

ACERCAMIENTO A LAS PONENCIAS DEL ÁREA PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL XV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PATRICIA DUCOING WATTY / MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER / ILEANA ROJAS MORENO

Resumen:

Como parte del trabajo analítico del área temática Procesos de formación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), este artículo responde al objetivo de ofrecer una aproximación al conjunto de ponencias aprobadas en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, en torno a cinco categorías de análisis: autores, objetos de investigación, epistemologías, teorías y métodos explicitados o no en los trabajos. Para este efecto y mediante la revisión de este *corpus* documental (investigación de gabinete), caracterizamos una visión panorámica que da cuenta de riquezas, limitaciones y problemas de la investigación en esta área a nivel nacional, evidenciando el manejo epistémico, teórico y metodológico por parte de los autores en la construcción de objetos de estudio vinculados con los procesos de formación (formación en educación, formación y práctica docente, entre otros) en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Abstract:

As part of the analytical work of the Training Processes area of Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), this article centers on the papers approved at the 15th National Congress on Educational Research, in five categories of analysis: authors, objects of research, epistemologies, theories, and methods both explained and unexplained. Through a review of the body of work (desk review), we characterized a panoramic vision of the wealth, limitations, and research problems in this area at the national level. We revealed the authors' epistemic, theoretical, and methodological handling in the construction of objects of study linked to training processes (including educational training, teacher education, and student teaching) in the various levels and types of schools of the educational system.

Palabras clave: investigación educativa; formación epistemología; teoría; metodología.

Keywords: educational research; training; epistemology; theory, methodology.

Patricia Ducoing Watty: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Av. Universidad 3000, Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México, México. CE: pducoingw@yahoo.com.mx; pducoingw@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-7980-8712).

María Bertha Fortoul Ollivier: profesora-investigadora de la Universidad La Salle-Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciudad de México, México. CE: bertha.fortoul@lasalle.mx (ORCID: 0000-0002-5178-7769).

Ileana Rojas Moreno: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad de México, México. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com; ileanarm@unam.mx (ORCID: 0000-0001-7471-7950).

Introducción

Desde sus inicios, a principios de la década de 1980, el poder de convocatoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) –evento bienal organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)– ha despertado un creciente interés de expertos y estudiosos de diversos ámbitos académicos y de investigación nacionales e internacionales, por participar con ponencias y otros trabajos a partir de los cuales se pueda dar cuenta de avances y resultados de investigaciones afines a las diferentes áreas temáticas que han ido configurando la agenda de las diversas convocatorias. En el caso del área temática Procesos de formación, la apertura de la participación ha aglutinado tanto a investigadores como a docentes en ejercicio, ocupados no solo en el quehacer de la investigación, sino en la difusión de avances y resultados en foros diversos, como es el caso del CNIE.

De entrada, destacamos nuestra preocupación porque el tema de la formación, visto en términos de un debate teórico y filosófico inacabado aún, es uno de los referentes axiales del área temática en cuestión, y ha sido abordado en un marco disciplinario diverso (pedagogía, filosofía, psicoanálisis, psicología social, psicología, sociología, etc.) y, al interior de cada disciplina, desde diferentes enfoques, corrientes y/o escuelas de pensamiento. Con base en lo anterior, más que pretender agotar las múltiples dimensiones o ámbitos desde los que se puede hacer una lectura de las ponencias revisadas, el objetivo de este artículo es ofrecer una aproximación al conjunto de ponencias presentadas en el XV CNIE, realizado en Acapulco, Guerrero, noviembre 2019 (COMIE, 2019), mediante una investigación de gabinete basada en cinco categorías de análisis: autores, objetos de investigación, epistemologías (explicitadas o no en los trabajos), teorías y métodos utilizados.

Así, nuestras preguntas de investigación para la elaboración del presente artículo fueron las siguientes: *a)* ¿cuál es el perfil académico-institucional de los autores de ponencias?; *b)* ¿cuáles son los objetos de estudio construidos y qué tipo de contribuciones ofrecen?; *c)* ¿desde qué perspectivas epistemológicas, explicitadas o no, están construidas las ponencias?; *d)* ¿cuáles son los soportes teóricos para el abordaje de los procesos de formación?; *e)* ¿cuáles son los métodos desplegados en el tratamiento de objetos de investigación?; *f)* ¿cómo se articulan las dimensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas en los trabajos analizados?; y *g)* ¿qué implicaciones tiene esta situación para el campo de la investigación educativa sobre procesos de formación?

Originalmente, la cantidad total de ponencias registradas en el área temática Procesos de formación para su posible inclusión en el XV CNIE fue de 322, de las cuales 140 fueron aceptadas (43.4%) y 182 rechazadas (56.6%), a partir de una dictaminación de tipo doble ciego (y un tercer voto en casos de desempate) basada en los criterios para la aceptación estipulados por el Comité Científico del CNIE, y atendiendo tanto a aspectos de fondo como de forma (estructura protocolaria, originalidad del documento, metodología de investigación, criterios de índole ética, entre otros). Ahora bien, para la aproximación aquí reportada, el procesamiento utilizado incluyó las siguientes fases.

En la primera fase realizamos una lectura cuidadosa de cada una de las 140 ponencias aceptadas que conformaron el universo de estudio; la información para el perfilamiento de los autores se derivó de dos datos disponibles solicitados por el propio COMIE (institución de adscripción y dirección de correo electrónico). En la segunda fase se diseñó una base de datos *ad hoc* para la sistematización de información a partir de doce categorías de análisis (Ducoing, Fortoul y Rojas, 2020), de las cuales únicamente nos referiremos aquí a cinco de ellas por su vinculación con el proceso de producción de conocimiento en las temáticas abordadas y porque fueron elementos determinantes para la investigación de gabinete realizada:

- 1) Perfil académico-institucional de los autores (género, coautoría, instituciones de adscripción y entidad federativa).
- 2) Caracterización de los objetos de estudio delimitados según niveles educativos abordados.
- 3) Posicionamiento epistemológico de los autores, explicitado o no.
- 4) Identificación de elementos teóricos de soporte, utilizados en la construcción de objetos de investigación.
- 5) Análisis de la dimensión metodológica desplegada para la realización de la investigación y articulación entre estas tres dimensiones (epistémica, teórica y metodológica).

En la tercera fase se procedió al análisis de la información sistematizada con el propósito de valorar, por una parte, la variedad y riqueza de los objetos de investigación abordados y, por otra, los problemas, tensiones, contradicciones y limitaciones de los tratamientos desarrollados por los autores. Para concluir, puntualizamos algunas anotaciones a propósito de las implicaciones para el campo de la investigación educativa.

Perfil académico-institucional de los autores

Al desarrollar esta categoría nos centramos en los datos de autoría de las ponencias aceptadas para su presentación en el XV CNIE, tomando como base los siguientes descriptores: género, vinculación interinstitucional e instituciones de adscripción y, en este último incluimos el tipo de institución, tipo de financiamiento y localización según la entidad federativa correspondiente.

Género y vinculación interinstitucional

En relación con el género, de 282 autores reportados en las ponencias aceptadas, dos terceras partes corresponden a mujeres (66.6%) y una tercera parte a hombres (33.3%), situación que da cuenta de una mayor participación femenina en este ámbito. En cuanto a la colegialidad de las autorías, 30% de los textos se elaboró de manera individual, mientras que 70% correspondió a dos o tres autores. En el caso de las ponencias colectivas, 80% de los autores pertenece a una misma institución y 20% a instituciones diferentes según la siguiente distribución: 35% corresponde a equipos conformados por personal adscrito a distintas universidades, 29% a equipos de escuelas normales y de universidades, y 12% a equipos combinados (universidades y otros centros, universidades e institutos tecnológicos, y, normales y otros centros).

Observamos aquí una relación entre estos resultados y las estrategias de política pública en normales y universidades, en el sentido de requerir a las instituciones el fortalecimiento del trabajo de los cuerpos colegiados, la conformación de núcleos académicos básicos y de redes académicas, así como los referentes establecidos en los procesos de evaluación de académicos y de doctorantes. Igualmente, esta situación da cuenta de los requerimientos de los diversos programas académicos orientados a incrementar el volumen de productos y de publicaciones. Pero, por otra parte, este primer conjunto de datos también indica la dificultad para establecer nexos interinstitucionales en torno a la investigación, toda vez que, en caso de procurar formalizarlos, se requiere cumplir con varios requisitos –cuerpos académicos que pertenezcan al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), al menos tres de ellos, elección de una institución responsable–, además de enfrentar procedimientos administrativos complicados que ocupan un tiempo excesivo (protocolos comunes, revisiones, firma de convenios) (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Instituciones de adscripción

De acuerdo con la información sistematizada, los autores están adscritos a 78 instituciones diversas como asociaciones civiles, centros de actualización del magisterio; centros regionales de educación normal; escuelas de arte, de educación primaria, de educación media superior y normales de las distintas licenciaturas; fundaciones; institutos/departamentos de investigación; institutos tecnológicos; secretarías estatales de Educación; universidades públicas de las diferentes entidades; así como la Universidad Pedagógica Nacional y sus distintas sedes, y algunas universidades privadas. Para efectos del presente análisis, utilizamos una redistribución en cuatro grupos: *a)* escuelas normales, para concentrar las diferentes instituciones que ofertan la formación inicial de maestros e incluso la Universidad Pedagógica Nacional y sus sedes; *b)* universidades; *c)* institutos tecnológicos, y *d)* otras instituciones.

A partir de lo anterior encontramos que 88% de la investigación en el área de procesos de formación es realizada casi exclusivamente en instituciones de educación superior (IES) y 12% en otras instituciones; en cuanto a las IES, las escuelas normales reúnen a un poco más de la mitad de los autores y las universidades aglutinan una tercera parte (tabla 1). Sobre el tipo de financiamiento ubicamos que 85% de las instituciones cuenta con financiamiento público y 15% restante es de financiamiento privado.

TABLA 1

Tipos de instituciones de adscripción de los autores

Tipos de instituciones de adscripción	Frecuencias	
	Casos	%
Escuelas normales (cualquier licenciatura y modalidad de escuelas normales y universidades pedagógicas nacionales)	40	51
Universidades	26	33
Institutos tecnológicos	3	4
Otras instituciones	9	12
Total	78	100

Fuente: elaboración de las autoras.

Entidad federativa

Conviene destacar que la investigación correspondiente a esta área temática se ha desarrollado en 25 estados de la República Mexicana, con diferencias notables entre ellos. Por ejemplo, 25.5% se concentra en la Ciudad de México, mientras que 44% se distribuye en los estados de Baja California Norte, Chihuahua, Estado de México, Guerrero, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora. El resto (30.5%), en los estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Chiapas, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas (tabla 2).

TABLA 2

Entidad federativa según adscripción institucional de los autores

Entidad federativa	Frecuencias		Tipos de instituciones	Frecuencias	
	Casos	%		Casos	%
Ciudad de México	72	25.5	Escuelas normales	26	9.2
			Universidades	43	15.2
			Otros centros	3	1
Sonora	33	11.7	Escuelas normales	18	6.3
			Universidades	2	0.7
			Institutos Tecnológicos	11	3.9
			Otros centros	2	0.7
Estado de México	18	6.3	Escuelas normales	15	5.3
			Universidades	3	1
San Luis Potosí	14	5.0	Escuelas normales	7	2.5
			Universidades	3	1
			Otros centros	4	1.4
Baja California Norte	13	4.6	Escuelas normales	8	2.8
			Universidades	5	1.8
Chihuahua	13	4.6	Escuelas normales	8	2.8
			Universidades	3	1
			Otros centros	2	0.7
Guerrero	13	4.6	Escuelas normales	9	3.2
			Universidades	4	1.4
Nuevo León	13	4.6	Escuelas normales	10	3.9
			Universidades	3	1

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Entidad federativa	Frecuencias		Tipos de instituciones	Frecuencias	
	Casos	%		Casos	%
Sinaloa	13	4.6	Escuelas normales	8	2.8
			Universidades	5	2.1
Tamaulipas	10	3.9	Escuelas normales	10	3.9
Guanajuato	9	3.2	Escuelas normales	4	1.4
			Universidades	5	1.8
Michoacán	9	3.2	Escuelas normales	5	1.8
			Universidades	2	0.7
			Otros centros	2	0.7
Jalisco	8	2.8	Escuelas normales	3	1.0
			Universidades	5	1.8
Puebla	7	2.5	Escuelas normales	5	1.8
			Universidades	2	0.7
Baja California Sur	4	1.4	Escuelas normales	4	1.4
Zacatecas	4	1.4	Escuelas normales	4	1.4
Coahuila	3	1.0	Universidades	3	1.0
Tlaxcala	3	1.0	Escuelas normales	2	0.7
			Universidades	1	0.4
Yucatán	3	1.0	Escuelas normales	3	1.0
Aguascalientes	2	0.7	Universidades	2	0.7
Morelos	2	0.7	Universidades	2	0.7
Oaxaca	2	0.7	Universidades	2	0.7
Chiapas	1	0.4	Universidades	1	0.4
Tabasco	1	0.4	Escuelas normales	1	0.4
Veracruz	1	0.4	Universidades	1	0.4
Fuera del país	4	1.4	Universidades	1	0.4
			Otros centros	3	1.0
Sin dato de adscripción	7	2.5	—	7	2.5
Total	282	100	Total	282	100

Fuente: elaboración de las autoras.

Dos rasgos más a considerar son los siguientes: el primero es la participación de autores de otros países (1.4%) y, el segundo, es el hecho de no contar con participaciones provenientes de los estados de Campeche, Colima, Durango, Hidalgo, Nayarit, Querétaro y Quintana Roo. Asimismo, y a partir del vínculo entre institución de adscripción y entidad federativa, ubicamos el predominio de las escuelas normales respecto de los otros tipos de instituciones, excepto en los casos de entidades federativas en las que encuentran universidades con trayectorias académicas consolidadas de larga data como son la Ciudad de México y los estados de Jalisco, Guanajuato, Aguascalientes, Morelos y Veracruz.

En breve, en el panorama nacional perfilado, la ubicación de ponencias representantes de 78 instituciones diferentes, provenientes de 25 estados de la República Mexicana, nos deja entrever, por una parte, que Procesos de formación es una de las áreas de conocimiento que aglutina una amplia presencia tanto institucional como nacional. Por otra parte, los hallazgos sistematizados ponen en evidencia que las problemáticas de investigación propias de esta área del COMIE son estudiadas por instituciones con diferentes finalidades, con financiamientos diversos, a la vez que cumplen funciones de investigación muy distintas, tanto en el sistema educativo nacional como en la sociedad en general.

Otro rasgo de interés se deriva de la cantidad de ponencias aceptadas por institución y, en este sentido, los hallazgos dan cuenta de una presencia más consistente, de 10.3% de los casos de instituciones con amplio reconocimiento académico dada la trayectoria regional y/o nacional de larga data en docencia y/o investigación en educación, en contraste con 89.7% de los casos que refleja una dispersión tanto de instituciones como de autores. Ahora bien, en el grupo de las instituciones con amplio reconocimiento académico ubicamos la presencia tanto de universidades y de un instituto tecnológico con ofertas educativas amplias en 62.5%, como de IES que forman a los profesionales de la educación en 25% y de un instituto de investigación con 12.5%. Respecto de la entidad federativa a la que pertenecen, 37.5% corresponde a la ciudad de México y 62.5% a estados del norte y del centro del país. Por último, en la relación entre la temática abordada acorde con un determinado nivel educativo estudiado y la adscripción institucional, no es posible observar una vinculación directa en este sentido, toda vez que entran en juego aspectos como las líneas de

investigación desarrolladas por las instituciones y los propios intereses del personal adscrito a dichos espacios (tabla 3).

TABLA 3

Instituciones con cuatro o más ponencias aceptadas

Instituciones	Número de ponencias		Tipo de institución	Entidad federativa	Nivel educativo estudiado
	Casos	%			
Universidad Nacional Autónoma de México	17	34.8	Universidad	Ciudad de México	Educación secundaria, media superior, superior: universidad, otras instituciones o públicos
Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-Departamento de Investigación Educativa)	7	14.4	Universidad	Ciudad de México	Educación superior: normales y universidades, otras instituciones o públicos
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Profesor Luis Urías Belderraín	5	10.3	Escuela normal	Chihuahua	Educación preescolar, primaria y educación superior: normales
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	4	8.1	Universidad	Puebla	Educación superior: normales y universidades
Instituto Tecnológico de Sonora	4	8.1	Instituto Tecnológico	Sonora	Educación primaria y superior: universidades
Universidad Autónoma de Baja California	4	8.1	Universidad	Baja California Norte	Educación superior: normales y universidades
Universidad Autónoma de Sinaloa	4	8.1	Universidad	Sinaloa	Educación superior: normales y universidades
Universidad Pedagógica Nacional, Sede Ajusco	4	8.1	Escuela normal	Ciudad de México	Educación primaria, educación superior: normales y formación continua
Total	49	100	—	—	—

Fuente: elaboración de las autoras.

Caracterización de los objetos de investigación

Para desarrollar esta categoría efectuamos un análisis de los objetos de estudio investigados por los autores de las 140 ponencias aceptadas, tomando como criterios-guía dos indicadores: *a)* los niveles educativos y/o modalidades en los cuales se desarrollan los procesos de formación abordados y *b)* el espectro de temáticas aludidas.

Niveles educativos abordados

En relación con el indicador de nivel educativo y/o modalidad abordados, encontramos una distribución diferenciada de las ponencias entre los distintos niveles del sistema educativo nacional; destaca; por una parte, el predominio de la educación superior con 42.9% del total de trabajos (60 casos) y, por otra, una menor atención al resto de niveles educativos (tabla 4).

TABLA 4

Nivel educativo y/o modalidad estudiados según tipo de institución elegida

Nivel educativo y/o modalidad	Número de ponencias		Instituciones elegidas diferentes de las entidades de adscripción de los ponentes	
	Casos	%	Total de instituciones	Tipos de instituciones y casos
Educación inicial	0	0	—	—
Educación preescolar	3	2.1	3	3 escuelas normales
Educación primaria	12	8.6	3	1 instituto tecnológico, 2 otras entidades (escuelas normales, universidades)
Educación secundaria	3	2.1	3	1 escuela normal 2 universidades
Educación básica	7	5	6	2 escuelas normales 2 universidades 2 otras entidades
Educación media superior	11	7.8	7	1 escuela normal 5 universidades 1 otra entidad

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

Nivel educativo y/o modalidad	Número de ponencias		Instituciones elegidas diferentes de las entidades de adscripción de los ponentes	
	Casos	%	Total de instituciones	Tipos de instituciones y casos
Educación superior: Escuelas normales y Universidad Pedagógica Nacional	60	42.9	57	48 escuelas normales 8 universidades 1 otra entidad
Educación superior: universidades	34	24.4	27	2 escuelas normales 22 universidades 1 instituto tecnológico 2 otras entidades
Educación de adultos (alfabetización)	1	0.7	2	1 universidad 1 otra entidad
Formación continua de maestros	2	1.4	2	2 escuelas normales
Otras instituciones o públicos	5	3.6	6	1 escuela normal 4 universidades 1 otra entidad
No especificado	2	1.4	2	1 escuela normal 1 universidad
Total	140	100	—	—

Fuente: elaboración de las autoras.

Derivado de dicho hallazgo enfatizamos dos supuestos: el primero sobre un manejo indiscriminado, por parte de los autores de las ponencias, entre los procesos de formación y los de escolarización, ubicándolos como sinónimos;¹ el segundo en cuanto a visualizar que los sujetos que se forman son casi exclusivamente niños, adolescentes y jóvenes, descartando entonces a la población adulta mayor de 25 años.

El tipo de institución de adscripción de los autores no marca alguna tendencia en el nivel educativo o modalidad que pueden ser considerados como objetos de investigación.

Categorización del espectro temático según los objetos de investigación

Otro indicador para reagrupar nuestro universo de estudio fue el de las temáticas abordadas, encontrando así que, en orden descendente, 41% (58 casos) se refiere al uso de algún recurso para la formación de niños, adolescentes y jóvenes. En un desagregado más específico de esta temática se incluyen resultados de la implementación de cursos, despliegue de estrategias de enseñanza o bien de aprendizaje o también de evaluación, contenidos académicos especializados, algún elemento para las tutorías o de apoyo a la titulación en alguna institución, entre otros. A esta proporción le sigue 16% (22 casos), en el cual se alude a dispositivos de formación, entendidos como procesos en los que se articulan metodología y contenidos en torno a una intencionalidad. Continuamos con la temática sobre actores con 6% (8 casos) referido a docentes y 9% (13 casos) a estudiantes, ya sea uno u otro, presentados bien como sujetos o como personas, con trayectorias, motivos, identidades o experiencias particulares. Otra temática un poco menos recurrente es la que concierne a las prácticas docentes con una proporción de 12% (17 casos), las cuales están analizadas tanto desde los modelos que las significan como desde los elementos componentes. De entre las temáticas restantes encontramos la de planes y/o programas de estudio con 6% (8 casos), en la cual se aborda el análisis de estos insumos desde su coherencia interna y hasta su impacto en la gestión institucional. Por último, en la temática denominada “Otros” y con 10% (14 casos) ubicamos los trabajos que abordan cuestiones muy diversas; por ejemplo, lo mismo el análisis sobre conceptualizaciones de términos afines al área (formación, saberes, profesionalización), que el análisis de la política pública, o también lo concerniente a la formación e identidad de los investigadores o incluso sobre el sistema educativo nacional y su expansión (tabla 5).

Con base en lo anteriormente expuesto, nos interesa enfatizar que este espectro temático da cuenta de una mirada a los procesos de formación mayormente interesada por la temática de la intervención de los autores en uno de sus elementos concretos, como ocurre con los recursos técnicos en una proporción de 41% (58 casos) o bien con los dispositivos en 16% (22 casos), con el añadido de ofrecer resultados favorables a partir de su incorporación en espacios escolares concretos. Estos hallazgos nos sitúan frente a un discurso sobre la utilización de la investigación educativa para responder a la finalidad de sistematizar una intervención tendente a la

mejora de la práctica educativa. Más aún, otra lectura posible es la derivada de la proporción del 15% (21 casos) correspondiente a los actores (estudiantes, docentes/tutores) que están presentes en los procesos formativos y a quienes se les considera como sujetos, siendo así la investigación el recurso que da cuenta de su singularidad (ver tabla 5).

TABLA 5

Espectro temático de los objetos de investigación

Espectro temático de los objetos de investigación	Número de ponencias	
	Casos	%
Actores: estudiantes	13	9
Actores: docentes/tutores	8	6
Planes y/o programas de estudios	8	6
Dispositivos de formación	22	16
Prácticas docentes	17	12
Recursos técnicos de uso variable	58	41
Otros	14	10
Total	140	100

Fuente: elaboración de las autoras.

Se trate del estudio de actores o de mejora en la práctica educativa, observamos que en casi la totalidad de las ponencias la perspectiva de los autores sobre los resultados obtenidos es la de haber alcanzado de manera exitosa las metas previamente anticipadas, esto es, de haber planificado todos los “pasos a seguir” en el desarrollo de la investigación, garantizando con ello el control del proceso. Así, escasamente encontramos trabajos que dieran cuenta de contradicciones, fracasos, resultados no esperados, tensiones al interior de las aulas o en el contexto de las instituciones. Por consiguiente y como veremos más adelante, en estas visiones sesgadas tampoco se ubican argumentaciones articulantes, representaciones

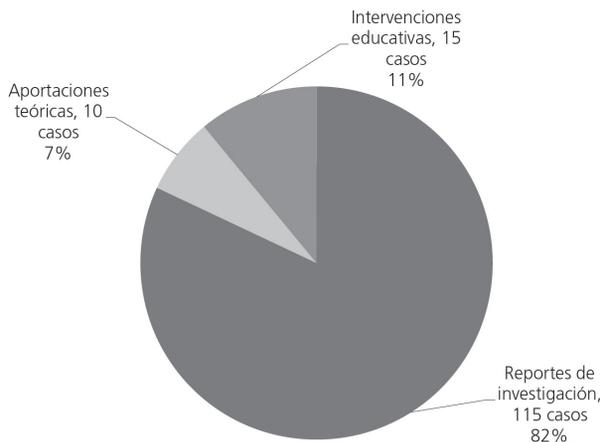
sociales, condiciones personales e institucionales que formaran parte del basamento para el despliegue de los recursos técnicos o los dispositivos implementados. Bajo esta lógica consideramos que prevalece una visión idealista de los procesos de formación reportados, y a la vez muy asentada en intervenciones que ponderan lo pedagógico-didáctico por encima de personas o de contextos.

Tipos de contribución

En lo que se refiere al tipo de contribución, las tres opciones de registro ofrecidas por el COMIE fueron las de reporte parcial o final de investigación, aportaciones teóricas e intervenciones educativas sustentadas en investigación. Ahora bien, de acuerdo con los datos reportados por los autores, la clasificación obtenida muestra que poco más de cuatro quintas partes del volumen de ponencias se registraron como reportes de investigación, mientras que la proporción restante quedó dividida entre las aportaciones teóricas y las intervenciones educativas (figura 1). En el caso de los reportes de investigación, un poco más de las dos terceras partes (69%) se clasificó como reporte parcial.

FIGURA 1

Tipos de contribución



Fuente: elaboración de las autoras.

Adicionalmente a esta agrupación de trabajos, y mediante una lectura de contraste entre el dato del tipo de contribución registrado por los autores y el análisis del contenido de las ponencias, podemos observar una reducción de al menos dos terceras partes de los casos registrados como reportes de investigación, los cuales finalmente se concretaron en propuestas de intervención educativa, ya sea para la formación de docentes o bien para el desarrollo de la práctica educativa, con especial énfasis en mejoras para el aprendizaje. De manera similar, en el caso de las ponencias registradas como aportaciones teóricas, solo una tercera parte de los casos efectivamente cumplió con la presentación de un documento en el que se ofrecía un trabajo teórico y/o conceptual con una estructura formal aceptable y un desarrollo discursivo consistente. Derivado de la no correspondencia entre el tipo de contribución registrado y el contenido ofrecido observamos que, más allá de un simple error de clasificación, en los autores de las ponencias prevalece un desconocimiento de fondo entre la presentación protocolaria de resultados y avances de investigación, la reflexión argumentada de un análisis teórico, y la sistematización de recursos y procedimientos –referidos incluso con un lenguaje prescriptivo– para efectos de una propuesta de intervención educativa.

Epistemología / Perspectiva epistemológica

Tan pronto como el objeto de conocimiento es un sujeto (o sujetos), su enfoque, su tratamiento, su simbolización [...] forman parte de una epistemología muy particular. Porque el conocimiento se elabora en y a través de la relación entre el sujeto conocedor y el sujeto-objeto de conocimiento, que no puede ser considerado como una cosa sin que por ello se le despoje de su especificidad (Ferry, 1997:72).

En este apartado nos interesa destacar los fundamentos epistemológicos de las ponencias presentadas que, si bien implícitamente subyacen en todo trabajo de investigación, en el caso de este conjunto de documentos observamos de manera recurrente que la mayoría de los autores de los textos no los explicita ni tampoco los analiza. Consideramos preocupante esta situación, por una parte, al tratarse de trabajos dictaminados favorablemente y, por otra, al revelar la ausencia persistente de una formación en investigación. En efecto, en su mayoría ni las escuelas normales, ni las

licenciaturas universitarias destinadas a la formación en educación suelen integrar en sus planes de estudios una asignatura destinada a analizar la epistemología de las ciencias de la educación, de las humanidades y de las ciencias sociales. Por el contrario, a lo largo de todo el sistema educativo y en el mejor de los casos se evidencia una mayor frecuencia en el estudio de temáticas tendentes a promover el pensamiento científico más propio del ámbito de las ciencias de la naturaleza –observación, experimentación, distinción de variables, relaciones causa-efecto, entre otros– como, por ejemplo, en el caso de la asignatura de ciencias naturales en educación básica o bien, en el de las de física, biología y química en la educación media.

Como punto de partida puntualizamos brevemente qué se entiende por epistemología. Pues si bien se han elaborado múltiples acercamientos al respecto, a modo de un simple enunciado podemos apuntar que es la disciplina filosófica ocupada de estudiar la manera como los seres humanos, en el marco de las diversas disciplinas, producen conocimiento, es decir, la epistemología se ocupa de reflexionar sobre los grandes principios en los que se funda la generación del saber en las diversas ciencias a la vez que, podríamos añadir, de cuestionar las dimensiones ontológicas y éticas que cualquier acto de conocimiento revela.

Como sabemos, con la célebre distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, efectuada por Dilthey (1949) –y retomada de alguna manera por Weber (1964)–, al legitimar la autonomización de estas ciencias espirituales, se coloca el análisis de la experiencia interna como rasgo de su especificidad. Esta división de las ciencias como explicativas las primeras, y comprensivas las últimas, opone dos escuelas epistemológicas: las explicativas, que plantean una relación lineal causal, en la que se procede a través de la descomposición, es decir, del análisis de las partes; y las comprensivas, que apoyan una visión holística, compleja, en la que las partes no pueden ser comprendidas al margen del todo, esto es, solamente a través de un movimiento dialéctico. Ahora bien, a partir del análisis del universo de estudio aquí referido y de acuerdo con la interrogante sobre qué encontramos en los trabajos presentados, nos interesa destacar los siguientes señalamientos a manera de fallas recurrentes.

Omisión de una posición epistemológica

Como mencionamos en líneas anteriores, uno de los rasgos más preocupantes tiene que ver con la omisión de una posición epistemológica por

parte de los autores, posicionamiento que no puede quedar como elemento independiente de las opciones teóricas y metodológicas asumidas, dado que para obtener la coherencia de un trabajo riguroso es necesario basarse en la articulación de estos tres emplazamientos. Más aún, podemos enfatizar que la epistemología precede a la metodología y se configura con base en una articulación directa con la teoría o teorías referenciadas. De ahí que el posicionamiento epistémico refiere a la manera como el investigador construirá el conocimiento.

Al respecto encontramos que en poco menos de 5% de las ponencias queda incorporado el uso del término *epistemología* en los textos desarrollados. Esta situación nos deja entrever que el desarrollo de las investigaciones se despliega muy frecuentemente sin precisar “las reglas del juego”, es decir, los principios por los que se opta inicialmente para poder conducir todo el proyecto y, por tanto, sin poder cuestionar ni considerar cuál podría ser la metodología más pertinente, así como las tensiones entre el posicionamiento epistémico del investigador, los datos que considera como apropiados para recopilar y la manera como pretende analizarlos e interpretarlos. Por otra parte, y ante la carencia de una precisión y la correspondiente explicitación de la posición epistémica, se corre el riesgo de emprender una investigación sin garantizar una racionalidad, en virtud de que esta última influye en los procesos de recolección y tratamiento de la información. La posición de Rueff es muy clara sobre esto, pues según el autor:

Sin el paso por la epistemología, parece difícil, en efecto, poder liberarse de una concepción ingenua y espontánea del trabajo científico, evaluar rigurosamente los criterios de validez de la investigación o incluso valorar los límites de una metodología (Rueff, 2012: s/p).

Utilización confusa de terminología

Otro hallazgo importante fue que en casi la totalidad de las ponencias se incluyen los términos “investigación cualitativa” e “investigación cuantitativa”, destacando la primera por utilizarse con la mayor frecuencia. Desde nuestra perspectiva, el problema subyacente tiene que ver con una confusión terminológica recurrente, esto es, no se puede hablar ni de “investigación cuantitativa” ni de “investigación cualitativa”, sino de una epistemología empírico-analítica o positivista, o bien de una epistemología

interpretativa o hermenéutica, o bien fenomenológica. Destacamos también que, de manera constante, los autores declararon su afiliación a una u otra modalidad de “investigación”. Así, quienes inscribieron sus trabajos en la primera (cuantitativa) efectuaron algún tratamiento de corte estadístico, mientras que los que manifestaron su adhesión a la segunda hicieron alusión a “cualidades”, como si el hecho de utilizar números o cualidades significara su vinculación con una perspectiva y la exclusión de otra.

En este sentido nos encontramos presenciando los resultados de una idea largamente difundida en libros y artículos destinados a la investigación en educación que llevan por título “Investigación cualitativa” o “Investigación cuantitativa”, y en los cuales se determina de manera errónea reservar la utilización de números a las investigaciones de corte positivista, y el uso de cualidades a trabajos de corte interpretativo, fenomenológico. Pues si partimos de situar que los partidarios del positivismo o neopositivismo no son propietarios de los números, de las cantidades, como tampoco los hermenéuticos o fenomenólogos son los dueños de las cualidades, entonces no son los números o las cualidades los elementos que están en juego, sino los principios o reglas de construcción del conocimiento. Es un hecho que en el campo de las ciencias naturales (física, medicina, química, etcétera) también se trabaja con base en cualidades y no por ello la epistemología en la que se funda la producción de sus saberes es de corte hermenéutico. De igual manera, en el campo de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación, el manejo de información numérica puede estar integrado en investigaciones interpretativas o constructivistas, porque lo determinante radica en los principios epistemológicos establecidos para los respectivos proyectos, ya que dichos principios se configuran como elementos rectores y definitorios del itinerario del trabajo de investigación. En efecto, con base en el posicionamiento epistémico se puede visualizar la concepción del conocimiento sobre la que se funda el trabajo de investigación, influyendo en la definición de los objetivos, los métodos y las técnicas que se han de movilizar en cualquier proyecto.

Des-articulaciones entre posicionamiento epistemológico y especificidad del objeto de investigación

De manera general, podemos destacar que los objetos de investigación en educación son múltiples, tal como se constata en el conjunto de ponencias analizadas. Sin embargo, consideramos necesario enfatizar que “tema de

estudio” no es sinónimo de “objeto de investigación”, dado que para llegar a este último se requiere de un proceso de construcción desde una posición epistémica y teórico-metodológica. Dicho esto y con la finalidad de proponer una lectura sobre la multiplicidad de objetos de investigación y su vinculación con la dimensión epistemológica, reagrupamos el conjunto de ponencias en tres bloques según las características siguientes.

Bloque 1

En este conjunto hay un reconocimiento a la especificidad de lo educativo como un objeto que alude necesariamente a sujetos, caracterizado por su complejidad, temporalidad e historicidad, y que es planteado como “proceso”, es decir, que se está dando, como un objeto que está en constante movimiento, en transformación continua, que es del orden de lo vivo. Se trata, entonces, de un objeto-sujeto que reclama una epistemología de corte interpretativo, esto es, comprensivo. Un ejemplo sería el desempeño de los estudiantes conceptuado como un proceso que se construye a lo largo del semestre o del año escolar. Así, en este bloque ubicamos 41.5% de los trabajos (58 casos), cuyo rasgo común es la elección tácita por parte de los autores de una posición epistémica interpretativa como punto de partida para el abordaje de objetos de investigación. Estimamos entonces que se trata, en consecuencia, de la consideración por parte de los autores de objetos educativos comprendidos como procesos, situación que representa un avance importante al concebir lo educativo como una entidad en movimiento.

Bloque 2

En este otro conjunto se conceptualiza lo educativo como algo dado, cerrado, estático, petrificado, y con esta indicación nos referimos al grupo de trabajos en los que, a diferencia del bloque anterior, se conceptualiza, por ejemplo, el desempeño escolar de los alumnos con base en las calificaciones de las evaluaciones PISA (por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment) o del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). En un sentido metafórico, esta aproximación sería equivalente a hacer una fotografía de un día determinado y a una hora precisa, fotografía que por sí misma no da cuenta de proceso alguno, puesto que el desempeño es comprendido como algo fijo que estatifica, en este caso las puntuaciones obtenidas por los alumnos. Aquí agrupamos 26.4%

de los trabajos (37 casos) desarrollados desde una perspectiva empírico-analítica o positivista, es decir, aquellos cuyo objeto de investigación fue conceptualizado como algo dado, cerrado, concluido. De manera similar al bloque anterior, una parte de estos trabajos carece de una formulación explícita de la perspectiva epistemológica seleccionada.

Bloque 3

Este último subgrupo reúne 32.1% de las ponencias restantes (45 casos) en las que no pudo ubicarse posición epistémica alguna, condición aunada a un rasgo común: la persistencia de problemas diversos en la integración de los trabajos, tales como incongruencia entre objetivos de la investigación y el desarrollo de la misma, definición de objetivos de corte prescriptivo, incongruencia entre el sustento teórico y el trabajo empírico, entre otros.

Referentes teóricos de soporte

En relación con el apartado anterior y para analizar la categoría concerniente a los soportes teóricos ubicados en el *corpus* documental de referencia, reiteramos que nuestro punto de partida se sitúa en el reconocimiento del debate inacabado sobre la fundamentación científica del conocimiento producido en el ámbito de las ciencias humanas, sociales y de la educación. Desde esta diferenciación visualizamos, por un lado, la perspectiva epistémica orientada a la formulación de modelos de explicación científica de base experimental y sustentados en la utilización de datos cuantitativos, de muestras vinculadas a universos numerosos; y por el otro, la perspectiva epistémica de corte interpretativo, encaminada hacia modelos diferentes de aproximación en los que la atención se centra más en las especificidades de objetos sociohistóricos, y que requieren de un trabajo con sujetos particulares y en contextos muy acotados. Sea una vertiente u otra, el manejo riguroso de la teoría resulta fundamental dado que posibilita la elección y utilización de insumos específicos (conceptos, categorizaciones, argumentaciones, perspectivas y autores) que van de la mano con una formulación adecuada de las preguntas de investigación, los objetivos propuestos, la contextualización del objeto de estudio y el despliegue metodológico más apropiado (cf. Rojas, 2012).

En este sentido, entre los hallazgos relacionado con los referentes teóricos utilizados por los autores de las ponencias para sustentar los trabajos presen-

tados, diferenciamos enfoques y autores indicados de manera explícita y en orden de frecuencia, destacando así que los referentes mayormente citados son la *bildung*, como un acercamiento conceptual de gran relevancia que, de alguna manera, sigue vigente en la actualidad; la teoría sobre formación (*bildung*) con apoyo de autores como Gadamer, Ferry, Honoré y Ducoing; le sigue el enfoque sobre las competencias con Perrenoud como único autor; asimismo, ubicamos el enfoque constructivista sobre el aprendizaje con referencias puntuales a Vygotsky y F. Díaz-Barriga; otros referentes detectados son las aportaciones teóricas sobre formación docente y práctica reflexiva de Carr y Kemmis, así como el enfoque sobre la formación del profesional reflexivo de Schön. Con menos recurrencia que las indicaciones anteriores sobre enfoques y autores, pero con un peso importante como citado de soporte, ubicamos las referencias sobre enfoques cognoscitivistas y psicoanalíticos, a la vez que algunas teorías sobre el currículo, la teoría sobre las representaciones sociales, el pensamiento complejo, la sociología de la experiencia, el desarrollo moral, afectivo e identitario, la teoría funcional comunicativa y la teoría crítica. Mientras que como casos aislados detectamos los enfoques sobre liderazgo y la denominada pedagogía del cuerpo. Derivado de esto último ubicamos otros autores referidos como son Ausubel, Freud, Lacan, Foucault, Laclau, Hargreaves, Zabalza, Gimeno Sacristán, Elliot, Tardif, Moscovici, Morin, Bourdieu, Berger y Luckmann, Dubet, Martuschelli, Yurén, Fierro y Fortoul, principalmente.

Conviene enfatizar también el punto de emplazamiento y/o la vinculación disciplinaria evidenciada por los autores en el desarrollo de los trabajos, rubro en el que hay un claro predominio de la pedagogía, seguido por la filosofía, la psicología social y también la psicología de corte conductista, la didáctica general y las didácticas especiales, y, en una proporción menor, apreciamos la presencia de la antropología, la sociología y la estadística. Ahora bien, además de las referencias explícitas a enfoques y autores, encontramos características notables, tipificadas a continuación, que nos permiten esbozar una mirada panorámica sobre el uso de referentes teóricos en la elaboración de los trabajos.

Manejo de distinciones teóricas básicas

Nos referimos a la claridad demostrada en las ponencias para diferenciar elementos como conceptos, categorías de análisis, argumentaciones, re-

flexiones y ejes, basados, o bien derivados, de una determinada teoría o de un autor en particular. En este rubro encontramos que al menos 75% de las ponencias revela carencias importantes de la utilización de una fundamentación sólida, coherente, rigurosa y consistente.

Uso ponderado de referentes teóricos

Aludimos a una presentación discursiva equilibrada, esto es, ni escasa ni excedida considerando la extensión permitida a los autores. De acuerdo con esta característica, poco menos de 10% del conjunto de ponencias muestra un equilibrio aceptable en cuanto a extensión y profundidad de los referentes teóricos requeridos, y con esto queremos decir que es un requerimiento escasamente atendido.

Congruencia en la articulación discursiva

Situamos aquí la vinculación adecuada de los soportes elegidos con el desarrollo del trabajo en su totalidad y en apartados específicos del documento (por ejemplo, objetivos y/o supuestos formulados, puntualización de conclusiones). De manera similar a las dos características anteriores, poco más de 75% de las ponencias no cumple con este armado cuidadoso de las partes componentes, dando el lugar que corresponde a los referentes de orden teórico que, en el mejor de los casos, aparece como una pieza sin conexión fehaciente.

Manejo de interlocución y/o problematización

Con esta característica destacamos la problematización desarrollada a partir de los insumos teóricos, superando mixturas indiscriminadas de enfoques y autores. En esta tesitura encontramos que en la mayoría de las ponencias se evidencian deficiencias insoslayables, tanto de fondo como de forma, relacionadas con una visión “barroca” de la teoría, condición derivada tanto del desconocimiento del uso riguroso de este tipo de soporte como de un bagaje epistémico-teórico insuficientemente articulado.

Por último, reiteramos el señalamiento sobre un subconjunto de trabajos (32.1%) en los que no se incluye de manera explícita soporte alguno de teoría y/o enfoque, ni de un autor en específico, dato que nos llevó a cuestionar la rigurosidad de la dictaminación realizada en estos casos particulares con desarrollos más orientados por el sentido común y la empiria.

Método y técnicas de investigación

La temática del método en la investigación en educación, al igual que en ciencias sociales y en ciencias humanas, ha sido motivo de polémicas y amplios debates entre las diferentes escuelas teóricas y posiciones epistemológicas, así como entre los investigadores y académicos en general, ya que esta representa muy frecuentemente uno de los ejes de formación de los futuros investigadores y docentes.

Para esta última categoría nos interesa analizar de inicio el léxico metodológico empleado en los trabajos, a fin de lograr una comunicación clara, pero especialmente debido a la persistencia de usos y costumbres –como pudimos verificar– que han llevado a confundir el método con las técnicas; asimismo, analizamos de manera puntual las inscripciones de las investigaciones de los autores en los supuestos métodos. De entrada, ubicamos que en aproximadamente la mitad de las ponencias aprobadas prevalece la confusión respecto del uso de los términos *método* y *técnica*, derivada posiblemente, por un lado, de la proliferación de manuales de metodología de investigación en los que, en detrimento de la dimensión epistemológica y teórica, se otorga una centralidad a los procedimientos, técnicas, herramientas o instrumentos a utilizar y, por otro, al descuido de la precisión de la posición epistémica y teórica en el abordaje de los diversos objetos.

En este sentido conviene insistir en que *método* y *técnica* no son términos sinónimos, pues mientras el método en investigación, al igual que en didáctica, posee fundamentos o principios de corte filosófico, las técnicas o los instrumentos carecen de estos. Así tenemos, por ejemplo, en el ámbito pedagógico, que el método Montessori se encuentra fundado en principios básicos, tales como la formación integral del niño, la búsqueda de la autonomía del sujeto, la inscripción del alumno como actor de su vida, el trabajo en libertad y armonía consigo mismo, con sus compañeros y con el entorno, entre otros. En el caso de la investigación, podemos señalar que los métodos como la etnografía, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, las historias de vida, entre otros, surgidos en el marco de la escuela de Chicago, tienen como fundamento la aproximación al estudio de los actores en su medio natural, a partir de la observación y la escucha como elementos medulares del trabajo de investigación, sin por ello tener que establecer de manera lineal, diferentes pasos, etapas o

fases. Estos métodos se encuentran fundados en el acceso a las prácticas sociales de los actores –incluida la educación– y permiten la comprensión de sus actividades y los procesos de construcción y justificación de estas, pero también viabilizan los ritos, los entornos, las tensiones, las presiones, las transgresiones, escenario que posibilita analizar e interpretar los sentidos, los valores, las representaciones de los sujetos en un contexto determinado.

En breve, el método alude al camino por el que, de acuerdo con la posición epistémica y el referente teórico, transitará el investigador para configurar su acercamiento al objeto de estudio, planteamiento que se fundamenta en una reflexión sobre la base de un *corpus* de principios que posibilitan la construcción de la acción investigativa. El método no consiste en una serie de pasos, sino que es el camino que el investigador construye para arribar al logro de su objetivo; por ello insistimos en que el método no es una ruta fija, lineal y homogénea (pasos, etapas, fases); no es un trayecto establecido e inamovible para el abordaje de todos los objetos educativos, como si se tratase de las vías de un tren por las que inexorablemente tiene que avanzar en una dirección fijada de antemano y sin poderse salir de la ruta. De esta manera cuidamos de establecer una clara distinción entre método y técnica en términos de trayecto: el método, como un recorrido que se define, se construye análogamente a la manera como un arquitecto diseña y dirige su construcción y, la técnica como una vía, cuyo itinerario se encuentra puntualmente establecido, itinerario que no acepta modificación alguna. En fin, método no es sinónimo de técnica, como tampoco la suma de técnicas.

Las técnicas, a diferencia del método, remiten a formas operatorias bien establecidas que, además, son susceptibles de reproducción. Las técnicas, instrumentos o procedimientos, como antes se puntualizó, aluden a un saber-hacer específico, a partir del cual se pretende recoger información con base en referentes empíricos definidos. Es así que en la medida en que el método es confundido con un conjunto de técnicas a aplicar, aquel se encuentra reducido a recetas o normas, igual que recetas de cocina.

Ahora bien, en los trabajos analizados es posible ubicar que una porción importante de autores utiliza el término método para referirse a entrevistas o cuestionarios siendo que en ambos casos se alude a técnicas. Además, se utiliza equivocadamente el término *encuesta* como sinónimo de cuestionario. En efecto, la encuesta no es una técnica, sino que es un

método en tanto que se encuentra fundada en determinados principios tales como el establecimiento de hipótesis, la selección de una muestra probabilística (aleatoria) y la intención de generalización de los resultados a la población aludida con base en pruebas de significancia estadística. La encuesta, como cualquier otro método de investigación, puede hacer uso de diversos instrumentos o técnicas para recoger la información, tales como un cuestionario cerrado, uno abierto, o uno aplicado vía telefónica; una entrevista estructurada o no estructurada cara a cara; una prueba estandarizada, etcétera. Con base en lo anterior y considerando entonces una reagrupación más de las ponencias obtuvimos los siguientes hallazgos.

Ausencia de explicitación de la cuestión metodológica

Aproximadamente en 30% de los trabajos, el texto desarrollado da cuenta de la prevalencia de una visión ingenua y/o de una falta de rigurosidad en las investigaciones. A esta situación se añade el rasgo detectado en una porción importante de las ponencias, de conceptuar como método el uso de recursos o instrumentos, esto es de técnicas como videograbación, entrevista, escala de Likert, pruebas de desempeño, entre otros, tal y como ya puntualizamos.

Confusión en el manejo de terminología

En aproximadamente 30% de las ponencias observamos que los autores afirmaron situarse en la denominada investigación-acción por el solo hecho de haber efectuado una intervención, cualquiera que esta hubiera sido, y destacaron haber obtenido resultados muy satisfactorios. Como sabemos, el término de investigación-acción se atribuye a Lewin (1992) –aunque ha sido retomado posteriormente en el ámbito de la investigación educativa por varios académicos, entre otros, Carr y Kemmis (1988) y Elliot (2000)–, quien planteó que a través de esta no solo se podrían lograr avances teóricos, es decir, producción de conocimiento, sino también transformaciones conducentes a la resolución de un problema. Sin embargo, Lewin conceptualizó la investigación-acción no como una simple intervención, sino como una espiral de círculos de investigación, en los que a medida en que cada uno avanza sobre la situación existente, se posibilita la conducción hacia un plan de acción. Erróneamente, en las ponencias se le asemeja de manera simplista con llevar a cabo una o varias sesiones de trabajo, desconociendo así que se trata de un proceso cíclico de actividades, en

el que se transita a través de la indagación, la reflexión, la discusión, la negociación, la intervención y la evaluación, conduciendo esta última a un nuevo plan de acción para reiniciar el ciclo. En lo general y a manera de apunte, señalamos que la investigación-acción ha sido utilizada muy particularmente con adultos (profesores y no con niños ni adolescentes), capaces de tomar conciencia, de negociar, de reflexionar. En breve, muchos de los trabajos que en la perspectiva de sus autores son vistos como reportes de investigación, después de una revisión detallada encontramos que se trata de trabajos de intervención.

Afiliación epistémica inconsistente

En casi 25% de las ponencias los autores indicaron su afiliación a métodos fundados en una “metodología interpretativa”, tales como el biográfico-narrativo, la etnografía y la observación, aun cuando no en todos los trabajos se plantea la comprensión de la realidad educativa a partir de lo que los actores piensan, hablan, actúan e interactúan en el marco de un contexto o situación determinados, sino que incluso en algunos de los textos se alude a variables, a factores, a causas, en términos de desarmado del objeto de investigación. Esta situación revela una vez más la falta de coherencia epistémica, teórica y metodológica de las investigaciones.

Afiliación metodológica incongruente

En 10% de las ponencias los respectivos autores manifiestan su inscripción al método de encuesta, aunque no todos lo reconocen y explicitan, ni tampoco le denominan método. El problema detectado con más frecuencia se refiere al desconocimiento de este método, al eludir los tópicos fundamentales que le caracterizan, tales como la no definición de la población, la no obtención de una muestra probabilística, el descuido de pruebas de significancia, la falta de validez de los resultados, entre otros.

Comentarios finales

Abreviadamente destacamos los hallazgos que consideramos preocupantes y de pronta atención. En primer lugar enfatizamos un rasgo común consistente en el abordaje del tema la formación desde visiones reduccionistas, esto es, al manejar este proceso como sinónimo de escolarización, de utilización de técnicas correctivas o de procedimientos remediales de problemas complejos que requieren estudios multidisciplinarios. En segundo lugar, en la

perspectiva de los autores, el espectro temático de la formación se enfoca centralmente en los procesos de escolarización para la atención infantil y/o juvenil, descartando directamente objetos de investigación vinculados con otras etapas de la vida. En tercer lugar ubicamos no solo un escaso desarrollo de trabajos teóricos sobre formación, sino además un manejo deficiente de la articulación epistemología-teoría-metodología, uno de cuyos derivados es la confusión recurrente entre investigación educativa e intervención educativa. En cuarto lugar resaltamos la persistencia de un desarrollo desigual y regionalizado de la investigación educativa en esta área temática. En este sentido, cabe señalar la escasa participación de muchas fundaciones, institutos tecnológicos e IES privadas de reciente creación que ofrecen posgrados en educación principalmente a los profesores de educación básica.

Sustentamos los planteamientos anteriores en las consideraciones siguientes. En términos de objetos de investigación, el abordaje de los procesos de formación posibilita la demarcación de un ámbito con un amplísimo espectro temático que incorpora, entre otros asuntos, tipos de formación y modalidades diversas, además de atravesar todos los niveles educativos. Si consideramos que en el panorama tanto nacional como en el de la producción internacional se cuenta con un *corpus* de conocimiento más articulado, entonces habría que servirse de este bagaje para nutrir las nuevas investigaciones realizadas bajo la lógica de aportar amplitud, profundidad, articulación y precisión. Ello conlleva a problematizar objetos de estudio que permitan comprender y/o explicar lo común y a la vez lo singular, lo global y conjuntamente lo local, tanto de los sujetos, de las instituciones y las organizaciones educativas, como de la política pública.

En este sentido, consideramos necesario evidenciar, por un lado, la diversidad y la riqueza de los objetos abordados en las ponencias, condiciones ambas que vienen a alimentar, a partir de diferentes ópticas, tratamientos y reconfiguraciones, la temática que aquí nos reúne. Por otro lado, también es preciso reconocer los límites difusos de los desarrollos empleados por los autores en los trabajos presentados. Esto es, que al pertenecer a una comunidad académica discursiva preocupada por desplegar una misma práctica social –la investigación en educación– entonces compartimos valores, hábitos, y sobre todo lenguajes y formas de comunicación afines. De ahí que sea fundamental para nuestra comunidad, como apunta Brossard

(2017), desarrollar un contrato de comunicación que nos sea propio, y mediante el cual se refrende la especificidad en nuestro campo.

Otro punto a destacar es que si bien la temática sobre la formación tiene un amplio poder de convocatoria tanto en universidades como en instituciones normalistas, al ser considerada como un elemento nuclear de cualquier economía y del futuro profesional y/o laboral de todos los ciudadanos, plantea entonces la exigencia de otorgarle un lugar en el marco del debate teórico, el cual ha estado ausente en los últimos tiempos. Recurrente y paradójicamente, esta temática ha estado sometida a tensiones, transformaciones y reformas cada vez que se cuestionan los resultados y, por ende, la eficacia de un determinado sistema educativo. De ahí nuestro énfasis en cuanto a no perder de vista el propósito de convocar a académicos y docentes de las diversas instituciones del país a elaborar, a elucidar, a reflexionar sobre la formación y los sistemas de formación, particularmente de los docentes. En efecto, múltiples y muy variados son los problemas que se entrecruzan en la formación de profesores y profesionales de la educación en todo el mundo. Sin embargo, un elemento desfavorable que fisura y desmerece la producción documental analizada está asentado en los desencuentros entre lo epistémico, lo teórico y lo metodológico, perfilando una tendencia en la que los estudios reportados se muestran a modo de sistematizaciones de prácticas exitosas, quedando por mucho a la zaga de objetos, proyectos, procesos y productos de investigación.

Nota

¹ Para efectos del presente artículo incluimos estas precisiones. Por “escolarización” aludimos al proceso por el cual la población infantil, adolescente, joven y, en su caso adulta, se integra a un contexto institucional en el cual se despliega un conjunto de prácticas mediante la interacción diversos recursos (humanos, materiales, logísticos, curriculares) imbricados en múltiples dimensiones de orden diverso (políticas, legisla-

tivas, pedagógicas, administrativas y de gestión, entre otras). Por “formación” nos referimos a un término complejo cuyos diferentes abordajes dan cuenta de múltiples aristas para su estudio, entre las cuales destaca la que alude al trabajo del sujeto sobre sí mismo. En ese sentido, las instituciones –escuela, universidad, entre otros– son comprendidas como dispositivos (medios) para que el sujeto pueda formarse.

Referencias

- Brossard, Nicole (2017). *Después de las palabras*, Ciudad de México: Mantis Editores.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.
- COMIE (2019). “Área temática 08-Procesos de formación”, en: *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: Consejo Mexicano

- de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm> (consultado: 14 de enero de 2020).
- Dilthey, Wilhelm (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ducoin, Patricia; Fortoul, Bertha y Rojas, Ileana (2020). *XV CNIE. Base de datos sobre las ponencias aceptadas en el Área temática "Procesos de formación" (documento preliminar)*, documento interno, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Universidad La Salle.
- Elliot, John (2000). *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.
- Ferry Gilles (1997). "L'éthico-épistémologie des sciences humaines", *Recherche & Formation*, núm. 24, pp. 71-78. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_24_1_1396 (consultado: 22 de enero de 2020).
- Lewin, Kurt (1992). "La investigación-acción y los problemas de las minorías", en M. C. Salazar (coord.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*, Madrid: Editorial Popular/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Sociedad Estatal Quinto Centenario, pp. 13-26.
- Rojas, Ileana (2012). "10. Pistas, dispositivos y herramientas para la investigación educativa. Algunos ejemplos de construcción y aplicación", en M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor/SADENE, pp. 239-260.
- Rueff, Julien (2012) "Quelques éléments d'épistémologie concernant les recherches qualitatives et critiques en communication", *Communiquer*. Disponible en: <http://journals.openedition.org/communiquer/1087> (consultado 22 de enero de 2020).
- Secretaría de Educación Pública (2020) "Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2020", *Diario Oficial de la Federación*, 10 de enero. Disponible en: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Fin_ROP_S247_2020.pdf (consultado: 30 de enero de 2020).
- Weber, Max (1964). *Economía y sociedad*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Artículo recibido: 20 de febrero de 2020

Dictaminado: 20 de abril de 2020

Segunda versión: 29 de abril de 2020

Aceptado: 19 de mayo de 2020