

PROCESOS DE INICIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, DESDE LA SIGNIFICACIÓN DE ESTUDIANTES

SUSANA HERNÁNDEZ BECERRIL

Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN: Formarse para la investigación, es un tema que se coloca a discusión, dadas las exigencias sociales, políticas y educativas recientes. Se han presentado estudios que involucran propuestas de trabajo, disertaciones y hasta manuales para docentes, por ejemplo: *cómo enseñar a investigar* (Sánchez, 2000), *habilidades para investigar* (Moreno, 2002), *propuestas formativas* (Lloréns y Castro, 2008; Bertely, 2000) y hasta se formulan las *competencias investigativas* (Muñoz, 2001), sin embargo, el significado que otorga el estudiante como responsable definitorio de la formación para la investigación, poco se ha explorado.

Metodológicamente, se considera este reporte, el producto de una investigación de corte cualitativo, con un proceder basado en la construcción epistemológica y su vigilancia con expertos (tutora y docentes), empleando registros y análisis de observaciones y entrevistas a profundidad. En la presente, se expresa la comprensión lograda

en torno a los significados que cobra la iniciación para la investigación educativa en estudiantes del campo IV de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, generación 2008-II.

Los significados con los que se vive la iniciación tuvieron puntos de coincidencia: 1. Asumirse partícipes en el proceso de formación, 2. Confusión ante obstáculos epistemológicos en la construcción del conocimiento educativo con corte cualitativo, 3. Dificultades al anteponer a las explicaciones teóricas, el análisis de la realidad, 4. Habilitarse para recuperar, analizar e interpretar datos empíricos, 5. Enfrentar retos con toma de decisiones, respeto, responsabilidad, voluntad de aprender, 6. Los docentes de posgrado, requieren enseñar a *pensar*, mediante situaciones auténticas de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Formación de investigadores, Estudios de posgrado, FES Aragón UNAM.

Introducción

La formación de investigadores, desde la visión pedagógica, es un asunto que recién se pone en discusión. Tradicionalmente, la formación de investigadores se encontró a cargo de los mismos investigadores, asunto que también se debate,¹ pero, en el contexto universitario hasta hace muy poco se refiere. A finales del siglo pasado, se presentaron artí-

culos sobre la formación de investigadores con autores como Ricardo Sánchez Puentes (2000), quien expresaba la necesidad de sistematizar la enseñanza de este oficio o profesión, trabajo artesanal que por años se realizó en la Universidad. Sin embargo, se encuentra en cuestionamiento a partir de que en los años noventas se pretendió dar paso a una serie de cursos sobre metodología de la investigación incorporados a los estudios de posgrado, como los llama, en la pretensión de iniciar en la investigación ante la expansión e integración del posgrado en México. Por fortuna, para los excluidos del sistema de investigadores, esta circunstancia de formación predomina al no contar con la suficiente estructura y los recursos humanos indispensables para mantener la manera tradicional de hacerse investigador.

Existen esfuerzos desde los expertos en investigación para explicitar una forma de enseñar a investigar, aclarando las implicaciones de la tarea, sugiriendo maneras de solventar las vicisitudes del oficio, ejemplificando algún procedimiento metodológico o hasta reconociendo las trayectorias de investigadores reconocidos. Sin embargo, al colocarnos en perspectiva de la formación y no solamente de la enseñanza, cabría preguntarse sobre el sentido y significado que tiene estos proceder en el aprendizaje, mismo del que son responsables los estudiantes. ¿Existe la pretensión de formarse en la investigación? En caso afirmativo, ¿Qué guía la formación de un estudiante?

Royo y Reyes (1997) concluyen que la interacción de diversas experiencias favorecen el desarrollo individual y de grupo antes que investigadores en solitario. Colina y Osorio (2004) exponen diferentes procesos de formación a partir de entrevistas a investigadores en México con lo cual, concluyen que existen tantas formas de acercarse al proceso de formación como circunstancias contextuales y perspectivas personales existen sosteniendo que el capital cultural conforma un principio preponderante para el logro de los propósitos de formarse como investigador.

La formación para la investigación en transformación

Los procesos de formación para la investigación educativa en la UNAM se transforman, ahora se realizan a través de programas de Maestría y Doctorado y no siempre del modo artesanal, con una nueva política que parte de la reforma del posgrado nacional y su inclusión en el Padrón del CONACYT. Existe riqueza en opciones de formación pero también se diversifican los modelos de prácticas de investigación que orientan a formar recur-

sos humanos en este rubro, modificando el perfil tradicional del investigador, aún cuando no se determina concretamente.

Las maestrías en la UNAM se han modificado “con esta reforma se comienza a desplazar y a borrar la figura y la imagen clásica del investigador universitario que se distinguía por su vocación para la ciencia” (Ibarra, 2000). Y aún cuando se consideran profesionalizantes los estudios de posgrado, existe la opción de formar en investigación para generar conocimiento.

En cuanto a la política educativa, las situaciones de preparación de nuevos investigadores parecen ser atendidas, indudablemente por su parte, los docentes de posgrado buscan y aplican soluciones a estos dilemas. Sin embargo, en el proceso de formación existe un vínculo necesario con los estudiantes ¿Qué interpretan los estudiantes ante las propuestas de formación de sus profesores? Antes de ello, ¿los estudiantes pretenden iniciarse en la investigación educativa? Al iniciar los estudios de posgrado en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, se identificaron desconcierto y hasta negativas por parte de los estudiantes para asumirse en este proceso.

Cabría reflexionar si la formación de investigadores es una necesidad social o una necesidad creada por las políticas educativas. ¿Para qué ser un investigador? Las expectativas y posibilidades de desarrollo en esta profesión, como planteaban Colina y Osorio (2004) son particulares, de ahí la necesidad de analizar peculiaridades, compartir hallazgos y conformar propuestas de formación contextuadas porque, finalmente, a investigar se aprende investigando con recursos, alternativas y posibilidades de desarrollo propias.

La investigación se centró en dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo viven las prácticas de iniciación para la investigación, los estudiantes del programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, generación 2008-II, campo IV?

Por supuesto, el planteamiento de esta pregunta, estableció un énfasis en la recuperación del sentido e interpretaciones de los estudiantes ante la iniciación para la investigación a partir de la recuperación de las prácticas de iniciación propuestas por los docentes para reconocer en ellas el proceso de formación de los estudiantes.² Esto implica que como resultado es posible contar con la comprensión de la actual formación de investigadores en el ámbito de lo pedagógico en el contexto citado, apoyando en la toma de decisiones tanto de estudiantes como de docentes y autoridades educativas. Se pretende así coad-

yuvar en el proceso de formación de maestrantes en Pedagogía, en el entendido de que uno de los objetivos es iniciarlos en la investigación educativa.

Pretendiendo, la descripción, interpretación y argumentación del proceso de formación que guía la iniciación de los estudiantes de Maestría de la UNAM. Se implican la práctica de la investigación, la adquisición de una experiencia, la transformación personal con sentido crítico en el reconocimiento de un capital cultural en las particularidades históricas de cada estudiante, así como las respuestas que ante este compromiso de formación ofrece.

Las prácticas de iniciación se relacionaron con el proceso de formación en tanto que se toman previsiones metodológicas, pedagógicas y hasta didácticas por parte de los docentes para guiar el proceder de los estudiantes, al mismo tiempo que los estudiantes asumen la tarea propuesta desde sus propios referentes, ofreciendo respuestas diversificadas. Consideremos que la práctica es la transformación de la realidad para la perspectiva filosófica; en una postura sociológica es el comportamiento de una determinada colectividad y habitualmente seguido por sus miembros (en este caso los estudiantes y docentes) quienes la aceptan.

Con todo, la perspectiva didáctica tomó mayor pertinencia en este estudio ya que reconoce a los conocimientos prácticos para realizar actividades orientadas a adquirir destrezas o a un conjunto de ejercicios llevados a cabo sobre la realidad, es decir, se proporcionan posibilidades en las que se aplican los conocimientos teóricos aprendidos en las clases, orientados a crear destrezas en los alumnos, de tal suerte que las prácticas de iniciación observadas fueron las actividades y acciones que proporcionaron la posibilidad de mostrar los logros y tareas realizadas en torno a la investigación en las que participan los estudiantes tales como: seminarios, tutoría, junta tutor, coloquio, intercambio con iguales e invitaciones a participar en eventos con ponencias o presentaciones de avances de investigación.

En cuanto a la acepción de proceso de formación, se le consideró como una manifestación dinámica entre sujetos (formador y formando) o del sujeto sobre sí mismo (estudiante o formando); se pretende recuperar un significado integrador de tareas o propósitos educativos entre los actores o agentes de la formación de modo que se entienda como “una espiral que va de la negación a la afirmación, en donde el sujeto en permanente movimiento se encuentra a sí mismo, [...] dando lugar a la subjetivación, en tanto que la formación implica transformar la realidad previa del sujeto” (Durán, 2006: 13).

La participación activa y voluntaria del estudiante en el proceso de formación, fue considerada una de las condiciones preponderantes para la delimitación del caso en estudio. Así, es posible reconocer el proceder diferenciado de quienes obedecen a indicaciones o esperan a que el docente les proporcione todos los elementos teórico metodológicos de la investigación, de quienes asumen un compromiso y resuelven, toman decisiones y actúan en consecuencia, con lo cual se ponen en juego los elementos del capital cultural del estudiante.

Hallazgos

Los sentidos con los que se vive la iniciación tuvieron puntos de coincidencia, primeramente en relación con asumirse en el proceso de formación. Las manifestaciones de angustia, ansiedad, confusión tuvieron que canalizarse a acciones de búsqueda de información, reconocimiento del posicionamiento metodológico de la investigación cualitativa e integración a las propuestas de formación e indagación en torno al posgrado.

El conocimiento propio sobre el significado de investigar o ser investigador, implicó detenerse frente a la inseguridad que provoca una acción desconocida, aunque cabe destacar que fue una constante en los dos estudiantes a quienes se siguió en el proceso de formación, pese a tener antecedentes diferentes, el proceso de pensamiento coincidió manifestado en dudas, temores ante el error, falta de concreción de la tarea o avances poco significativos.

Se reconocieron obstáculos epistemológicos que enfrentaron los estudiantes ante la construcción del conocimiento ante un paradigma cualitativo, la búsqueda de información se privilegiaba en las fuentes documentales ya fuese por la falta de experiencia en la indagación (elaboración de tesis) o porque se partía de referentes experienciales en la construcción teórica; la definición conceptual es el modo de producción del conocimiento para muchas disciplinas, en cambio los estudios educativos en el orden de lo cualitativo y con fundamento en el reconocimiento de la realidad, exigen una lógica distinta en la producción del conocimiento, por ello, se parte de la recuperación de datos empíricos antes que la definición del objeto conceptual.

Vencer la tendencia u obstáculo epistemológico de explicar lo conocido desde vocablos aparentemente solidificados por la autoría en un texto, fue una constante que al iniciarse en procedimientos de creación de nuevos conocimientos enfrentaron los estudiantes.

Otro rasgo importante en la formación asumida por los estudiantes fue el reto de concretar procesos de análisis e interpretación de los datos, el proceder para la recuperación de información empírica fue el primer requerimiento de formación de estos estudiantes.

El análisis de los datos fue una faltante en este proceso en tanto, el proceder para la recuperación de información empírica era el primer requerimiento de formación de estos estudiantes. La comprensión de las implicaciones en el ejercicio de análisis e interpretación de la información empírica y teórica, no se encuentra en la falta de conocimiento sino en el requerimiento de movilizar ese conocimiento hacia una práctica orientada. De ello es importante deducir que ante la formación para la investigación educativa, debe mantenerse un estrecho lazo entre el tutor y el tutorado en razón de ubicar oportunamente las necesidades de orientación sobre el qué hacer y cómo hacerlo, reconociendo la oportunidad de contar con un experto ante tal desempeño aunque éste no se encuentre en condiciones de considerarse un investigador profesional sino como formador. Si bien existe una diferencia clara en razón del tiempo de dedicación y las maneras en que puede apoyarse en el proceso de formación del estudiante, también se hace necesario transitar de *un saber sabio a un saber enseñado*.

Hacia el término de los estudios de maestría, los estudiantes lograron la incorporación del lenguaje y comprensión de las tareas en torno a la iniciación, al pretender ofrecer orientaciones a compañeros de una nueva generación. Dicha expresión, muestra los principios básicos y las prácticas significativas por las cuales ellos transitaron, además de explicitar la posición desde la cual fueron capaces de reconocer, ubicar y argumentar sus propios objetos de estudio.

El capital cultural apropiado de cada actor les hizo reconocer rutas de aprendizaje diferenciadas, los referentes y prácticas durante los primeros semestres, no conformaron una plataforma consistente que les permitiera la *reconstrucción del discurso* de los tutores en torno a la retroalimentación de los avances en la investigación. La movilización de los conocimientos les condujo a la búsqueda de información teórica más que a la recuperación de la realidad y/o a la recuperación de datos cuyo significado fuese próximo a la propuesta de la investigación sin el análisis del contenido de manera clasificatoria, comparativa, jerarquizada.

La redacción de los avances de la investigación fue una de las dificultades enfrentadas desde las cuales, se plantearon soluciones por los mismos estudiantes sin embargo, coin-

cientemente con el desarrollo de habilidades en torno a la expresión de lo aprendido se relaciona también el logro de conocimientos implícitos. De ahí la importancia de la construcción social mediante prácticas como el Coloquio y las Juntas Tutorales, espacios donde se puede re-pensar lo explicitado.

Un elemento pendiente en este proceso de formación y en particular en la producción académica, fue el apoyo referido a la publicación de artículos, ponencias y participaciones en eventos de este tipo. Si bien existieron invitaciones y promoción de dichas actividades académicas, no se consolidó la preparación *ex profesa* para la tarea de vinculación y difusión de los hallazgos en otros ámbitos o contextos.

En conclusión, los retos enfrentados por los estudiantes se asumieron con adecuados procederes, actitudes, decisiones con demostración de respeto, responsabilidad, voluntad de aprender, con ello se lograron transformaciones significativas en el proceso de formación.

En relación con el grado de acercamiento a la investigación sin embargo, se vinculó con la disciplina en la cual se formó uno de los estudiantes (filosofía). Enfrentaba desconocimiento, sorpresa, un cambio en la perspectiva disciplinaria y sus implicaciones que le parecieron incluso novedosas, por otro lado, expresa una fascinación por el *saber* como filósofo que ahora trasladaba al saber como pedagogo, por supuesto desde la base fundamental de la discusión y análisis de los textos o discursos escritos como refiere en otros momentos de entrevista y exposiciones en seminarios.

En relación con el desarrollo de habilidades para la investigación, se hace indispensable un apoyo, seguimiento constante y oportuno que procure la vigilancia epistémica, en una construcción social del qué hacer y para qué. Indiscutiblemente, el desarrollo de habilidades del pensamiento como el análisis, comparación, categorización y argumentación se continúan fortaleciendo en los estudiantes de posgrado, no pueden considerarse como un proceso intelectual acabado, los docentes en el posgrado tienen una labor importante en este sentido, aún es necesario enseñar a *pensar*.

En la interpretación de los estudiantes durante el aprendizaje se *siente* confusión, angustia, desesperación, abandono, reconocimiento, satisfacción, esperanza, en un juego interesante que aflora en la personalidad de los estudiantes, respondiendo con interés, voluntad, persistencia, tenacidad, paciencia, olvido, inamovilidad, resistencia.

Aprender a investigar moviliza conocimientos, habilidades y posturas personales, las cuestiona, jerarquiza de modos diferentes, recupera o rechaza, tomar posición en relación con el objeto de estudio y la forma en que puede ser explicado y problematizado argumentadamente, implica la generación de nuevos conocimientos y/o su aplicación. Pero, estos procesos no son *enseñados o vivenciados* en una escuela, en el esquema tradicional de la educación en México así, llegada la oportunidad de estudiar en posgrados, los estudiantes han experimentado escasamente estos procesos y se encuentran con insuficientes niveles de desarrollo en las habilidades relacionadas con la investigación.

De ahí, la necesidad de proponer a los estudios de posgrado una discusión en relación con la forma en que se están viviendo las experiencias de formación específica en la iniciación para la investigación educativa. La transformación de los saberes tradicionales, discurre en sitios no asignados a la investigación, en un esfuerzo por comprender, por mejorar o al menos elaborar propuestas, en el atrevimiento por querer aprender a pensar.

Dado el alejamiento con esta práctica en instituciones alejadas de la práctica de la investigación educativa, la identificación de intensiones orientadas a la iniciación en el ejercicio de la docencia y entre los estudiantes además de la necesidad social que demanda la aplicación de innovaciones educativas, es posible y necesario estimar una transposición didáctica.

Notas

1. En palabras de Moreno Bayardo: ¿quién dice que saber hacer investigación es sinónimo de saber enseñar a hacer investigación?, durante el último Congreso del COMIE realizado en Veracruz en 2009.

2. Se intenta recuperar la noción de totalidad en Zemelman, como exigencia epistemológica que implica construir y reconstruir racionalmente la realidad, en este caso, desde tres perspectivas: la visión de los docentes, la de los estudiantes y la interpretativa (de la

investigadora) en relación con temas y/o problemas que por contextualidad se implican. La formación ante la iniciación en la investigación, no se traduce a una sola mirada, acción o reacción, es necesario reconocer tanto a la enseñanza como al aprendizaje en este campo problemático, las políticas socioeducativas y el capital cultural con el cual cuentan los actores, así como las relaciones que entre ellos existen y, por supuesto su propio e independiente desarrollo.

Referencias

BERTELY BUSQUETS, MARÍA. (2001) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México.

- COLINA ESCALANTE, ALICIA Y OSORIO MADRID, RAÚL. (Coord.) (2004) *los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. CESU/PyV (Educación Superior Contemporánea), México
- DUCOING, WATTY, PATRICIA. (2004) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. Tomo I: Formación para la investigación, los académicos en México, Actores y organizaciones. Colec. La Investigación Educativa en México. 1992-2002, ed. COMIE, México.
- IBARRA ROSALES, GUADALUPE (2000) Tendencias en la formación de investigadores en la UNAM en *Cuadernos de Reencuentro* , núm. 24, febrero, UAM, México.
- LLORENS, L. Y CASTRO, M.L. (2008). Didáctica de la investigación: Una propuesta formativa para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia. UABC/Miguel Ángel Porrúa. México.
- MORENO BAYARDO, GUADALUPE. (2002) *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara, México.
- MUÑOZ GIRALDO, JOSÉ FEDERMAN. QUINTERO CORZO, JOSEFINA Y MUNEVAR MOLINA, RAÚL ANCIZAR (2001) *Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan ¿Cómo desarrollarlas?* Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Aula Abierta, Colombia.
- ROYO SORROSAL, I. Y REYES CHÁVEZ, R. (1997) *Formación de investigadores desde una perspectiva de comunidad: el programa de doctorado en educación de la Universidad Iberoamericana*, Campus Golfo Centro. Omnia, No. 36-37, México.
- SÁNCHEZ PUENTES, RICARDO. (2000) *Enseñar a investigar, Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. CESU/PyV/UNAM. México.