



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Registro Padrón Nacional de Editores
978-607-98139
<https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog>

ISBN: 978-607-98139-6-3
<https://rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/14>

Jorge Alberto Ramírez Arellano de la Peña

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.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

Formación para la investigación en los estados del conocimiento del COMIE: ¿Qué se hizo y qué falta por hacer?

JORGE ALBERTO RAMÍREZ DE ARELLANO DE LA PEÑA

Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

RESUMEN

El presente documento es un análisis de la construcción y aporte al tema de la formación para la investigación en los primeros tres Estados de conocimiento que edita cada década el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

La intención de este manuscrito es brindar información para futuras investigaciones como un marco de referencia a los interesados en esta área, donde se aprecia la evolución del estudio de la formación para la investigación en México y la creciente producción científica (aunque no lo suficientemente exhaustiva y escasa conceptualmente hablando) de un tema que a lo largo de los 30 años analizados ha ido tomando cada vez más su lugar entre los intereses de los investigadores educativos.

El documento está dividido en cuatro apartados: (a) una introducción, en la cual se plantea un posicionamiento teórico con base en algunas definiciones sobre la formación para la investigación; (b) una revisión del primer y segundo estado del conocimiento, en términos de qué se hizo y qué se dejó de hacer; (c) comentarios sobre la formación para la investigación en el tercer estado del conocimiento, qué se atendió y qué quedó pendiente, y (d) algunas consideraciones sobre posibles vetas para estudios posteriores, proyectando lo que se espera para el cuarto estado del conocimiento, a manera de cierre del documento.

INTRODUCCIÓN

Hablar de formación es referirse (entre otras cosas) al tiempo; tiempo en el que se van amalgamando vivencias, aprendizajes, experiencias y hasta perspectivas de ver un nuevo



mundo. Por sí solo, hablar de formación tiene implicaciones complejas en su entendimiento, comprensión y análisis. Aunado a ello, hablar de investigación implica referirse a procesos (que se dan en un tiempo), a conocimiento, sistematización, rigor, disciplina y creatividad. Tiempo no solo para el estudio o investigación al respecto, sino para que las ideas maduren, los procesos se cumplan y la formación pase de una etapa adolescente a una etapa adulta.

Para referenciar la evolución de la investigación respecto a la formación para la investigación en México, existen tres documentos valiosos que brindan un panorama de la historia: los tres estados del conocimiento (EC) realizados por miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), los cuales abarcaron tres periodos, (a) 1982-1992, (b) 1992-2002 y (c) 2002-2011, respectivamente. En cada uno de ellos se plantea una definición acorde a su contexto histórico y la madurez en que la comunidad científica ha evolucionado en su análisis al respecto, a lo largo de estos años.

Para entender el concepto de formación para la investigación es necesario, primeramente, comprender por un lado el término formación y por otra investigación. Para Honore (1980 citado en Moreno, 2010), la formación hace referencia a la función humana de evolucionar, por lo tanto, no es algo que se adquiera en una sola experiencia, ni mucho menos que esté sujeta a un determinado tiempo o edad, ya que se cultiva y se desarrolla poco a poco por medio de acciones encaminadas hacia la transformación de los sujetos y el desarrollo de sus potencialidades. Es decir, la formación entendida como un proceso constante que busca la transformación del individuo, que puede enfatizarse en ciertas áreas por medio de acciones específicas y por mediaciones, que pueden ser los formadores o aquellas herramientas de las que pueda valerse para lograr la formación del individuo (Moreno, 1998).

Otro concepto que resulta necesario analizar es el de investigación. Autores como Moreno (1998) la conciben como la representación de la actividad científica que agrupa un conjunto de procesos para la producción de nuevos conocimientos que se encuentran regulados por ciertas normas. Para Jiménez (2010) es la práctica que consiste en generar dichos procesos, orientándolos, apoyándolos, recuperándolos, reconstruyéndolos, a fin de que realmente conduzcan a la producción de conocimientos.

Una vez precisados estos conceptos, es necesario especificar las definiciones que en los EC entienden por formación para la investigación. Para el segundo estado del conocimiento del (COMIE), se define como: “El quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores necesarios para la realización de la práctica denominada investigación” (Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger, 2003, p. 34).

La formación hace referencia a la función humana de evolucionar, por lo tanto, no es algo que se adquiriera en una sola experiencia.

Diez años después, en el tercer EC del COMIE en 2013, se encuentra una definición ya no solo genérica, sino referida en particular para la investigación educativa: Formación para la investigación educativa. Al respecto se alude a que la formación es un proceso colaborativo de adquisición de conocimientos y desarrollo de capacidades, destrezas, actitudes y valores que le permiten a la persona realizar investigación educativa y utilizar sus resultados. Puede lograrse en forma escolarizada o en la práctica (Schmelkes, 2013, p. 239).

Estas definiciones ayudan a identificar las diferentes necesidades de formación en los niveles educativos en el país, actores, procesos, métodos e intenciones. ¿Qué se ha hecho en estos poco más de 30 años de su investigación y acuñamiento en México? En los siguientes apartados se presenta una aproximación a ello.

PRIMERO Y SEGUNDO ESTADOS DEL CONOCIMIENTO:

¿QUÉ SE HIZO Y QUÉ SE DEJÓ POR HACER?

Hablar sobre los estados del conocimiento no solo es hablar de la recopilación de documentos de investigación a lo largo de un periodo determinado, sino referirse al esfuerzo y compromiso de la misma comunidad académica por indagar y analizar sobre el tema de interés. Es también referirse a conocer la historia de un objeto de estudio, explorar su evolución, incluso desde qué perspectivas se abordó el análisis del objeto de interés, y, por qué no, reflexionar acerca de esos vacíos teóricos, conceptuales, metodológicos y hasta técnicos a lo largo del tiempo y que proyectan temas todavía por investigar.

Acerca del primer EC en lo referente a la investigación educativa, este fue elaborado por Galán y colaboradores (1993, citado en Schmelkes, 2013), como capítulo del volumen 8 de la serie "La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa". En este EC se le dedicó un capítulo extenso a la formación de investigadores tanto en los posgrados como en experiencias alternas. Además, se realizó un segundo estado de conocimiento de este periodo publicado por Weiss y Maggi en 1997 (Schmelkes *et al.*, 2013, p. 338). Sin embargo, para Moreno (2000) lo encontrado era una valiosa pero escasa atención al tema.

El segundo EC se presentó en 2003 e incluyó el periodo 1992-2002, coordinado por María Guadalupe Moreno Bayardo y colaboradores, como la parte I del volumen 8: Sujetos, actores y procesos de formación (Tomo I), coordinado por Ducoing (2003). Fue en este EC en el que el grupo de trabajo discutía sobre la nomenclatura formación "en", "de" o "para" la investigación, concluyendo que "para" incluía a las otras dos nomenclaturas (Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger, 2003). Bajo esta perspectiva, en la delimitación del campo temático se puntualizó una distinción fundamental en torno a la formación de investigadores, entendida esta como un caso particular de la formación para la investigación y como el proceso de amplio espectro mediante el cual se prepara a los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado, lo cual lleva a pensar que esta formación no se da solo en ambientes formales escolarizados, sino en la práctica de investigación con investigadores activos (Schmelkes, 2013).

De acuerdo con Moreno (2000), una de las primeras dificultades a las que se enfrentó para abordar su objeto de estudio para el segundo EC fue la escasa referencia al tema:

La literatura publicada acerca de la formación para la investigación educativa en México... ha permitido construir un estado de la cuestión que de manera global y sistemática se presenta a continuación: ... La formación para la investigación es un objeto de estudio sumamente complejo que ha sido escasamente abordado, por lo tanto, son pocos y dispersos los elementos teóricos trabajados al respecto, el acercamiento al saber no sistematizado sobre dicho objeto de estudio tiene que ser realizado por vía de la exploración de otras temáticas tales como: formación de investigadores, investigación educativa y posgrados en educación (p. 19).

De esta forma, Moreno daba cuenta (desde el año 2000) de la poca atención al tema por parte de los investigadores educativos. Era de esperarse que, si el tema había sido escasamente abordado en lo general, en lo específico sucediera algo similar. Esta misma investigadora, ya en 2009, haciendo una reflexión retrospectiva del trabajo realizado en el segundo EC, mencionaba que la formación para la investigación es un objeto de estudio cada vez más relevante para académicos involucrados en procesos de formación en educación superior, principalmente en posgrado. Así, en la construcción del estado del conocimiento se mantuvo la atención en el foco central denominado “formación para la investigación”, desde una perspectiva más general que la que podría referirse a “formación de investigadores”, de manera específica en educación (Moreno, 2009, p. 111).

La formación para la investigación es un objeto de estudio cada vez más relevante para académicos involucrados en procesos de formación en educación superior.

Para el segundo EC (Moreno et al., 2003) se realizó una revisión de 76 documentos (artículos, ponencias, tesis, capítulos de libro y libros). Para el análisis de esta información, se construyeron cinco categorías: construcción conceptual, actores, procesos y prácticas, condiciones institucionales, y programas y experiencias.

En cuanto a la *construcción conceptual*, la revisión permitió ubicar a dos autores principales en este campo temático (Moreno y Sánchez) quienes dieron evidencia de construir conceptualmente, precisar el significado con el que utilizan las categorías centrales de su trabajo o referirse de manera crítica a determinadas concepciones. La revisión de la producción se centró en términos y expresiones relacionadas directa o indirectamente con la formación para la investigación. En algunos casos, la precisión conceptual apareció como intención explícita referida por el autor y en otros casos se incorporó de manera instrumental. Esta revisión dejó en evidencia la falta de trabajos de construcción conceptual relativos a la formación para la investigación, aunque sí dejó ver que hay cierta afinidad o concordancia en las formas de entender la formación para la investigación (Moreno, 2009).

Bajo la categoría de *actores* se encontró que ahí se agrupó el mayor número de trabajos (22), lo cual indica que surgió el interés en los investigadores por el estudio de las personas involucradas en los procesos de formación para la investigación (tanto

formandos como formadores), ya que en años anteriores los estudios se centraban principalmente en programas o proyectos para formar investigadores.

Pasando a la tercera categoría del segundo EC, *procesos y prácticas*, fue en su momento la segunda categoría con mayor número de trabajos (20 a cargo de 15 autores) donde la inclusión de la dimensión de "proceso" resultó fundamental, en contraste con la época en que la principal insistencia de los formadores estuvo en señalar y caracterizar los diversos elementos que habría de contener un producto de investigación; pero también en contraposición con la idea de que la formación para la investigación pueda ser considerada como una práctica genéricamente caracterizada (Moreno, 2009). Aunque la misma autora advierte que cada proceso de formación no se da solo como consecuencia de un número determinado de actividades intencionadas hacia la formación, no ocurre en un periodo de tiempo determinado, tampoco se da de la misma manera en los formandos, pero es posible esperar en ciertas condiciones y con ciertos antecedentes, que algunas actividades de formación tengan un impacto común (no idéntico), generando procesos en los individuos incorporados a un grupo de trabajo.

Otro de los conceptos que trabajaron los autores en este segundo estado del conocimiento fue el de prácticas de formación, como son residir en centros de investigación en forma asociada con investigadores en activo; promover el trabajo analítico y reflexivo organizando seminarios en donde se pongan en común los avances de los trabajos de los formandos, pero donde se abra el espacio para el debate de teorías, ideas y metodologías; construir núcleos de investigación a los que se incorporen investigadores consolidados y noveles; atender el desarrollo individual y el del grupo, y cuidar las condiciones para que la tutoría sea el eje central de los procesos de formación.

Moreno, en años posteriores al segundo EC (en 2009), plantea algunos vacíos que pretendió fueran abordados en investigaciones posteriores, pues se carece de estudios que se centren en los aspectos medulares de los procesos (cómo ocurren, en qué marco de condiciones, cómo son vividos por los sujetos) o de las prácticas de formación (cómo se dan las interacciones formador-formando y entre pares, desde qué discurso se pretende contribuir a la formación, qué experiencias de aprendizaje resultan privilegiadas). Este vacío representa una oportunidad importante para futuras investigaciones.

Otra de las categorías de análisis de la información en el segundo estado del conocimiento fueron las *condiciones institucionales*. Lo primero que llama la atención es la poca cantidad de trabajos en esta categoría, sobre todo cuando es un tema recurrente entre los investigadores. En esta categoría se hace el señalamiento de carencias en la infraestructura de apoyo a la investigación, específicamente en los espacios físicos, centros de información documental y servicios de cómputo; además, hacen énfasis en fortalecer políticas institucionales de apoyo a la investigación y atención a factores como la dinámica académica y el clima de trabajo (organización, formas de relación, formas de ejercer la autoridad, grupos de poder) que se desarrollan en las instituciones. Para Moreno (2009), en programas de posgrado se dio énfasis a un ambiente educacional que incluye una asesoría adecuada, redes de relaciones e instrucción curricular. Cabe preguntarse si estas consideraciones en posgrado también son pertinentes cuando el objetivo es formar para la investigación de manera transversal en todos los niveles educativos (Moreno, 2005), lo cual genera un vacío de conocimiento.

La última categoría de análisis se refirió a *programas y experiencias*, de los cuales se ubicaron 18 documentos:

Algunos de ellos tomaron como objeto de estudio a los programas de posgrado [...] las problemáticas encontradas en relación con los programas que pretenden formar para la investigación, se refieren, por una parte, a los profesores, tutores e investigadores, y por otra, a los planes de estudio (Moreno, 2009, p. 136).

Las problemáticas encontradas en cuanto a los profesores-tutores-asesores-investigadores son la escasa o nula formación en investigación en académicos que se desarrollan en estas funciones, o la formación para la investigación solo orientada hacia la preferencia metodológica del asesor, así como investigadores que difícilmente facilitan la formación para la investigación porque operan con juicios rígidos, devaluando totalmente los productos de los estudiantes, quizá, –dice Moreno (2009)–, por una marcada tendencia a cuidar el prestigio personal o de grupo.

En cuanto al análisis de las experiencias, se encontraron documentos referidos a experiencias en doctorados en educación, cuya función es la formación de investigadores en esta área.

Otra de las problemáticas en esta categoría es la de los planes de estudio, que por su propia naturaleza no se contempla de manera explícita, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento y el aprendizaje de técnicas requeridas en la práctica de investigación, lo cual lleva a pensar que se requiere un tiempo para que el formando o aprendiz del oficio pueda desarrollar estas habilidades; además de una excesiva carga teórica, desequilibrio entre la cantidad de tiempo dedicado a la formación por medio de cursos y el destinado a las asesorías individuales, que, aunque se refiere de nuevo a posgrado, en licenciatura no dista mucho de esta realidad.

En cuanto al análisis de las experiencias, se encontraron documentos referidos a experiencias en doctorados en educación, cuya función es la formación de investigadores en esta área. Entre las características relevantes de las experiencias en los programas destacan: contar con una currícula centrada en la realización de un proyecto de investigación, ser de carácter tutorial, utilizar los seminarios como espacios donde se interactúe con los tutores y demás participantes, y seleccionar cuidadosamente a catedráticos, tutores y alumnos. También se abordaron experiencias acerca de la participación en un Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior (PIIES), programa que propició la formación de investigadores por medio de cursos cortos, promoción del doctorado y colaboración en maestrías. Así mismo, se abordaron experiencias en la formación para la investigación en núcleos de investigación, así como de quienes han participado en procesos formativos trabajando en talleres o seminarios.

Una mención aparte se hizo de la experiencia de una licenciatura en Ciencias de la Educación, en la que la formación para la investigación es una herramienta de trabajo. Este programa tiene como limitante propia que la planta docente es heterogénea, con más experiencia en la docencia que en la investigación, aunque es rica en los logros alcanzados.

Aunque en el segundo EC se encontraron trabajos acerca de experiencias de formación para la investigación, Moreno (2009) plantea que no se han recuperado de manera sistemática con apoyo de un seguimiento continuo, o solo han sido comunicadas en el caso de programas que cuentan con mejores condiciones y/o académicos interesados en esta temática.

A modo de síntesis de lo presentado en el análisis del segundo estado del conocimiento, visto a más de 15 años, se percibió que había ya un espacio específico para el estudio de la formación para la investigación en la comunidad científica, pero quedó la impresión de que los investigadores en ese tiempo se dedicaron, en su afán de teorizar o establecer caracterizaciones, a dejar perfiles en el “deber ser”. Sin embargo, para Moreno (2009) se dejaron focos orientadores de los procesos de formación, se dio una transición de “se aprende a investigar investigando” a “formarse investigando”. Con escaso avance en lo conceptual, los investigadores se dieron a la tarea de trabajar esta temática con ciertos lineamientos afines que dieron lugar a nuevas líneas de investigación y acción en el quehacer académico. También se comenzó a considerar, para futuras investigaciones, profundizar en las vivencias y experiencias de los actores (tanto de los formadores como de los aprendices del oficio) en la formación para la investigación: ¿cómo lo viven?, ¿cómo se desarrollan?, ¿cómo se forman? Son algunas preguntas que quedaron para el estudio en los siguientes diez años, para el tercer estado del conocimiento.

Se percibió que había ya un espacio específico para el estudio de la formación para la investigación en la comunidad científica.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL TERCER ESTADO DEL CONOCIMIENTO: ¿HASTA DÓNDE SE LLEGÓ Y QUÉ ES LO QUE QUEDÓ PENDIENTE?

En noviembre de 2013 se presentó la tercera edición de los Estados de Conocimiento que el COMIE ha publicado en los últimos años. El área 11 del COMIE, Investigación de la Investigación Educativa, se dio a la tarea de recopilar los productos de investigación referidos a México, realizados entre el 2002 y 2011, cuyo objeto de estudio es la investigación educativa, su evolución histórico-social, epistemología, métodos y condiciones de producción del conocimiento, la influencia de los contextos, de las políticas, del diagnóstico de la investigación educativa, de la formación de los investigadores, comunidades y redes de investigación educativa y los usos y distribución del conocimiento producido.

De acuerdo con Muñoz, Barrón y Bracho (2013), al comparar los estudios realizados para este tercer EC con los anteriores se aprecia que las investigaciones reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad de enfoques teóricos,

metodologías utilizadas y distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida. Esto lleva a pensar acerca del grado de evolución y madurez que han alcanzado las distintas comunidades científicas en el trabajo de análisis para abordar los objetos de estudio, y la formación para la investigación no es la excepción.

Lo referente a este tema fue coordinado por Corina Schmelkes y colaboradores (2013), como el capítulo 6, Formación para la investigación, del tercer EC, coordinado por López, Sañudo y Maggi. Los responsables de esta subárea tomaron la decisión de ratificar la formación para la investigación como el concepto central para su elaboración, como se había considerado en el segundo estado del conocimiento. Se logró incorporar a 62 profesores interesados en el tema, pertenecientes a 21 estados del país. Un esfuerzo con mayor cobertura que los anteriores EC pero que deja abierta la necesidad de considerar la totalidad del país.

Para realizar el análisis de la información recolectada para el tercer EC, el grupo se dividió en cuatro equipos que atendieron: libros (diez), capítulos de libros (seis), artículos de revistas (19), tesis (13) y ponencias (77 en congresos nacionales, coloquios y foros). Cabe señalar que las referencias completas se pueden consultar a partir de la página 385 del tercer EC.

Para el análisis de esta documentación se realizaron categorías por cada uno de los elementos: libros, seis categorías; artículos de revistas, siete; tesis, tres; y ponencias, ocho. En los cuatro grupos se encuentra algún documento en el que se hable acerca de la categoría propuestas de formación para la investigación; métodos y estrategias; marcos teóricos y construcciones conceptuales; perfil del formador de investigación, asesoría y tutoría; contextos y condiciones institucionales; evaluación; epistemología de la investigación; experiencias exitosas; y proceso histórico. A continuación, se presenta un análisis haciendo la integración de los resultados encontrados en cada una de las categorías de los cuatro grupos en el tercer EC.

En cuanto a las propuestas de formación para la investigación, es la categoría donde se encuentra el mayor número de participaciones; en los documentos se plantean enfoques y perspectivas para orientar la formación de formadores en los procesos de investigación. Se hicieron propuestas basadas en didáctica de la investigación, en

investigación como base de la enseñanza o en una docencia para la investigación. También se considera a la formación para la investigación como proceso evolutivo; es decir, desde la infancia hasta el posgrado, centrando la mayor atención en doctorado. A nivel licenciatura se encontró una investigación (Montero, 2009) que trata el tema de la formación para la investigación como plataforma para que los egresados continúen sus estudios en posgrado. En esta categoría se habla de una formación en la acción y la práctica.

Otra de las categorías en las que se encuentran varios trabajos es la de métodos y estrategias. En los documentos analizados en el tercer EC se plantea nuevamente el aprender investigación haciendo investigación, utilizando el método de investigación – acción y laboratorios basados en investigación educativa, con la finalidad de la práctica, la comprensión de la práctica (algo que no se consideró en el segundo EC) y la situación en la que se da dicha práctica. También se encontraron trabajos acerca de la implementación de recursos móviles y recursos educativos abiertos. Se habla principalmente de dos actores: el formando, quien debe desarrollar habilidades, actitudes, valores propios del acto investigativo; y el formador, quien tienen un papel de facilitador del aprendizaje y ha de asumir el papel de asesor científico capaz de dirigir y orientar la formación del formando, además de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, no solo del trabajo investigativo, sino de sus acciones como formando.

Otra de las categorías de principal interés fue la de marcos teóricos y construcciones conceptuales, en la que se pueden encontrar elementos que indican hacia dónde va la investigación educativa y los valores que tiene el profesional que la desarrolla en las instituciones. También se encuentra la discusión teórica de los conceptos de innovación y transformación como ejes centrales para la formación para la investigación. Se analizan los conceptos de la formación del investigador y del campo de la investigación con la intención de comprender y explicar cómo sucede el proceso de formación para la investigación en los hechos y experiencias de los estudiantes, en este caso de una maestría.

También se encuentra la discusión teórica de los conceptos de innovación y transformación como ejes centrales para la formación para la investigación.

Una de las categorías que surgió y da cuenta de una discusión entre los investigadores interesados en esta área es acerca del perfil del formador de investigadores y su papel en la tutoría-asesoría. La discusión se da a partir del supuesto de que quien sabe investigar sabe formar investigadores; los resultados encontrados y la experiencia dan cuenta de que no necesariamente es así. Esto pareciera una asignatura pendiente, ya que, como se había mencionado en el segundo EC, se forma en el "deber ser" sin considerar aspectos como la práctica docente y la disposición a trabajar en la docencia. En lo que sí se consideran algunos avances es en las funciones de tutor-asesor, en las cuales se destaca la relación entre tutor- tutorado, el acompañamiento, la disposición de ambos, empatía, responsabilidad, compromiso de trabajo, apoyo al estudiante, comunicación permanente y facilitación de acervo bibliográfico.

En cuanto a la categoría de contextos y condiciones institucionales, se encontraron trabajos en los cuales se ubican condiciones necesarias de espacios, tiempos y discursos de las instituciones que forman para la investigación. En el tercer EC se destaca el dato de que el 50% de los investigadores educativos en el país se encuentran en cinco instituciones: UNAM, CINVESTAV, UPN, UAM y UDG; por otro lado, la formación de investigadores se concentra prácticamente en el sistema universitario mexicano, lo que implica conocer más acerca de las otras instituciones. En el tema de evaluación, se encontraron pocos trabajos en libros (dos) y ponencias (cuatro). En estos trabajos se hace referencia a dos cuestiones: la valoración que se hace de algún programa de formación para la investigación y la autoevaluación que hacen los alumnos de su mismo proceso de formación. Cabe resaltar que en cuanto los programas, se trata de una experiencia llevada a cabo en investigación-acción.

En la categoría de epistemología de la investigación, se plantea que los aportes de la sociología cultural son valiosos en la medida en que recuperan el protagonismo de los participantes tanto de manera individual como colectiva, sus creencias, sus razones, lo que sienten o lo que esperan. Por otro lado, la ética profesional en la investigación educativa debe ser vista como un asunto de oportunidades y de competencias académicas.

Las dos últimas categorías son experiencias exitosas y proceso histórico, en las cuales se encontró un trabajo respectivamente. En las experiencias exitosas se reporta una experiencia que se basa en el concepto de formarse en investigación educativa haciendo investigación educativa, la cual se nutre por medio del método investigación-acción. Por último, en la categoría de proceso histórico, se hace un recorrido de la conformación de la investigación educativa presentándola en etapas: despegue, definición, profesionalización y consolidación, etapas que en este análisis de los EC se ha podido evidenciar.

Para concluir con este apartado resulta necesario hacer énfasis en algunos elementos comunes y cuál vacío prevalecen. Del primer al tercer EC se consolidó el cambio en la nomenclatura de formación de investigadores a formación para la investigación. Este cambio de nomenclatura resulta relevante para el momento de madurez del objeto de estudio ya que se comenzó a transitar del “se aprende a investigar investigando” a “formarse investigando”.

Este tránsito amplía las categorías de análisis adicionando los métodos y estrategias en la formación para la investigación, así como la importancia del rol de las asesorías y tutorías.

Una de las coincidencias es que se sigue manteniendo el interés por indagar en el nivel de posgrado, sin embargo, este énfasis ha dejado vacíos profundos en los diferentes niveles anteriores. Otro aspecto común fue en cuestión metodológica: si bien predominaron los estudios de caso e investigación-acción, ya se sugería para el tercer EC explorar los procesos de formación para la investigación desde la mirada fenomenológica de los actores, buscando análisis de qué viven y cómo lo viven los implicados.

Ya se sugería para el tercer EC explorar los procesos de formación para la investigación desde la mirada fenomenológica de los actores, buscando análisis de qué viven y cómo lo viven los implicados.

Y por último, en comparación con el segundo EC en este tercero se aprecia la inclusión de temas como experiencias, escenarios formales y no formales de formación para la investigación (en diferentes modalidades: presenciales, abiertos, móviles y virtuales), temas que se espera sean considerados en el cuarto EC.

VETAS PARA ESTUDIOS POSTERIORES:**¿QUÉ ESPERAMOS PARA EL CUARTO ESTADO DEL CONOCIMIENTO?**

Si bien durante todo el desarrollo de este capítulo se ha evidenciado un avance en el estudio de la formación para la investigación, resulta necesario advertir temáticas que se espera encontrar analizadas en el cuarto EC. Uno de los grandes pendientes en las últimas décadas es la escasa producción científica en cuanto a la conceptualización y teorización del objeto de estudio. Hay avance, cada vez se encuentran más académicas y académicos interesados por la temática, pero son escasos.

Así mismo, se espera encontrar mayor profundidad en el actuar y quehacer de los implicados en los procesos de formación para la investigación, implicando estudios respecto a la ética en la investigación y actitudes de los actores. Es otro de los temas pendientes que ha quedado desde ya hace más de 30 años, pero se ha comenzado a explorar poco a poco, incluyendo a formandos y formantes, conocer sus prácticas, culturas y experiencias. Esto lleva a pensar en la diversidad de propuestas metodológicas para abordar el objeto de estudio, siendo los estudios fenomenológicos los que han quedado pendientes en los últimos EC.

También se espera encontrar análisis sobre las políticas y condiciones institucionales (no solo escolares) para el desarrollo de conocimiento en el área y las oportunidades con las que cuentan los investigadores para realizarla. También habría que esperar investigación sobre la difusión de conocimiento en el área, desde consumir (búsqueda en base de datos de información válida y confiable) hasta la difusión como autor. Esta temática va de la mano con las nuevas tecnologías, en las que el conocimiento se gestiona de manera electrónica y lleva a conceptos como el de *ciencia abierta*.

Por otro lado, para Schmelkes (2013), nuevamente se dejan vacíos en el tercer EC que invita a explorar en la siguiente década. Por mencionar algunos, hay un vacío en la gestión del conocimiento en las investigaciones; hace falta una mayor investigación básica; existe una carencia de las posturas epistemológicas y con ello una falta de ubicación metodológica acorde con la construcción del objeto, y no se abordó la diferencia entre la formación de investigadores con formación curricular respecto a los de formación autodidacta.

Un vacío acerca del tema en los diferentes niveles educativos (Moreno, 2005). Sin embargo, el mayor vacío y reto que se tiene para el siguiente estado del conocimiento, de acuerdo con Schmelkes (2013) es que solo estuvieron representados 21 entidades federativas de las 32 que conforman el país; se esperaría que para el 2012-2021 se logre la representación de todas las entidades para poder realizar el estudio que abarque toda la República Mexicana.

Los Estados del Conocimiento representan los análisis sistemáticos y valorativos del conocimiento y la producción generados en torno a un campo de investigación durante un tiempo determinado. Es así que el esfuerzo de los investigadores educativos interesados en esta área permite identificar el estudio de la formación para la investigación bajos referentes conceptuales, principales abordajes metodológicos y tendencias en los temas y categorías de análisis, pero también dejan en evidencia las ausencias de la producción generada. Hay tiempo para explorar algunos de estos vacíos que se han planteado antes de la construcción del cuarto EC 2012-2021. Veremos qué sí se cumplió y qué quedará de nuevo en el tintero.



REFERENCIAS

- Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México* [versión electrónica]. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (1998). Investigación para la innovación educativa. *La Tarea*, 10, octubre, 38-43.
- Moreno, M. G. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Moreno, M. G. (2009). Estado del conocimiento sobre la formación para la investigación en México (1992-2002): una relectura a distancia. En M. G. Moreno, V. Ortiz, S. Jiménez y L. Ruiz. *La formación de investigadores de la educación: cuatro acercamientos al estado del conocimiento*. (pp. 109-156). Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. Plaza y Valdés Editores.
- Moreno, M. G., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G., y Klinger, C. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing. *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación, los académicos en México, actores y organizaciones* (pp. 41-111). http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf
- Montero, L. (2009). La formación para la investigación a nivel pregrado. [Tesis de maestría no publicada. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán].
- Muñoz, C., Barrón, M., y Bracho T. (2013). Prólogo. 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.
- 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.