



## FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE NIVEL LICENCIATURA.

**Erick - Arbeu - Reyes**  
ar336182@uaeh.edu.mx

**Área temática:** 03. Investigación de la investigación educativa.

**Línea temática:** Investigación educativa: agentes, su formación y redes.

**Porcentaje de avance:** 75%

**a)** Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

**Programa de posgrado:** Maestría en Ciencias de la Educación, 3º semestre

**Institución donde realiza los estudios de posgrado:** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo



### Resumen

El presente documento es una síntesis del trabajo de una tesis de grado de maestría denominada “Análisis de la formación para la investigación educativa desde las experiencias de estudiantes y docentes de nivel licenciatura”. El cual, está dividido en tres apartados: a) una introducción, donde se plantea el problema de investigación, su relación con los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), así como el supuesto, el objetivo y las preguntas de investigación; b) desarrollo, se presentan los fundamentos teóricos al considerar la formación para la investigación y su diferencia con la formación de investigadores, el rol del docente como formador y su práctica; así mismo, se denotan los aspectos metodológicos tomando en cuenta un paradigma fenomenológico-hermenéutico, a través de un enfoque cualitativo con alcance exploratorio-descriptivo, una muestra por conveniencia y tanto las técnicas como los instrumentos para dar sustento a la investigación, y c) a manera de conclusión, algunas consideraciones sobre los resultados esperados y las acciones posteriores al culminar el trabajo de investigación educativa.

**Palabras clave:** formación para la investigación, investigación educativa, educación superior, práctica docente.

**Extensión máxima de la ponencia:** 3000 palabras.

**Estructura de la ponencia:**

## Introducción

Actualmente, el panorama a nivel mundial se caracteriza por la complejidad de la globalización, los cambios acelerados e inesperados en varios aspectos de la vida humana, la innovación, la incertidumbre, la desigualdad, el acceso a la información, el uso y aplicación de las TIC, la brecha digital y las crisis, como la suscitada el pasado 2020, debido al inicio de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2. La cual, desencadenó ciertas secuelas a corto y largo plazo (UNESCO, 2020, 2022), evidenciando tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad de la sociedad para afrontar los desafíos globales.

Diversos organismos internacionales como la CEPAL, la ONU, el Banco Mundial y la UNESCO reconocen la importancia de la investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES) como una de sus funciones esenciales, para la transformación y el desarrollo en diferentes niveles de repercusión, así como para contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Dichas IES tienen el compromiso de promover en los estudiantes la formación para la investigación, con el propósito de comprender su realidad y dar respuesta a las problemáticas surgidas en los diferentes contextos en los que se encuentran inmersos. Para ello, desde nivel licenciatura se promueve la enseñanza de manera formal de la investigación, y dentro de los modelos curriculares se menciona el vínculo con el resto de las asignaturas que conforman el plan de estudios de las carreras.

Esta misma, es esencial para formar profesionales altamente capacitados, ya que contribuye a la producción de saberes dentro de su disciplina que sean pertinentes y útiles, respondiendo a las problemáticas globales actuales, estableciendo un enfoque innovador al forjar un vínculo con el contexto y favoreciendo la estructuración de la sociedad del conocimiento.

Lamentablemente, en la práctica de la formación investigativa sólo se aborda de manera aislada tanto por los docentes como por los estudiantes, lo que desencadena un interés centrado en la acreditación de las asignaturas, sin generar un proceso que tribute a tomarlas como eje articulador de los contenidos curriculares.

Del mismo modo, dichas asignaturas se guían bajo un enfoque conceptual y verbalista, donde el abordaje se centra únicamente en la reflexión del quehacer científico, pero sin darle la importancia necesaria a la parte práctica (Sánchez Puentes, 2014). A su vez, existe una carencia sobre estrategias que estén encaminadas en la formación de este rubro, debido a que su análisis ha sido omitido a causa de la idea de que los egresados de cualquier licenciatura por el hecho de haber cursado materias relacionadas con la investigación serán competentes en la elaboración de productos científicos, y en otros casos remitiendo dicha formación al nivel de posgrado (Rojas Soriano, 1991).

En las últimas cuatro décadas, en México se ha observado un gran interés por parte de los investigadores educativos respecto a la formación para la investigación y los aspectos vinculados con ella, lo cual se ve reflejado en los tres Estados del Conocimiento (EC) desarrollados por

integrantes del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), durante los tres periodos siguientes: 1982-1992, 1992-2002 y 2002-2011.

Sin embargo, tal como menciona Ramírez (2020), en el último EC denominado “Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011” perteneciente al área 11 del COMIE, no se aborda de manera general el concepto de formación para la investigación, sino que se enfatiza a la investigación educativa. Así mismo, en esta edición persiste el interés a nivel posgrado, dejando importantes vacíos por explorar en los niveles educativos previos. Además, en el aspecto metodológico prevalecieron los estudios de caso e investigación-acción, dejando de lado la perspectiva fenomenológica de los actores involucrados y sus experiencias suscitadas.

Por otro lado, se parte del supuesto que, la formación para la investigación educativa en el nivel de licenciatura carece de un proceso sistemático donde se desarrollen acciones científico-académicas y pedagógicas delimitadas a la generación de competencias investigativas en estudiantes universitarios, lo cual, repercute en la falta de interés para el desarrollo de actividades científicas.

Para lo cual, se plantea la necesidad de analizar la formación para la investigación educativa desde las experiencias de docentes y estudiantes de nivel licenciatura. Ello, para identificar las diferentes acciones que se llevan a cabo y conocer las percepciones de ambos actores educativos, permitiendo la determinación de necesidades y áreas de oportunidad, que repercutan en la propuesta de soluciones o recomendaciones para mejorar la calidad de la enseñanza de la investigación educativa, dando respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se plantea la formación para la investigación educativa en los planes de estudio que ha tenido el programa educativo, así como en el modelo curricular de la universidad a la que se adscribe?
2. Desde la opinión de docentes dedicados a la enseñanza de la metodología e investigación educativa, ¿qué acciones se llevan a cabo en la formación para la investigación educativa de los estudiantes del programa educativo?
3. Desde la experiencia estudiantil, ¿cómo son los procesos de formación para la investigación educativa derivados de las diferentes asignatura de metodología e investigación que se imparten en el programa educativo?

## Desarrollo

### *Fundamentación teórica*

De acuerdo con Moreno Bayardo et al. (2003), la formación para la investigación es

un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico

consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada *investigación* (pp. 52-53).

Lo anterior, denota que dicha formación adopta diferentes enfoques y emplea diversos procedimientos, dependiendo de las necesidades y requerimientos de aquellos actores involucrados. A su vez, resulta fundamental hacer una distinción y aclaración respecto a los conceptos de formación para la investigación y formación de investigadores. En primera instancia, la formación de investigadores está dirigida al desarrollo de competencias de aquellos que si se dedicarán a ser profesionales de la investigación. Mientras que la formación para la investigación va encaminada a personas que no tienen el interés de ejercer el oficio de investigador, pero requieren de la investigación como apoyo en su práctica profesional (Moreno Bayardo, 2005).

En esta última, el docente es un actor clave, donde su práctica no se limita a impartir conocimientos, sino que se concibe como

una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro et al., 1999, p. 21).

Por lo anterior, se puede entender que la práctica docente involucra los procesos y los vínculos que en ella se forjan y no se reduce únicamente a lo que se realiza dentro del espacio áulico, sino que implica diferentes actividades como la reflexión, el análisis y la interpretación de aspectos, sociales, intelectuales, afectivos y personales, lo que “la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y valoral” (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava, 2013, p. 2).

Por otro lado, al abordar el término de formación es necesario retomar lo que menciona Ferry (1991), sobre que la “formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al de la intervención enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo.” (p. 75).

Bajo este enfoque, el docente de nivel licenciatura en su rol como formador, debe de contemplar que dentro su práctica requiere de un propósito orientador e innovador, con la finalidad de que los estudiantes construyan sobre sus conocimientos y experiencias previas, conectando y aprendiendo colaborativamente en un proceso de adquisición de nuevas competencias para la investigación desde una perspectiva crítica. Las cuales puedan ser empleadas de manera transversal en todas las asignaturas del plan de estudios de su carrera, teniendo en cuenta que para su implementación los docentes compartan esta misma visión.

## *Fundamentación metodológica*

Dado que la investigación está enfocada en conocer las experiencias de docentes y estudiantes respecto a la formación para la investigación educativa, se consideró pertinente emplear una perspectiva fenomenológica-hermenéutica como marco interpretativo para abordar la manera en cómo los procesos de formación ocurren y son vivenciados por los actores involucrados.

Este paradigma se basa en la idea de que la comprensión de los fenómenos sociales y humanos sólo puede ser alcanzada a través de la interpretación del significado que los individuos les otorgan a sus experiencias (Barbera e Inciarte, 2012). Permite analizar las experiencias vividas por los individuos y comprender el significado que ellos les atribuyen, posibilitando la obtención de datos ricos en información sobre la realidad social y humana.

Dicho paradigma también es considerado como diseño de investigación, el cual tiene como propósito obtener, explorar, describir y comprender las perspectivas de los sujetos involucrados, buscando encontrar aquellos aspectos en común respecto a un objeto de estudio (Creswell, 2009). Para ello, el proceso consiste en identificar “el fenómeno y luego se recopilan datos de las personas que lo han experimentado, para finalmente desarrollar una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 549).

En el caso de este estudio, el paradigma es congruente con el enfoque cualitativo que busca profundizar en las diferentes dimensiones, teniendo un vínculo directo con el fundamento teórico que considera el proceso didáctico como dinámico debido a la interacción social que tienen los agentes sociales involucrados en un contexto específico, los cuales confluyen en “los significados, las acciones, valoraciones y los propósitos” (Campos Hernández, 2021, p. 50) mediante un proceso constructivo.

El alcance que tendrá este trabajo será de tipo exploratorio-descriptivo. En primer lugar, se enfoca en un tema relativamente poco explorado y documentado, por lo que es necesario llevar a cabo una indagación detallada de las experiencias de los docentes y estudiantes en este ámbito, para obtener una comprensión exhaustiva del fenómeno educativo, identificar las principales tendencias y patrones, además de generar hipótesis para investigaciones posteriores. En segundo lugar, se busca describir dichas experiencias, para analizar los datos recopilados, identificar las características y rasgos más relevantes de los significados de los participantes, como sus percepciones, actitudes, motivaciones y desafíos.

De igual forma, se llevará a cabo un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, en el cual, “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 200) tomando en consideración muestras diversas, mismas que son empleadas cuando se desea mostrar diferentes perspectivas sobre la complejidad del objeto en cuestión, identificando aquellos puntos de convergencia y divergencia entre los participantes inmersos.

Las técnicas e instrumentos contemplados para la presente investigación se encuentran vinculados con los aspectos descritos con anterioridad (Tabla 1). Ante ello, se pretende emplear tres técnicas que se explican a continuación.

**Tabla 1. Matriz de consistencia interna**

Pregunta de investigación	Paradigma	Enfoque	Técnica	Instrumento
1	Fenomenológico-hermenéutico	Cualitativo	Análisis documental	-
2			Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista
3			Entrevista focal	Guion de entrevista

El análisis documental permite obtener información valiosa sobre el contexto, la historia y la normativa relacionada con el tema de investigación, lo que es esencial para comprender las tendencias y relaciones existentes tanto en los planes de estudio como en el modelo curricular de la institución. Además, de complementarse con las otras técnicas de recolección de datos, con el objetivo de enriquecer y validar los datos obtenidos.

La entrevista “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109), además de “que conduce a la creación de una historia de forma mutua y ligada a un contexto” (Denzin y Lincoln, 2002, pp. 141-142), para la construcción conjunta de significados (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018) con el propósito de conocer cuáles son los perfiles académicos y profesionales, así como las experiencias de los docentes en la formación para la investigación de los estudiantes.

Por otro lado, la entrevista grupal permitirá la descripción detallada de experiencias compartidas por los integrantes del grupo, así como el medio para la triangulación o complemento de otras técnicas de recolección de datos (Denzin y Lincoln, 2002). Para fines de esta investigación, se requiere que los estudiantes puedan expresarse libremente y poder encontrar aquellos aspectos comunes y diferentes, respecto a sus vivencias en las materias cursadas de metodología e investigación educativa.

En ambas técnicas (entrevista semiestructurada y entrevista grupal) se utilizará el guion de entrevista, el cual es un instrumento que tiene la finalidad de “obtener ... [datos o elementos] necesarios para comprender de manera completa y profunda el fenómeno del estudio” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 424).

### Consideraciones finales

Hasta el momento no se ha llevado a cabo el trabajo de campo, pero ya ha sido autorizado por parte del comité tutorial, y se ha realizado tanto la validación, como el piloteo de los instrumentos previamente mencionados. Sin embargo, mediante el proceso de aplicación de técnicas e instrumentos se espera tener un conocimiento a profundidad del proceso de formación para la

investigación educativa, contrastando la información obtenida desde diversos enfoques, como los documentos curriculares (planes de estudio y modelo curricular), los estudiantes que han concluido con las asignaturas pertenecientes a la metodología e investigación educativa y los docentes que han impartido dichas asignaturas en ambos planes de estudio.

Partiendo de ello, se analizarán los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos, a partir de la interpretación fundamentada en las categorías establecidas tanto en el marco teórico como en el estado del conocimiento, lo cual permitirá establecer conclusiones preliminares del proyecto.

Posteriormente, se generarán las categorías y patrones presentes en las descripciones de ambos actores educativos respecto al fenómeno educativo, identificando la conexión y relación entre las experiencias respecto a la formación para la investigación educativa. Lo cual contribuirá en el desarrollo de una narrativa general que incluya temas comunes y diferentes, así como sus vínculos dentro del contexto, para después validar la descripción de ello con los participantes y el comité tutorial.

Finalmente, se presentarán los resultados obtenidos en el programa educativo en cuestión, así como en el informe final de la investigación de tesis. Teniendo como posibilidad, el de participar en actividades académicas, con el propósito de difundir los principales hallazgos a la comunidad científica, identificar posibles mejoras en el plan de estudios actual y buscar acciones que contribuyan al desarrollo de este rubro.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205. <https://www.redalyc.org/comocitar.ooa?id=90424216010>.
- Campos Hernández, M. A. (2021). Didáctica de la investigación educativa. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación | Serie: IISUE educación.
- Cañedo Ortiz, T. y Figueroa Rubalcava, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 41, 1-18.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California, United States of America. SAGE.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed). *Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* (pp. 43-101). Editorial Gedisa.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.



- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación*. Paidós.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education.
- Moreno Bayardo, M. G. (coord.), Sánchez Puentes, R., Arredondo Galván, V. M., Pérez Rivera, G. y Klingler Kaufman, C. (2003). "Formación para la Investigación" en Ducoing Watty, P. *Sujetos, actores y procesos de formación I. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, COMIE, pp. 51-57.
- Moreno Bayardo, M. G., (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Ramírez, J. A. (2020). Formación para la investigación en los estados del conocimiento del COMIE: ¿Qué se hizo y qué falta por hacer? En B.I. Sánchez Luján y R. Hinojosa Luján (coords.). *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 337-352). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Rojas Soriano, R. (1991). *Formación de investigadores educativos*. Plaza y Valdés.
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (4ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schmelkes, C. (2013). Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo y R. Maggi (coord.), *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 337-391). ANUIES/COMIE. Colección Estados del conocimiento.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2020). La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública. [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS. Un nuevo contrato social para la educación. [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).