<sup>8</sup> *Ibidem.*, p. 23.

educativo y qué se entiende por formación, para entonces, estar en posibilidad de tener un acercamiento conceptual sobre los procesos de formación de investigadores educativos. En esta distinción, César Carrizales Retamoza clarifica que:

el profesor está inmerso en normatividades institucionales que delimitan sus funciones, horas de entrar y salir, programas y actividades de enseñanza y aprendizaje, criterios y formas de evaluación. El profesor trabaja con alumnos, con expectativas, limitaciones y posibilidades distintas, por su parte el investigador también está inserto en dichas normatividades, pero distintas de las del docente, pues sus horarios son flexibles, no está delimitado por programas, no está frente a grupos, no evalúa aprendizajes, su cotidianidad es definir problemas, ensayar metodologías, construir objetos teóricos, interpretar información, etc.<sup>9</sup>

Es decir, el profesor está cotidianamente frente a grupo, el conocimiento y dominio de su quehacer se da en y con la práctica, “digamos que ser profesor supone que hay una serie de principios teóricos, pedagógicos, epistemológicos o didácticos que hay que aplicar, pero, en el momento mismo de estar frente al grupo, se decide qué hacer conforme a una serie de decisiones entre lógicas distintas.”<sup>10</sup>

El investigador trabaja con problemas, piensa en términos de investigación, transforma las problemáticas en objetos de estudios científicos, los aborda, los define, los confronta con la realidad, los explica a través de procesos metodológicos rigurosos, los niega. Tiene que reflexionar sobre las decisiones tomadas en el transcurso de la investigación, respecto al abordaje y orientación del problema, la metodología, las técnicas, el tipo de análisis a realizar, etcétera.

El investigador “vive pensando en un problema, duerme con ese problema, se baña con ese problema y come con ese problema, hasta que llega un momento en que la solución aparece y llega a la producción a base de estar duro y duro.”<sup>11</sup> Se encarga de producir conocimientos rigurosos, objetivos y confiables, bajo un proceso analítico-crítico-reflexivo-creativo-disciplinado.

Resulta entonces inadmisibles concebir únicamente al investigador como aquél que se dedica a hacer investigación, puesto que no todos los que hacen

---

<sup>9</sup> César Carrizales Retamoza. Rasgos de un programa de investigación educativa para docentes, en, Porfirio Morán Oviedo (Compilador). Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. *Pensamiento universitario*. 3a. Época. No. 92. CESU-UNAM. México, 2003.

<sup>10</sup> María De Ibarrola Nicolín. “Dirección académica sólida y seguimiento continuo”, en Moreno Bayardo, María Guadalupe. *Trece versiones de la formación para la investigación*. Textos educar. Secretaría de Educación Jalisco. México, Noviembre del 2000, p. 133.

investigación generan conocimientos validados o científicos. En este sentido, Adolfo Martínez Palomo, clarifica que lo que constituye un buen investigador

refiere al desarrollo de la ciencia y del conocimiento, por ende a (la persona que realiza)...“análisis y proposición de soluciones a nuestros propios problemas”... (contribuye)“al conocimiento universal”...(a) desarrollar una actitud racional para analizar el presente y para influir en el futuro” (al) “dominio de las formas universales de pensamiento” (a) “niveles elevados de análisis y la posesión de métodos objetivos para resolver desaciertos...”.<sup>12</sup>

Por otro lado, tomando como base el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se llega al entendimiento de que un investigador es aquél que tiene una formación y conocimiento vasto sobre el campo teórico-práctico-metodológico de la investigación, logrado a través de un proceso formativo que despunta en un doctorado y que por ende, desarrolla una actitud racional profunda para analizar el presente, detectar problemas, proponer soluciones a éstos, e influir con sus resultados en el futuro. Implica que esté involucrado de tiempo completo en actividades de investigación-producción-publicación, además de tener reconocido prestigio por sus aportaciones al campo, por sus publicaciones y la constante citación de ellos por otros investigadores de prestigio nacional e internacional.<sup>13</sup>

Tomando como referencia los elementos de análisis descritos en párrafos anteriores, puede decirse que institucional e instituidamente un investigador educativo es: aquél que tiene una formación y conocimiento vasto sobre el campo teórico-metodológico-práctico de investigación y de la educación. Es un profesional de la investigación científica que se encarga de producir conocimientos sobre los distintos aspectos de la educación, bien a nivel macrosocial (política educativa, economía y educación etc.), bien a nivel microsociales (relación maestro alumno, alumno-alumno, procesos de enseñanza, etc.).

---

<sup>11</sup> Carlos M. Contreras Pérez,. “Aprendizaje en vivo en los laboratorios de investigación”, en Moreno Bayardo María Guadalupe. *Trece versiones de la formación para la investigación*. Textos educar. Secretaría de Educación Jalisco. México, Noviembre del 2000, p. 50.

<sup>12</sup> Adolfo Martínez Palomo. Citado por. María de Ibarrola. “La formación de investigadores en México. Invitación al debate”. *Avance y Perspectiva*. No. 29.CINVESTAV. México. Invierno de 1986-1987, p. 5.

<sup>13</sup> Cf. Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. Citado por. María de Ibarrola. “La formación de investigadores en México. Invitación al debate”. *Avance y Perspectiva*. No. 29.CINVESTAV. México. Invierno de 1986-1987, p. 5.

Es un estrategia científico, dado que detecta y construye problemas en articulación con la teoría y prueba formas de abordarlo y explicarlo. Se encarga de transformar una problemática educativa en objeto de estudio científico, de traducirlo a observables, analizarlo teóricamente y confrontarlo con la realidad a través del diseño de metodologías, construyendo instrumentos de recolección de datos, aplicando técnicas de análisis de información específicos y encontrando alternativas de solución y explicación a dicho problema.

Este trabajo el investigador lo realiza de manera rigurosa y disciplinada, con una mentalidad investigativa caracterizada por el abordaje profundo del problema, distinción entre lo sustancial y lo accesorio de éste, el desarrollo de síntesis creativas y análisis finos de la información, capacidad argumentativa y de comunicación clara, coherente y precisa, el uso recurrente de la duda, el asombro, la crítica, el cuestionamiento y la reflexión de cada decisión tomada en el proceso de investigación, a fin de influir con sus resultados en el futuro y hacer aportaciones al campo a través de la generación de conocimientos.

Implica que esté involucrado de tiempo completo en actividades de investigación-producción-publicación y formación de otros investigadores en un marco institucional.

Por la naturaleza misma de las definiciones que aquí convergen, este acercamiento conceptual de lo que es un investigador educativo, puede resultar tendencioso o marcado de neopositivista, elitista y excluyente a la vez. Sin embargo, no hay que perder de vista la consideración de que el campo de la IE, es un campo científico en construcción, que requiere de la generación de conocimientos nuevos, la explicación de fenómenos particulares, la optimización de la acción y, que para su consolidación científica, es importante recurrir a lo institucionalizado en este campo, donde el énfasis está dirigido a la generación de conocimientos, sin descuidar aspectos que enriquecen el campo.

#### 4. Concepción de formación

Para tener un acercamiento a la noción de “proceso de formación” de un investigador, es necesario partir del concepto mismo de formación, así tenemos que para Ma. Teresa Yurén Camarena, la formación implica un conjunto de procesos que superan la socialización, la enculturación y el cultivo,

*entendiendo por socialización, el proceso por el cual el particular se incorpora a diversas integraciones sociales gracias a que internaliza ciertos órdenes normativos considerados legítimos, y la enculturación o apropiación que hace el particular de los saberes heredados para satisfacer sus necesidades y el*

*cultivo, concebido como el desarrollo de las capacidades del individuo que lo afirma en su identidad.*<sup>14</sup>

Es decir, la formación implica un proceso de incorporación, internalización, apropiación y modelamiento de conductas y saberes que a través de la acción o puesta en práctica configuran el ser y saber hacer de un individuo.

Por otro lado, encontramos definiciones donde se considera a la formación como “un estadio superador de la simple instrucción pero permaneciendo estrechamente vinculada a ella, ya que se refiere al ámbito intelectual.”<sup>15</sup> La formación “comparte con la instrucción el ofrecimiento de un contenido, pero excede a la simple adquisición de conocimientos o destrezas en el sentido que convierte la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundo [...]”<sup>16</sup>

En ese sentido, Kriekemans la considera como “un conocimiento que transforma nuestra propia substancia”<sup>17</sup>, y Sarramona la define como “el resultado de una instrucción catalogable como educativa y que ha sido plenamente integrada por el sujeto, hasta llegar a formar parte de su patrimonio cultural concreto, [...] de metas realmente alcanzables [...]”<sup>18</sup>

Es decir, que cuando se hable de formación de investigadores más la etiqueta distintiva de <educativo>, se hace referencia no únicamente al desarrollo de un conjunto de conocimientos teóricos-técnico-metodológicos ofertados a través de un plan organizado (programas académicos de licenciatura o posgrado), puesto que ésta puede darse en planos formales e informales. Mucho menos, al sólo desarrollo de un conjunto de habilidades, técnicas y destrezas (en este caso habilidades, técnicas y destrezas para hacer investigaciones), puesto que éstas constituyen la materia prima y la base con la cual se trabaja.

Al contrario, se refiere a una formación para el ejercicio de la investigación como oficio, que implica el aprendizaje de ciertos conocimientos teórico-metodológicos y técnicos del quehacer científico, el fortalecimiento de ciertos valores y principios éticos que se permean en la comunidad científica del campo, al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conductas investigativas, más la exposición del sujeto en proceso de formación al análisis, reflexión, crítica, debate y autoevaluación de ese bagaje que conforma su saber y saber hacer

---

<sup>14</sup> María Teresa Yurén Camarena. “Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia”. *Ethos Educativo*. No.7, febrero de 1995, Michoacán, México. P. 49.

<sup>15</sup> Jaume Sarramona. *Fundamentos de Educación*. ceac. España, 1997.

<sup>16</sup> *Apud*. Willman (1968:17), citado por Jaume Sarramona. *Fundamentos de Educación*. ceac. Barcelona España, 1997, p. 41.

<sup>17</sup> Kriekemns (1968), citado por Jaume Sarramona. *Fundamentos de Educación*. ceac. Barcelona España, 1997, p. 41.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, pp. 41-42.

educativo cotidiano, a través de diferentes estrategias institucionales y docentes que se dirigen a una formación para la investigación.

## 5. Noción de procesos de formación de investigadores educativos

En relación a la idea anterior, los procesos de formación de investigadores educativos refieren a esas formas de “enseñar-aprender” investigar en el campo de la educación en un tiempo y en un espacio específico, que definen los agentes de la investigación educativa involucrados en esta actividad, en un marco institucional de educación superior a través de programas de posgrado dirigidos a la formación para la investigación, concretizadas en una serie de estrategias institucionales y docentes que se dirigen a la enseñanza-aprendizaje de una serie de conocimientos, al desarrollo y/o fortalecimientos de una serie de habilidades, actitudes y valores propios del oficio de investigador educativo.

Parafraseando a Béjar y Hernández, en el proceso de formación y práctica de investigación social, incluida la educativa, se requiere formación equilibrada en tres campos: el campo cognoscitivo de la disciplina, el eje metodológico y epistemológico y el que proporciona métodos y técnicas para obtener y sistematizar datos e información original,<sup>19</sup> además de lo especificado previamente.

Hecha la aclaración anterior, en los procesos de formación de investigadores intervienen factores como: las condiciones de los programas, la organización que la institución académica asuma para formar su personal, las políticas institucionales de formación para la investigación, el tiempo, la existencia de una práctica de investigación o presencia del saber hacer, la formación inicial de los investigadores-formadores y el predominio de formas de interacción e intercambio establecidas entre individuos y grupos respecto a la diversidad de objetos de estudio, la recurrencia a determinadas metodologías, el predominio o no de una formación pedagógica entre los actores de la investigación y la confrontación de los productos de investigación a través de revistas y participación en congresos nacionales e internacionales entre otros.

En términos de De Ibarrola, entender y explicar el proceso de formación de investigadores para el caso particular de México “implica tomar en consideración [...] tres mediaciones institucionales: las escolares, las laborales y la construcción social de una disciplina científica desde un enfoque socio-educativo (...).<sup>20</sup>

Las primeras engloban los espacios escolares propicios como oportunidades de formación de investigadores, el bagaje escolar de investigación adquirido y desarrollado en los niveles previos al posgrado y los problemas propios de las

---

<sup>19</sup> Béjar Navarro Raúl y Hernández Brinjas Héctor H. Op.cit., p. 31.

<sup>20</sup> María de Ibarrola. Loc.cit, p. 7-8.

propuestas curriculares dirigidas a este campo. Las segundas incluyen espacios, condiciones y organización y división del trabajo. Finalmente, la tercera dimensión abarca la construcción de un espacio propio reconocido, métodos propios y ámbitos institucionales para el ejercicio o aplicación de la investigación.

## 6. Un acercamiento a la literatura

En el intento de una teorización del proceso formativo de investigadores educativos en México, han surgido propuestas basadas en una didáctica de la investigación,<sup>21</sup> en la investigación como base de la enseñanza<sup>22</sup> o en una docencia para la investigación,<sup>23</sup> propuestas que van desde la visualización de la formación de investigadores centrada en el desarrollo de habilidades, destrezas, conductas, conocimientos,<sup>24</sup> hasta la visión de la formación para la investigación como proceso evolutivo, es decir, desde la infancia, pasando por la planeación de actividades propias de investigación para la adolescencia a través de la secundaria y la preparatoria,<sup>25</sup> así como para la licenciatura, maestría y doctorado.

Otras propuestas de formación de investigadores, ven este proceso como “algo” integral, surgiendo propuestas que enfatizan la importancia de no esperar que el futuro investigador llegue a un posgrado para empezar a incursionarse sobre el vasto, complejo y largo camino de la investigación.<sup>26</sup>

---

<sup>21</sup> Vid. Ricardo Sánchez Puentes. *Enseñar a Investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. CESU-UNAM, Plaza y Valdez, México, 2000.

<sup>22</sup> Vid. Rafael Porlán Ariza. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar, en Porfirio Morán Oviedo (Compilador). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento universitario*. Tercera Época. No. 92. CESU-UNAM. México, 2003.

<sup>23</sup> Vid. Porfirio Morán Oviedo. Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad, en Porfirio Morán Oviedo (Compilador). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento universitario*. Tercera Época. No. 92. CESU-UNAM. México, 2003.

<sup>24</sup> Vid. María Guadalupe Moreno Bayardo. *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara, México, 2002

<sup>25</sup> Vid. Ricardo Sánchez Puentes. Didáctica de la investigación en la enseñanza media superior, en Porfirio Morán Oviedo (Compilador). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento universitario*. Tercera Época. No. 92. CESU-UNAM. México, 2003.

<sup>26</sup> Vid. Oscar Soria Nicastro. Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Porqué esperar hasta el posgrado?, en Porfirio Morán Oviedo (Compilador). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento universitario*. Tercera Época. No. 92. CESU-UNAM. México, 2003.

En este sentido, las condiciones de la diversidad y complejidad en la concepción del proceso formativo y su desarrollo, así como la multitud de factores que influyen en ellos, indican la necesidad de seguir investigando para atender las expectativas y las aspiraciones formativas de los estudiantes. Asimismo, la investigación tiene que enfocarse a la generación de nuevas propuestas de formación que respondan también a las nuevas formas de generación de conocimiento y a los avatares del oficio de investigador educativo, buscando la innovación que resuelva los puntos críticos de la formación, favorezca la flexibilidad y procure la “perfectibilidad” permanente de los procesos formativos.

## 7. A manera de cierre

Identificar cómo cada programa de posgrado dirigido a la formación de investigadores educativos concibe la educación y la investigación educativa, cómo traduce tales concepciones en un conjunto de contenidos organizados y dirigidos a la formación para la investigación educativa y cómo los responsables de llevar a cabo este proceso, lo traducen en estrategias formativas, guiados por un objetivo claro de lo que se espera de los estudiantes al término de su proceso formativo, implica tomar en consideración como mínimo una serie de elementos para su análisis, comprensión y explicación, los cuales señalamos a continuación.

- a) Referentes generales del programa objeto de estudio.
- b) Actores.
- c) Procesos y prácticas
- d) Productos y seguimiento de los egresados

En torno a los *referentes generales del programa objeto de estudio*, se considera relevante explorar las condiciones socio-históricas de surgimiento, las políticas institucionales de investigación, tipo de contratación de la planta académica, su estructura curricular, así como sus fortalezas, ventajas y debilidades. En conjunto estas unidades de análisis proporcionarán datos reveladores sobre la existencia de una tradición, trayectoria o travesía en investigación educativa que respalda la institución, dará cuenta de la concepción que se tiene de la educación, ciencia e investigación y su respectiva traducción en un plan de estudio organizado y dirigido a la formación de investigadores educativos, así como la detección de fortalezas, ventajas y debilidades para asegurar el objetivo de la formación.

Respecto a los *actores* (Investigador-tutor y alumno) resultará revelador dirigir la mirada en ambos casos a la edad, el género, la formación académica y el tiempo de dedicación al programa. De manera paralela explorar sobre la trayectoria laboral, producción científica, línea de investigación que trabaja y la pertenencia o no al SNI en el caso de los investigadores-tutores. En cuanto a los

alumnos, profundizar en su trayectoria laboral, ocupación más importante, experiencia previa en investigación, razones de elección del programa, expectativas iniciales, satisfechas y/o transformadas.

En su conjunto las unidades de análisis aquí sugeridas, apuntan al conocimiento de quiénes son los formadores que tienen bajo su responsabilidad la formación de los futuros investigadores, así como conocer quiénes son los aspirantes a investigador, información que servirá de insumo para cruzar datos sobre la relación entre experiencia y expectativas previas y logros (promedio de calificaciones y productos publicados) obtenidos como producto de su proceso formativo.

En lo concerniente a *procesos y prácticas*, resulta imperativo indagar la visión general que tienen los estudiantes sobre el proceso de formación como investigador educativo. Abarca: contenidos más importantes, formas de abordar los contenidos por parte del docente y estrategias de formación utilizadas, papel que juegan los contenidos de carácter técnico-metodológicos en su proceso formativo así como la revisión de la tesis en relación con los cursos que engloba el plan de estudio.

Otros aspectos a explorar son: las estrategias y actividades de formación para la investigación desde el propio programa y el docente (puede incluir la existencia de un sistema de tutoría y/o asesoría así como seminarios específicos dirigidos al desarrollo y avance de la investigación del propio estudiante donde cada tutor implemente estrategias específicas de formación para la investigación y enfatice algún enfoque teórico-metodológico particular), la visión global del proceso de construcción de la investigación o tesis y los “obstáculos” o “problemas naturales” que se identifican en los estudiantes en el proceso de formación como investigador (iniciales, en el proceso de investigación, en la interacción maestro-alumno e investigador-tutor y alumno).

La exploración de estas unidades de análisis dará luz sobre las estrategias implementadas para asegurar la formación para la investigación como oficio y sus respectivos resultados, la existencia o no de una práctica de investigación vinculada con los contenidos curriculares del plan de estudio, el conocimiento de las diversas “formas de formar” que implementan los investigadores-tutores, así como el énfasis de “algún” enfoque teórico-metodológico particular que los distinga o caracterice.

En concreto, proporcionará evidencias en un ámbito institucional particular, sobre el desarrollo del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, valores y principios éticos que se consideran imperativos para el ejercicio de la investigación como práctica profesional.

Finalmente en torno a los productos y seguimiento de egresados, se considera relevante identificar las características del egresado (para contrastarlo con el

perfil propuesto por el plan de estudio cursado así como con el perfil de investigador propuesto en la literatura existente sobre este particular,\*\*) el concepto de investigador educativo que se han formulado los estudiantes como resultado de la formación recibida, las aportaciones realizadas con el trabajo de investigación o tesis, el promedio obtenido, pretensión real de dedicarse al oficio de investigador y si se sienten preparados para el trabajo independiente.

Por otro lado, resulta indicativo saber dónde están los egresados de dicho programa, conocer donde se encuentran desarrollándose profesionalmente y cuál es su actividad laboral principal, si se dedican realmente a la investigación o no o si continúan su proceso formativo como investigador vía doctorado.

La importancia de abordar estos aspectos consiste en descubrir en un primer momento si la formación ofertada asegura en los alumnos una formación para el desarrollo independiente de la investigación de calidad; en un segundo momento, saber si continúan su formación como investigador a través de algún programa de doctorado donde sí se espera una formación para la investigación original.

De manera conjunta, con los elementos aquí sugeridos se espera obtener información relevante que sirva de insumo para dar respuesta a esos puntos críticos de la formación sistematizada para la investigación y generar propuestas de formación que respondan tanto a los avatares del oficio de investigador educativo como a las nuevas formas de generación de conocimiento.

## Bibliografía citada

BÉJAR Navarro, Raúl y Hernández Brinjas, Héctor H., 1996, *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. Miguel Ángel Porrúa-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. México.

CARRIZALES Retamoza, César, (2003), "Rasgos de un programa de investigación educativa para docentes", en Morán Oviedo Porfirio (Compilador). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento universitario*. Tercera Época. No. 92. CESU-UNAM. México.

CHOCARRERAS Villa, Francisco, 1997, "La formación de investigadores educativos en México". *La academia*, Mayo-Junio de 1997 (consultado el 04 de noviembre del 2003) [en línea] URL:[http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vol12/sec\\_75.html](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vol12/sec_75.html). México.

DE IBARROLA, María, (1989<sup>a</sup>), "La formación de investigadores en México". *Universidad Futura*. Vol.1 Núm.3, México.

—————, ———, (1989<sup>b</sup>), "La formación de investigadores en México". *Universidad Futura*. Vol.1 Núm.3, México.

---

\*\* Vid. María Guadalupe Moreno Bayardo. *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara, México, 2002

MORENO Bayardo, María Guadalupe, (2000), *Trece versiones de la formación para la investigación*. Textos educar. Secretaría de Educación Jalisco. México.

—————, ———, (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara, México.

REYNAGA Obregón, Sonia, (2002), “Los posgrados: una mirada valorativa”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol, XXXI, no, 124. México.

ROJAS Soriano, Raúl, (1992), *Formación de investigadores educativos propuesta de una investigación*. Plaza y Valdez. México.

SÁNCHEZ Puentes, Ricardo, (1991), “El caso de la formación de investigadores en ciencias sociales”. *Cuadernos del CESU*, No, 6, UNAM, México.

SARRAMONA, Jaume, (1997), *Fundamentos de Educación*. ceac. España.

YACAMÁN, Miguel José, (1994), “Presente, futuro y esperanza del Posgrado Nacional.” *OMNIA*, Números. 29-30. México.

YURÉN Camarena, María Teresa, (1995), “Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia.” *Ethos Educativo*. No.7, Michoacán, México.