

“Para qué quieren que aprenda a investigar si sólo quiero ser profe”. Reflexiones en torno a la formación para la investigación en licenciatura

José de la Cruz Torres Frías

Introducción

En la gran mayoría de las universidades e instituciones de educación superior (IES), la formación de pregrado (licenciatura) y posgrado (especialidad, maestría, doctorado) que se oferta, suele estar vinculada, en mayor o menor grado, con la actividad de investigación. Se da por hecho que quienes ingresan a dichos programas conocen la *razón de ser* de ese vínculo y que no hay necesidad de explicitarlo; sin embargo, en los hechos, no necesariamente ocurre de esa manera.

En lo que concierne a los programas académicos de licenciatura, en sus planes de estudio se incluyen materias como epistemología, investigación documental, seminario de investigación, seminario de metodología de investigación o métodos y técnicas de investigación, entre otras tantas denominaciones, cuya finalidad y aporte a la formación del estudiantado puede estar precisado en la propuesta curricular y ser claro para las “mentes maestras” detrás del currículo, pero *escasamente comprendido por los estudiantes en formación*, así como por algunos formadores que colaboran en él.

Algunas huellas de ello se identifican en expresiones como “ahora tengo que llevar investigación”, “es una materia complicada”, “son contenidos muy abstractos”, “es una materia aburrida”, “que *hueva* con el

seminario”, “no sé para qué llevamos investigación si no me voy a dedicar a eso”, “ni idea de por qué llevamos seminario si no nos aporta nada a nuestra formación”, las cuales reflejan en gran medida *incomprensión del sentido de la formación para la investigación* en este nivel de estudio. En el caso particular de programas académicos de Licenciatura en Educación o denominaciones afines –referente principal de este texto–, una frase icónica que los estudiantes expresan de manera regular y que refleja la existencia de esa problemática es, ¿para qué quieren que aprenda a investigar si sólo quiero ser profesor?

Al respecto, el presente capítulo pretende aportar algunas reflexiones fundamentadas que colaboren a la *comprensión* del sentido de la formación para la investigación y el desarrollo de habilidades investigativas en este nivel de estudio, así como apreciar algunos de sus *aportes* a la formación de los profesionales de la educación.

Con base en ello, el texto se ha organizado en cinco ejes. En el primero, se plantea que la investigación es la otra cara de la profesión, en este caso, de la docencia. En el segundo, se da cuenta del vínculo estrecho entre docencia e investigación, con énfasis especial en el desarrollo de habilidades investigativas. En el tercero, se ilustra la manera en que las habilidades investigativas son una base principal para el ejercicio profesional de la docencia. En el cuarto, se explicitan algunos prejuicios, mitos y realidades acerca de la formación para la investigación. En el quinto, se hacen precisiones sobre la noción de formación para la investigación y habilidades investigativas en tanto apuesta formativa. Al final, se plantean algunas consideraciones de cierre.

1. La investigación, la otra cara de la profesión

Lo que hoy conocemos como universidad, tiene su origen en las llamadas *escuelas catedralicias o monacales*¹ del siglo XVI –como la univer-

¹ Un referente actual de ese vínculo clero-escuelas monacales se puede ubicar en la Pontificia Universidad Católica de Perú, Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad de México, entre otras.

sidad de París–, donde se impartían estudios de filosofía y teología, las cuales, según Chuaqui (2002), fueron apoyadas por el clero en su lucha por su autonomía frente a las autoridades locales de ese entonces. En ese mismo periodo emergieron también las denominadas *escuelas comunales* –como la Universidad de Bolonia– donde predominó un cultivo más libre del conocimiento.

Con el paso de los años, esas escuelas comenzaron a cultivar otro tipo de estudios (derecho, astronomía, física, química, biología, entre otras) y se separaron del clero, lo que favoreció el desarrollo de la ciencia y la consolidación de diversos campos de estudio –entre ellas, psicología, sociología y educación– hasta adquirir el estatus de ciencias, conocidas tradicionalmente como disciplinas o campos de conocimiento (Bourdieu, 2003). A la par, la evolución de esas escuelas dio origen a modelos universitarios distintos con énfasis académicos variados, entre ellos, el modelo francés o napoleónico organizado en escuelas y facultades, con fuerte tradición filosófica; el modelo alemán, organizado en escuelas y laboratorios con fuerte énfasis en la investigación; el modelo anglosajón, organizado en departamentos con énfasis en ciencias; y, de manera más reciente, el modelo americano de institutos tecnológicos con fuerte énfasis en ciencia y tecnología. Estos modelos de universidad e institutos se han asumido y replicado en las distintas Instituciones de Educación Superior (IES), a lo largo y ancho del mundo, cuyo elemento común es el *cultivo y enseñanza de la ciencia a la par de la formación profesional*.

Dicho de otra manera, *docencia e investigación* son de origen tareas sustantivas indisolubles que forman parte de la razón de ser de las universidades en tanto instituciones de educación superior, pero también son la razón de ser de cada disciplina o campo de conocimiento científico, por lo mismo, son tareas indisolubles al interior de cada profesión. Por ello, al interior de las universidades se ofertan programas académicos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, orientados a la *formación de profesionales* (físicos, químicos, psicólogos, abogados, biólogos médicos, educadores, etc.) según la disciplina de base, y en

paralelo, a la *formación para la investigación*, la cual se afianza y se fortalece durante los estudios de posgrado, hasta arribar a la *formación de investigadores* en el nivel de estudio de doctorado.

Ya señala Tardif (2014), que en las sociedades actuales de las que se es parte, la investigación científica se encuentra estrechamente vinculada con el sistema de formación y de educación en curso, y que dicha articulación “se expresa concretamente por la existencia de instituciones que, como las Universidades, asumen tradicional y conjuntamente las misiones de investigación, enseñanza, producción de conocimientos y formación basada en esos conocimientos” (p. 27).

Esto es, en el nivel de licenciatura, a la vez que se forma para el ejercicio de una profesión, se desarrollan *habilidades investigativas* (Moreno, 2002) que posibilita la inmersión del estudiantado en la cultura disciplinar, a la comprensión y apropiación de las lógicas de producción de conocimiento científico al interior de cada disciplina, así como tener una participación legítima o periférica (Hasrati, 2005) en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2000), en este caso, en comunidades, grupos o redes de profesionales de la educación y de investigación. De esa manera, se favorece la apropiación gradual de la profesión, la profundización progresiva en el conocimiento disciplinar (licenciatura, maestría, doctorado), la re-creación e innovación del conocimiento existente para favorecer su madurez y evolución, así como la consolidación y reproducción del campo de conocimiento o disciplina (Bourdieu, 2003).

Los señalamientos anteriores, pasan a ser algunas de las razones históricas y disciplinares por la cual se incluyen materias o asignaturas de investigación, metodología o seminario de investigación en casi todos los programas de licenciatura, cuyo énfasis y formación se incrementan en los niveles de maestría y doctorado, máxime en aquellos posgrados orientados a la investigación. Es decir, en tanto universitarios y futuros profesionales, se está doblemente interpelado por la actividad de investigación. Por un lado, por la naturaleza histórica de las universidades, por otro, por la naturaleza científica de cada disciplina,

donde, docencia e investigación son tareas sustantivas indisolubles. Ahora bien, ¿cómo se manifiesta este fenómeno en el *campo de la educación*? Veamos.

2. El aprendiz de brujo y la disciplina de referencia

El campo de la educación, en tanto disciplina de conocimiento, es de naturaleza compleja y multidimensional, en ella se forman profesionales de la educación con denominación *genérica* (educación, ciencias de la educación, pedagogía, entre otras), *específica* (educación primaria, educación ambiental, educación para la paz, entre otras), o *especializada* (currículum, docencia, planeación y administración educativa, investigación educativa, educación especial, por mencionar algunas).

Sin embargo, independientemente del carácter genérico, específico o especializado que asuma la formación de los profesionales de la educación, todos ellos ameritan de manera *intencionada* una formación epistemológica, teórica-conceptual, metodológica y técnica-instrumental, que posibilite la apropiación de un lenguaje y de un fondo cultural de conocimientos (Lahire, 2021) que favorezca la comprensión, uso y creación de herramientas y métodos, tanto de orden científico como de orden didáctico, para realizar su profesión con un alto grado de profesionalismo.

Esto es, ameritan una formación (inicial) para la investigación que priorice el desarrollo de habilidades, en especial, de habilidades investigativas, las cuales serán la base o sustrato principal para quienes decidan continuar su profesionalización vía cursos y diplomados, o vía estudios de posgrado, donde sí se espera una formación sistemática para la investigación que puede despuntar en la formación de investigadores durante los estudios de doctorado.

Lo anterior implica que de manera asociada a los estudios de licenciatura, los profesionales de la educación desarrollen, ejerciten (pongan práctica) y afinen una diversidad de habilidades clave, por ejemplo, dominar formalmente el lenguaje oral y escrito, aprender a usar la

teoría para pensar y construir propuestas didácticas, saber consultar fuentes académicas que den sustento a sus ideas, parafrasear, generar opiniones, saber argumentar y defender posturas, analizar datos, inferir, construir argumentos coherentes y consistentes, pensar crítica y reflexivamente, razonar de manera autónoma, trabajar en equipo, sistematizar información, socializar el conocimiento, entre otras, las cuales, cada una por separado, y todas ellas en conjunto, aportan a su formación profesional, dado que posibilitan el desarrollo de actividades formativas como la elaboración de ensayos, exposiciones, mapas conceptuales, realización de una planeación argumentada, entre otras actividades que se les demanda en lo cotidiano de su formación.

Como se puede apreciar, esas habilidades *no* son exclusivas de una materia ni de la actividad de investigación, sino que son *habilidades generales* que requieren ser propiciadas en todo proceso de formación, cuyo desarrollo y puesta en práctica no sólo favorece una formación profesional –en este caso la de los profesionales de la educación–, sino que sienta las bases de una formación para la investigación que posibilite la generación de conocimiento científico con rigor teórico-metodológico y epistemológico, pero también con coherencia lógica y consistencia discursiva.

Al respecto, cabe precisar que, cuando se intenciona el desarrollo de esas habilidades generales en relación estrecha con contenidos, actividades y acciones que son propias de la actividad de investigación, estas adquieren la nomenclatura de *habilidades investigativas* (Moreno, 2002). Por su parte, al proceso que los profesores despliegan para alcanzar el desarrollo de dichas habilidades se le denomina *formación para la investigación* (Moreno, 2002). María Guadalupe Moreno (2002) advierte que no hay que confundir esta última con la formación de *investigadores*, es decir, una formación especializada de quienes se dedicarán de manera profesional a la generación de conocimiento científico por vía de la investigación en tanto oficio principal (Bourdieu, 2003), la cual sí ocurre durante los estudios de posgrado, con énfasis especial en el doctorado.

Si bien propiciar el desarrollo de esas y otras tantas habilidades es tarea fundamental de los formadores, en tanto mediadores humanos que contribuyen a la formación del estudiantado, como sugiere Ferry (2004), también es responsabilidad de los estudiantes contribuir a su configuración interna o al desarrollo de esas habilidades, de manera asociada a la realización de las diversas actividades formativas que se les demanda en cada materia, asignatura o unidad de aprendizaje.

Es decir, el desarrollo de esas habilidades implica corresponsabilidad y co-formación (Honoré, 1980) entre formador (profesor/asesor) y formando (estudiante), pero es la actuación del estudiante la que incidirá o no en su desarrollo. Dicho de otra manera, el profesor es un mediador de la formación (Ferry, 2004), pero el estudiante es el responsable de su propia formación. En ese sentido, de su actuación y compromiso pende la calidad y nivel de desarrollo de esas habilidades y su posible integración (conformación) en competencias profesionales, pero, como sostiene De la Torre (2022), para que esto ocurra, las mediaciones de los profesores son fundamentales.

Entonces, si esas habilidades son fundamentales en todo proceso de formación profesional universitaria, ¿por qué los estudiantes logran percibir escasamente su importancia o aporte a su formación profesional? Reflexionemos un poco...

3. Herramientas y trucos del oficio

Como se ha esbozado en el apartado anterior, los profesionales de la educación requieren realizar su labor de manera profesional, además de continuar con su profesionalización como una de las demandas del mercado laboral. Es decir, no hay que perder de vista que, en tanto profesionales de la educación, siempre se estará *en formación*.

Realizar la labor docente como profesión implica conocimiento, creatividad, rigor, pero también una buena dosis de ética, valores, actitudes, pasión y destrezas, que en conjunto propicien prácticas de formación pertinentes que evidencien aprendizajes en los estudiantes, o,

en su caso, el desarrollo de las potencialidades o capacidades de los formandos como sugiere Ferry (2004), Filoux (2004) y Honoré (1980); es decir, realicen buenas prácticas formativas, o prácticas ejemplares de formación sustentadas en el saber científico existente y no en el sentido común predominante, porque a fin de cuentas, todo lo que se socializa en clases como objeto de aprendizaje, es, en su mayoría, una diversidad de saberes científicos y disciplinares.

En esta línea de reflexión, Vera y Mazadiego (2010) refieren que son los profesores, en tanto formadores, un elemento clave en la formación de los otros, dado que son ellos quienes seleccionan, construyen, adaptan o innovan metodologías, estrategias, prácticas y materiales diversos, para propiciar los aprendizajes esperados en los formandos. Por lo mismo, se requiere que ellos realicen planeaciones argumentadas con base en el saber científico, analicen y sistematicen su práctica docente, evalúen el alcance y pertinencia de sus mediaciones, interpreten la información generada (cuantitativa y cualitativa), analicen los resultados de sus mediaciones para tomar decisiones fundamentadas que aporten a la mejora de las prácticas y los resultados esperados, es decir, que evidencie una mejora en la denominada “curva de aprendizaje”.

Como se puede apreciar, todas y cada una de las acciones que habrá de realizar el futuro profesional de la educación están sostenidas por el desarrollo de habilidades, en especial, en el desarrollo de habilidades investigativas. Dicho de otra manera, aprender a ser docente y ejercer la profesión de la docencia, implica desarrollar una serie de *herramientas de orden intelectual* (teóricas, epistemológicas metodológicas, técnico-instrumentales, didácticas, entre otras) que posibilite una *práctica profesional* de la docencia, sin las cuales esta puede reducirse a transmisión y repetición de contenidos carente de rigor y creatividad, a actuación de sentido común o simulación, lo cual, dista mucho de ser un *profesional* de la educación.

En ese sentido, la reflexividad del docente, en tanto herramienta intelectual, pasa a ser una práctica clave para desarrollar la capacidad de evaluar y aprender de la propia práctica docente; sin embargo, una

de las dificultades que emerge en su despliegue es, que “las prácticas pedagógicas de los profesores son siempre prácticas culturales y no se fundamentan necesariamente en el conocimiento científico o profesional” (Pacheco, 2013, p. 112).

Esto es, si epistemológicamente no se tiene en claro que el acto docente implica de fondo una relación sujeto-objeto de conocimiento, es decir, que hay un contenido disciplinar que amerita ser aprehendido, primero por el docente para construir mediaciones que propicien su apropiación, y después por los estudiantes para que con base en esas mediaciones despliegue su racionalidad para apropiarse de ese conocimiento, entonces, el acto de conocimiento queda invisibilizado, difuso o inexistente a la conciencia de los involucrados. Por eso se suele decir de manera corriente que *se va a clases* y no que se va a enseñar/aprender a *construir conocimiento*.

Si se realiza la labor docente con carente conocimiento y escaso apoyo de las teorías (pedagógicas, sociológicas, didácticas, psicológicas), entonces no hay un referente epistémico que oriente cómo asumir el acto de enseñanza- aprendizaje, de qué manera apropiarse del acto de formación, cuál es el papel de cada actor y cómo asimilar el conocimiento desde esa perspectiva. Frente a esa ausencia, lo más común que se suele hacer es seguir las modas de las políticas educativas, seguir la inercia institucional o, peor aún, dejarse guiar por el sentido común o el conocimiento cotidiano infundado, lo que suele despuntar la mayoría de las veces en *simulación* pedagógica. Por ello, no es de extrañar que algunos docentes en activo a todo le denominen constructivismo y se asuman como constructivista, aunque en la práctica nada de eso se despliegue o implemente.

A nivel metodológico y técnico instrumental, es importante que en la labor docente se valore, con base en fundamentos (revisión de literatura, pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, entre otras habilidades), la pertinencia, potencialidad y fines de las metodologías existentes para la docencia de las matemáticas, la biología, la química, la gramática, la historia; pero también con base en ese saber

fundamentado, sea posible re-crear o innovar los métodos existentes, o construir instrumentos (de intervención, sistematización, evaluación) más contextualizados a la realidad escolar donde se lleva a cabo la docencia; en caso contrario, se corre el riesgo de inventar el “hilo negro”, descubrir el “agua tibia”, o utilizar algo para lo cual no fue diseñado, y en consecuencia, generar una fuente de errores múltiples que culminan en procesos de *deformación*.

Con base en estos planteamientos, una vez más queda asentado que la investigación –en especial el desarrollo de habilidades investigativas– es la otra cara de la profesión, es decir, que es uno de sus basamentos. Ahora bien, ¿por qué se percibe y se deja esta tarea como exclusiva de los cursos o seminarios relacionados con metodología de la investigación?, ¿realmente tendría que ser así? Profundicemos...

4. Prejuicios, mitos y realidades de la formación para la investigación

En México, en el grueso de las instituciones de educación superior, incluidas universidades e instituciones formadoras de docentes (Escuelas Normales, Universidad Pedagógica, entre otras), suele ocurrir que la separación disciplinar y la existente entre funciones sustantivas (docencia, investigación, gestión, responsabilidad social universitaria, entre otras asignadas), se *traslada* a los procesos formativos que se llevan a cabo al interior de cada programa académico que se oferta. En esta misma línea de reflexión, Tardif (2014) plantea que

los educadores y los investigadores, el cuerpo docente y la comunidad científica se convierten en dos grupos cada vez más diferentes, destinados a tareas especializadas de transmisión y de producción de los saberes, sin ninguna relación entre sí. Ese fenómeno es exactamente el que parece caracterizar la evolución actual de las instituciones universitarias, que avanzan en dirección a una creciente separación de las misiones de investigación y de enseñanza. (p. 28)

No obstante, una acotación importante es que dicha situación tiende a ser más recurrente en el nivel de estudio de licenciatura que en posgrado. Primero se lleva a cabo a *nivel curricular*, reflejado en un fuerte énfasis en materias y contenidos de la formación profesional, pero con escasa presencia de la investigación.

Después ocurre a *nivel de procesos formativos*, donde se ha *naturalizado* que los contenidos temáticos asociados a la actividad de investigación sean abordados de manera exclusiva en cursos o seminarios de metodología de investigación o similares, y que el desarrollo de habilidades investigativas sea tarea exclusiva de esos cursos y de los profesores responsables de esos seminarios –los flamantes profesores de metodología de la investigación–, pero disociados o desconectados de los contenidos profesionales.

Posteriormente, a *nivel de prácticas cotidianas de formación*, se suele priorizar la apropiación de contenidos, pero escasamente se intenciona el desarrollo de habilidades investigativas de manera asociada a los contenidos que se abordan en las diversas materias o asignaturas que conforman el plan de estudio de un programa académico. Esto es, en lugar de aprender sólo teorías educativas *per se*, se podría enfatizar la habilidad de aprender a usar la teoría para pensar, parafrasear, saber argumentar, o generar ideas con base en la teoría que se analiza, entre otras posibilidades.

Lo mismo podría ocurrir con materias como didáctica, donde se pueden construir propuestas que estén respaldadas por una revisión sistemática de literatura, o con base en ella innovar las ya existentes, entre otras opciones. Así, se podría propiciar el desarrollo de esas habilidades de manera *transversal* y a propósito de los contenidos de aprendizaje de cada materia o asignatura, para fortalecerlas y profundizar en su desarrollo en los seminarios exclusivos de investigación, donde la práctica investigativa habría de ser la prioridad; es decir, aprender a investigar investigando, claro está que con mediaciones pertinentes.

Con base en estos planteamientos, puede afirmarse entonces que ese *modus operandi* basado en la separación –o desarticulación– contribuye

poco a que los estudiantes de licenciatura perciban la importancia y aporte de la formación para la investigación a su formación profesional, en este caso como profesionales de la educación, lo cual, quizá valga la pena reflexionar e innovar.

En paralelo a la situación anterior, también ocurre que, entre los mismos estudiantes de licenciatura en educación, se suele difundir y compartir la idea de que, durante sus estudios, dicha formación para la investigación y el consecuente desarrollo de habilidades investigativas no tiene nada que ver con la formación para la docencia; sin embargo, hay unos pocos que la perciben con “buenos ojos”, pero, aun así, les queda difuso qué es lo que puede aportar a su formación profesional. Es decir, se pierde de vista que *la investigación es la otra cara de la profesión* y que el desarrollo de habilidades es la *base* de su permanente profesionalización.

Entre ellos, se suele socializar también ciertos prejuicios o *falsas ideas* de que esa formación es complicada, es para “superdotados” o habría de ser exclusiva para quienes se pretenden dedicar de manera profesional a la actividad de investigación, pero, además, que habría de propiciarse en el nivel de estudio de posgrado y no en el nivel de licenciatura.

Frente a estos prejuicios e ideas infundadas, un punto de partida crucial sería *cambiar de posición y de “foco”*. Esto es, en lugar de ver la actividad de investigación como algo complejo y difícil (posición), es importante percibirla como una actividad creativa y apasionante, sostenida por el desarrollo de habilidades. Implicaría asumirla como una aventura de conocimiento (foco), una invitación al descubrimiento de sí y de la realidad.

Percibida de esa manera, la actividad de investigación es susceptible de ser cultivada por todos y no de manera exclusiva por superdotados o por quienes sí les apasiona la ciencia, dado que las habilidades investigativas que la posibilitan, en la gran mayoría de las ocasiones las ejercitamos en lo cotidiano. En ese sentido, no tendría ningún sentido esperarse a cursar estudios de posgrado para iniciarse en la formación para la investigación y así iniciar el desarrollo de habilidades

investigativas. Sería desperdiciar un “tiempo de oro”, el tiempo vital de la formación (Honoré, 1980).

A nivel institucional, también “circulan” algunos mitos o falsas creencias acerca de la formación para la investigación que ameritan serios cuestionamientos. Por ejemplo, la creencia de que, con que se domine el *contenido teórico* de los manuales de metodología de la investigación, es suficiente para que cualquiera pueda *formar* para la investigación; por otra parte, se piensa que al incorporar investigadores como docentes de las asignaturas de metodología de la investigación se garantiza una formación para la investigación de calidad.

El primero de ellos está muy distante de propiciar procesos de formación (De la Torre, 2022), en este caso de formación para la investigación, porque de ello solo se derivan procesos de transmisión pasiva de teoría de la metodología de la investigación, acompañada de prácticas académicas de “lectura a destajo” y exposiciones sin retroalimentación y sin reflexión, con carente práctica que visibilice el desarrollo y la ejercitación de habilidades investigativas. Dicho con mayor precisión, formar para la investigación va más allá de aprender teoría de la metodología de la investigación, como lo advierten Moreno y Torres (2020). El segundo, con base en los planteamientos de Santos Guerra (1999), se puede referir como *trampa de la calidad de la formación para la investigación*. Esto es, se parte del supuesto de que al contratar profesores-investigadores para las materias de metodología de la investigación y poner a los estudiantes en situación de aprendizaje con ellos, de manera “automática”, se propiciará una formación para la investigación de calidad, lo cual no suele ocurrir de esa manera.

Como sostienen Mancovsky (2013), Moreno y Torres (2020) y Revilla (2022), ser buen investigador no garantiza ser un buen formador de investigadores, porque no siempre se tiene la sensibilidad pedagógica (Van Manen, 2010) y la disposición para formar a otros; en muchos casos, suele predominar un interés centrado en la producción de conocimiento y su respectiva publicación por encima de un interés genuino por la docencia. Pero aun existiendo ese interés genuino,

no siempre hay claridad de intención, generosidad y acompañamiento estrecho en la formación de los otros. Como diría Van Manen (2010), hay más ensimismamiento que descentramiento por parte del formador. Frente a esta situación, entonces, ¿cuál es la apuesta? Veamos...

5. La apuesta

A lo largo de este documento, se ha planteado que la investigación es la otra cara de la profesión, y que la formación para la investigación y el desarrollo de habilidades investigativas (Moreno, 2002) contribuyen a la formación profesional de los profesionales de la educación, quienes contarán con mayores *herramientas intelectuales* para el ejercicio profesional de la docencia; sin embargo, cabe preguntarse ¿cómo habrá de ser asumida la noción de formación, la de formación para la investigación y las habilidades investigativas en el nivel de estudio de pregrado, específicamente en programas de licenciatura en educación? Precisemos...

Con base en los planteamientos de Ferry (2004) y Honoré (2004), se asume que el término *formación* es concebido a manera de *función formadora* orientada a dinamizar el proceso de trans-formación de la persona, a evolucionar sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que la intervención de los modos humanos contribuye a dar forma a las disposiciones y capacidades del sujeto.

Esto es, con base en los planteamientos de Torres (2013), se admite que el ser humano en su individualidad tiene las capacidades y posibilidades de formarse a sí mismo y contribuir de manera personal a su configuración interna al asumir la responsabilidad de su propio proceso de formación, pero también se asume que, como ser social, se forma con el apoyo de mediaciones diversas, donde otro ser humano puede colaborar como mediador. Al respecto, señala Moreno (2002) que los formadores pueden ser considerados como mediadores humanos que posibilitan de manera intencionada la formación de los otros. De esa manera, es posible propiciar procesos de co-formación e

inter-experiencias formativas que implican corresponsabilidad entre formador y formandos.

Respecto a la noción de investigación, se coincide con los planteamientos de De Ipola y Castells (1975), quienes la conciben como “todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales” (p. 41).

Entendida la noción de formación y la de investigación en los términos en que fueron referidas líneas arriba, es momento de precisar la manera en que en este trabajo se asume la idea de formación para la investigación, la cual, es comprendida 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 consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Moreno, 2002, pp. 36-37)

Lo anterior implica que la formación para la investigación no es exclusiva de un nivel educativo ni está supeditada a procesos escolarizados, ya que esta atraviesa la vida toda de una persona y, por lo tanto, puede ser intencionada en escenarios formales o informales, pero puede propiciarse desde el preescolar fortaleciendo la capacidad de cuestionamiento y observación en la infancia, así como la capacidad de asombro. De igual manera, durante la educación primaria puede incentivarse en un nivel incipiente la capacidad de análisis inductivo y deductivo, así como la capacidad de síntesis, y así sucesivamente en cada nivel educativo se puede propiciar el desarrollo de habilidades investigativas, hasta alcanzar niveles de complejidad y abstracción tales que son propios de la formación de investigadores. Al respecto conviene hacer algunas precisiones.

Primero, que en cada nivel educativo y al interior de cada programa, existen *matices* y niveles de *complejidad* y de *variación* en la formación para la investigación, de manera asociada a la naturaleza de cada programa, la cultura académica institucional y los fines, objetivos y énfasis de la actividad de investigación en los procesos de formación.

Segundo, teniendo como base los planteamientos de Moreno (2002) hay que advertir que la formación para la investigación es un espectro de grandes dimensiones que engloba una formación *en* investigación, esto es, una formación en contenidos de investigación; comprende una formación *por* la investigación, es decir, una formación que se apoya fuertemente en productos de investigación para comprender dicha actividad; abarca una formación *de* investigadores que consiste en una formación especializada de quienes se dedicarán de manera central a la generación de conocimiento por vía de la investigación en tanto oficio.

Tercero, que la formación para la investigación no es sinónimo ni puede ser reducida a formación de investigadores, porque esta última es considerada como un área particular, un área especializada de ese gran espectro denominado formación para la investigación (Moreno, 2005), desde la cual puede propiciarse una *formación para la investigación como medio/herramienta de apoyo para el ejercicio de prácticas profesionales* de otra naturaleza –por ejemplo, la docencia, la gestión la evaluación, entre otras, o una formación para ser un usuario inteligente de productos de investigación, orientada por ejemplo para los tomadores de decisiones.

Es justo esta noción de formación para la investigación como medio/herramienta de apoyo para el ejercicio de prácticas profesionales, en la que se ha insistido a lo largo de este documento, ya que puede ser propiciada y fortalecida en programas académicos de licenciatura, máxime en aquellos programas orientados a la formación de profesionales de la educación (licenciatura en educación o denominaciones a fines), foco principal de este trabajo.

Cabe enfatizar que las puntualizaciones anteriores advierten la existencia de una *diversificación* de la formación para la investigación, esto es, que no hay una sola vía de formación; por lo mismo, es crucial no perder de vista la necesidad de una diversificación de los productos terminales que se habrán de solicitar a los estudiantes como evidencia concreta de que han alcanzado dicha formación o, en su caso, para lograr la titulación.

Cuarto: como lo ha precisado Moreno (2002) en su obra, “la formación para la investigación implica aprendizajes en el campo de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las actitudes y los valores, pero el núcleo fundamental e integrador de dichos aprendizajes es el desarrollo de habilidades investigativas” (p. 138). Con dicha expresión, la autora alude a

un conjunto de habilidades que en su mayoría empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistematizados de formación para la investigación, que no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero cuyo desarrollo contribuye de manera relevante a potenciar que el individuo pueda realizar investigación de buena calidad. (Moreno, 2002, p. 43)

Dichas habilidades fueron integradas por la autora en un *perfil de habilidades investigativas*, asumido a manera de foco de atención, de meta de referencia a considerar a lo largo de todo un proceso formativo, en este caso de formación para la investigación (Cfr. Moreno, 2002; Moreno, 2005; Mancovsky y Moreno, 2015). Al respecto, cabe hacer una precisión más para no incurrir en malentendidos. Dicho perfil, “No está concebido como una propuesta para la realización de acciones únicas, no es una normatividad y, desde luego, asume multiplicidad de formas o estrategias para propiciar su desarrollo por los sujetos en formación” (Moreno, 2002, p. 141). Lo anterior, a razón de que algunas habilidades tienen un foco múltiple y otras tienen como foco principal el proceso de investigación, pero unas y otras se interrelacionan y realimentan en la práctica.

Para los propósitos de este documento, a continuación se presenta de manera ilustrativa –no se conceptúa– el perfil de habilidades investigativas propuesto por Moreno (2002), respetando su lógica de construcción en núcleos de habilidades, algunos de ellos con foco múltiple, y otros, con foco exclusivo en el proceso de investigación.

Perfil de habilidades investigativas (Moreno, 2002):

1. Habilidades con foco múltiple

Núcleo A: Habilidades de percepción

- ◆ Sensibilidad a los fenómenos
- ◆ Intuición
- ◆ Amplitud de percepción
- ◆ Percepción selectiva

Núcleo B: Habilidades instrumentales

- ◆ Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar
- ◆ Dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación
- ◆ Saber observar
- ◆ Saber preguntar

Núcleo C: Habilidades de pensamiento

- ◆ Pensar críticamente
- ◆ Pensar lógicamente
- ◆ Pensar reflexivamente
- ◆ Pensar de manera autónoma
- ◆ Flexibilizar el pensamiento

2. Habilidades con foco principal en el proceso de investigación

Núcleo D: Habilidades de construcción conceptual

- ◆ Apropiar y reconstruir las ideas de otros

- ◆ Generar ideas
- ◆ Organizar ideas, exponer y defender ideas
- ◆ Problematizar
- ◆ Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio
- ◆ Realizar síntesis conceptual creativa

Núcleo E: Habilidades de construcción metodológica

- ◆ Construir el método de investigación
- ◆ Hacer pertinente el método de construcción del conocimiento
- ◆ Construir observables
- ◆ Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información
- ◆ Manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de la información

Núcleo F: Habilidades de construcción social del conocimiento

- ◆ Trabajar en grupo
- ◆ Socializar el proceso de construcción de conocimiento
- ◆ Socializar el conocimiento
- ◆ Comunicar

Núcleo G: Habilidades metacognitivas

- ◆ Objetivar la relación personal con el objeto de conocimiento
- ◆ Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento
- ◆ Autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento
- ◆ Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio
- ◆ Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación

En el marco de esta propuesta de formación para la investigación, resulta necesario hacer dos precisiones más con base en los planteamientos de Moreno (2002). La primera tiene que ver con el hecho de

que esta propuesta *no* se reduce al aprendizaje de técnicas y contenidos de teoría de la metodología de la investigación; más bien se orienta a desarrollar un *modo de pensar* frente al mundo, la sociedad, el conocimiento, cuyo sustrato o cimiento está conformado por habilidades investigativas. La segunda comprende el hecho de que a los sujetos en formación (estudiantes) se les asume como aprendices de un conjunto de saberes concretos relacionados con el oficio de investigar, pero, sobre todo, como *seres capaces de aprender a aprender* y de reflejarlo en las diversas construcciones que demanda la tarea investigativa, así como la propia práctica docente.

Consideraciones de cierre

La formación para la investigación, concebida en los términos en que fue conceptualizada en este documento, es un espectro de grandes dimensiones, presente en el desarrollo profesional de una persona, bien como elemento periférico, como un eje central, o como un eje *transversal* de formación, como aquí se ha sugerido.

Según se presente a nivel institucional, a nivel de programas académicos, en los procesos de formación de los estudiantes, así como a nivel de formación y práctica profesional del profesorado de una institución, es posible hablar de una cultura institucional de investigación, de una cultura de investigación del programa, de una cultura académica de investigación, de una cultura estudiantil de investigación, o en su expresión más amplia, de una vida académica institucional (Cfr. Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011).

En el caso particular de los estudios de licenciatura, la formación para la investigación comprende la inmersión y apropiación de la cultura disciplinar, esto es, la apropiación de conocimientos, actitudes, valores, prácticas, rituales, lenguaje, maneras de generar conocimiento por vía de la investigación y maneras de difundirlos, entre otros elementos; sin embargo, hay que reconocer que esta puede adquirir *matices* distintos entre uno y otro tipo de programa, entre disciplinas, pero

también entre los distintos niveles educativos, la cual puede despuntar en la formación de investigadores.

Queda claro entonces que la formación para la investigación no es exclusiva de un nivel educativo ni para superdotados, y que no se restringe a la formación de investigadores ni al desarrollo de tareas sustantivas de investigación. Al contrario, es una *formación de largo aliento* que posibilita una *trans-formación* a nivel personal, experiencial y profesional del sujeto en formación; aporta en gran medida en diferentes niveles y en distintos ámbitos de actuación, por lo mismo implica obstáculos, ruptura y construcción constante. En suma, es una formación que invita a la disciplina, al descubrimiento y al gozo intelectual.

Por ello, es de suma importancia que en ese nivel de estudio se precise a nivel curricular y de prácticas de formación, cuál es el papel de la investigación y cuál es su aporte a la formación de profesionales, en este caso de los profesionales de la educación; se realice un esfuerzo por *ir más allá* de la transmisión de teoría de metodología de la investigación a nivel de procesos y prácticas de formación; se busque transitar de una perspectiva de enseñanza que prioriza el contenido, a una perspectiva pedagógica de formación, centrada en la actuación del formado y su respectiva transformación.

Se trata de una perspectiva de formación donde la formatividad del estudiantado y el desarrollo de habilidades deja de ser lineal para dar paso a la transversalidad; deja de ser exclusivo de un contenido o de una materia, para ser una *corresponsabilidad* entre formadores y formandos; donde se reconoce que la mediación de los formadores es fundamental, pero es el estudiante el responsable de su propia formación, donde el profesor requiere descentrarse para atender formativamente a los otros con tacto pedagógico.

Es decir, una perspectiva que implica romper con los pre-juicios, pre-disposiciones e indisposiciones sobre la formación para la investigación, para dejarse interpelar por la experiencia formativa y sus contenidos, dar paso a la reflexividad, encontrarle (construir) su razón

de ser (sentido) y sus aportes a la formación profesional, en síntesis, *trans-formarse*. ¿Se animan?

Referencias

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Curso del Collège de France 2000-2001. Anagrama.
- Chuaqui, B. (2002). “Acerca de la historia de las universidades”. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 563-565. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>
- De Ipola, E., y Castells, M. (1975). *Metodología y Epistemología de las ciencias sociales*. Ayuso.
- De la Torre, A. (2022). *Procesos de formación de estudiantes en educación superior*. [Tesis de posgrado]. Universidad de Guadalajara.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y formación. Formación de formadores*. Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.
- Hasrati, M. (2005). “Legitimate peripheral participation and supervisión PhD Students”. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-5570. <https://doi.org/10.1080/03075070500249252>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Mancovsky, V. (2013). “La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa”. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 50-71. http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf5.pdf
- Mancovsky, V., y Moreno, M. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Colección Universidad. NOVEDUC
- Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara.

- Moreno, M. G. (2005). “Potenciar la educación, un curriculum transversal de formación para la investigación”. *REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 3(1), 520- 540. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Moreno, M. G., Jiménez, J. M., y Ortiz, V. (2011). *Culturas académicas, prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G., y Torres, J. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en posgrado*. Universidad de Guadalajara.
- Pacheco, L. (2013). “La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes”. *Zona Prox*, 19, 107-118.
- Revilla, D. (2022). *Competencias profesionales del profesor universitario para la dirección de tesis en programas de maestría profesionalizantes*. [Tesis de posgrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Santos-Guerra, M. A. (1999). “Las trampas de la calidad”. *Acción pedagógica*, 8(2), 78-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973330>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres, J. (2013). “Relación de tutoría y promoción del desarrollo de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación: acercamiento a un caso”. *Perfiles Educativos*, 35(140), 8-27.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vera, A., y Mazadiego, T. J. (2010). “Una perspectiva sobre las actitudes y el *deber ser* de los docentes en el aula escolar”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(14), 53-58. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=97074>
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.